



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MODALIDADE PROFISSIONAL

DULCINETE CASTRO NUNES ALVIM

**UMA ANÁLISE DO IDEB EM QUATRO ESCOLAS PÚBLICAS DO DF  
COMO SUBSÍDIOS PARA AS AÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E A  
EFETIVAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

**Brasília – DF  
2020**

DULCINETE CASTRO NUNES ALVIM

**UMA ANÁLISE DO IDEB EM QUATRO ESCOLAS PÚBLICAS DO DF  
COMO SUBSÍDIOS PARA AS AÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E A  
EFETIVAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

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

Orientador: Prof. Dr. Remi Castioni

**Brasília – DF  
2020**

DULCINETE CASTRO NUNES ALVIM

UMA ANÁLISE DO IDEB EM QUATRO ESCOLAS PÚBLICAS DO DF COMO  
SUBSÍDIOS PARA AS AÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E A EFETIVAÇÃO  
DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

COMISSÃO JULGADORA

---

Prof. Dr. Remi Castioni – Presidente  
Faculdade de Educação – UnB

---

Prof.<sup>a</sup> - Dra. Adriana Almeida Sales de Melo  
Faculdade de Educação – UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Helena Amâncio  
Secretaria Municipal de Educação- Patos de Minas

---

Pro.<sup>a</sup>- Dra. Livia Freitas Fonseca Borges  
Faculdade de Educação - UnB  
Suplente

Defesa em: 07 de outubro 2020 Local: Brasília - Campus Darcy Ribeiro Universidade  
de Brasília.

## **AGRADECIMENTOS**

A pesquisa ora mencionada, é fruto da participação de muitas pessoas que contribuíram para o meu engajamento nesta nova jornada da minha vida.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao meu Deus por ter renovado as minhas forças todos os dias, por ser a minha fonte de inspiração no perseverar e no encorajamento para nunca desistir dos meus sonhos.

Ao meu amado marido, companheiro de todos os momentos. Aquele que me acolhe, que me incentiva e sonha os meus sonhos. A grandeza do seu amor me deu folego novo e inspiração para continuar. A sua sabedoria, reconhecida e admirada por todos que o conhecem, nunca faltou nos diversos momentos que precisava de orientação para caminhar. Este trabalho é para você. Que seja uma marca registrada do nosso companheirismo e, acima de tudo, da nossa amizade que depois se desenvolveu neste grande amor.

Aos nossos filhos, que nos momentos de cansaço e apatia traziam a alegria que eu precisava para renovar as minhas energias.

À minha família, que, mesmo sem participar diretamente, sempre esteve torcendo por mim.

Ao professor Remi, pelas indicações e disponibilidade nas minhas orientações e aos participantes desta banca pela cooperação neste momento.

À UnB, por me proporcionar a oportunidade de construção de novos saberes, de estudo e de pesquisa.

À SEEDF, em me conceder afastamento remunerado para estudo, que me proporcionou trazer para esta pesquisa as minhas inquietações e questionamentos gerados em meu ambiente de trabalho, e me qualificado para melhor desempenho das minhas funções, assim como contribuir com a melhoria da educação nesta instituição.

Aos professores e colegas que passaram pela minha vida nesses dois anos. Obrigada pelo acolhimento.

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como principal objetivo investigar as relações existentes entre os índices de desempenho escolar (IDEB) alcançados em quatro escolas públicas do DF, as ações da gestão democrática e a execução do Projeto Político Pedagógico (PPP). Para o campo de pesquisa foram selecionadas quatro escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) da Coordenação Regional do Plano Piloto e seus resultados referentes aos IDEBs de 2013, 2015 e 2017. Como metodologia, utilizou-se da pesquisa documental das plataformas do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira, SEEDF e das consultas aos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades de ensino. Ainda se tomou como base as abordagens dos autores Ilma Passos Veiga (2013); (2007); (2008), José Carlos Libâneo (2001) e Moacir Gadotti (1995), além de teses, dissertações e artigos consultados. As entrevistas semiestruturadas com os gestores educacionais dessas escolas ocorreram de maneira virtual, contribuindo para análise do discurso de cada profissional. Como resultado, pontua-se que o IDEB, único indicador de avaliação da qualidade das aprendizagens, elucida que as diversas maneiras com que as escolas têm se disponibilizado para o uso deste mecanismo não têm sido suficientes para diminuir os índices de reprovações e retenções escolares. Observou-se, também, que no Distrito Federal, mais especificamente nas 4 escolas avaliadas, os gestores encontram-se sobrecarregados de atividades e as ações administrativas estão se sobrepondo às ações pedagógicas. Quanto à construção do PPP, este trabalho revelou que as construções desse documento ainda necessitam de reflexões e de novas abordagens para que os aspectos “**construção**” e “**avaliação**” estejam em consonância com os parâmetros democráticos, que são intrínsecos a esse objeto. As ações da gestão democrática, a construção do PPP e as análises dos índices do IDEB são fatores que podem influenciar nos resultados acadêmicos, assim como na construção de novas estratégias pedagógicas e políticas para as demandas evidenciadas.

**Palavras-chave:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Projeto Político Pedagógico (PPP). Gestão Democrática

## **ABSTRACT**

This master's essay has as main objective to look into how the relations between school performance indexes (IDEB) reached in four public schools in DF, as democratic management actions and an execution of the Political Pedagogical Project (PPP). For the research field, four Elementary Schools from the Initial Years of the State Secretary of Education of the Federal District (SEEDF) of the Regional Coordination of the Pilot Plan were selected and their results referring to the IDEB's of 2013, 2015 and 2017. As methodology, we used the documentary research of the platforms of the National Institute of Study and Research Anísio Teixeira, SEEDF and the consultations on the Political Pedagogical Projects of the teaching units. Authors' approaches were also based on Ilma Passos (2013); (2007); (2008), José Carlos Libâneo (2001) and Moacir Gadotti (1995), in addition to theses, some dissertations and consulted articles. The semi-structured declarations with the educational managers of these schools occurred in a virtual way, contributing to the analysis of the discourse of each professional. As a result, it is pointed out that the IDEB, the only indicator for assessing the quality of learning, clarify the different ways in which schools have made themselves available for the use of this mechanism has not been enough to reduce the failure and retentions rates. It was also observed that in the Federal District, more specifically in the 4 schools evaluated, managers are overwhelmed with the activities and the administrative actions are overlapping pedagogical actions. For the construction of the PPP, this work revealed that the constructions of this document still supply reflections and new approaches so that the aspects "construction" and "evaluation" are attractive in line with the democratic parameters that are intrinsic to this object. The actions of democratic management, the construction of the PPP and the analysis of the IDEB indexes are factors that can influence the academic results, as well as in the construction of new pedagogical and political implemented for the evidenced demands.

Keywords: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Projeto Político Pedagógico (PPP). Democratic management.

## LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

<b>Tabela 1</b> – Distribuição de atendimentos por modalidade.....	72
<b>Tabela 2</b> – IDEB no DF.....	73
<b>Tabela 3</b> – Complexidade de gestão das escolas.....	76
<b>Tabela 4</b> – Porcentagem de aprendizado de nível adequado dos alunos.....	82
<b>Tabela 5</b> – Número de turmas e matrículas por ano.....	82
<b>Tabela 6</b> – Defasagem idade-série.....	82
<b>Tabela 7</b> – Taxa de rendimento por turma.....	83
<b>Tabela 8</b> – Porcentagem de aprendizado de nível adequado dos alunos.....	89
<b>Tabela 9</b> – Número de turmas e matrículas por ano.....	89
<b>Tabela 10</b> – Defasagem idade-série.....	89
<b>Tabela 11</b> – Taxa de rendimento por turma.....	90
<b>Tabela 12</b> – Porcentagem de aprendizado de nível adequado dos alunos.....	93
<b>Tabela 13</b> – Número de turmas e matrículas.....	93
<b>Tabela 14</b> – Defasagem idade-série.....	93
<b>Tabela 15</b> – Taxa de rendimento por turma.....	94
<b>Tabela 16</b> – Porcentagem de aprendizado de nível adequado dos alunos.....	98
<b>Tabela 17</b> – Número de turmas e matrículas.....	98
<b>Tabela 18</b> – Defasagem idade-série.....	99
<b>Tabela 19</b> – Taxa de rendimento por turma.....	99
<b>Tabela 20</b> – Resumo das análises realizadas por escolas.....	102
<b>Quadro 1</b> – Características das gestões.....	75
<b>Quadro 2</b> – Nota técnica da descrição dos Níveis socioeconômicos dos alunos.....	78
<b>Quadro 3</b> – Classificação do nível socioeconômico das escolas.....	80
<b>Quadro 4</b> – Características demográficas.....	105
<b>Quadro 5</b> – Categorização das entrevistas.....	107
<b>Figura 1</b> – Linha temporal dos referenciais legais de Educação Básica.....	28
<b>Figura 1</b> – Produto técnico – O projeto político-pedagógico como integrador dos processos da escola.....	134
<b>Figura 2</b> – Processo de construção e avaliação do PPP.....	57
<b>Figura 3</b> – Representação do Plano Piloto.....	74

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CF/88 – Constituição Federal de 1988
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CRE/PP – Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto
- DAEB – Diretoria de Avaliação de Educação Básica
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DF – Distrito Federal
- EC – Escola Classe
- EC – Emenda Constitucional
- EEAA – Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
- FMEs – Fóruns Municipais de Ensino
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INSE – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
- LDB/ 1996 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDEDF – Plano Distrital de Educação do Distrito Federal

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PROETI – Programa de Educação em Tempo Integral

SAD – Sistema de Avaliação de Desempenho

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

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

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINPRO-DF – Sindicato dos Professores do Distrito Federal

SPAEDF – Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal

SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica

SUPLAV – Subsecretaria de Planejamento e Avaliação

UnB – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
METODOLOGIA.....	17
CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – MARCOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	24
1.1 REFERENCIAIS HISTÓRICOS, A PARTIR DE ANÍSIO TEIXEIRA, QUE CONTRIBUÍRAM PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .	24
1.2 OS MARCOS LEGAIS QUE CARACTERIZAM OS ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA CF/88. ....	28
1.3 ASPECTOS FINANCEIROS: MEDIDAS COLABORADORAS PARA A DESCENTRALIZAÇÃO DAS AÇÕES NA ESFERA EDUCACIONAL DE BASE FEDERAL	39
1.4 ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB).....	42
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO NO DF E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM FOCO.....	47
2.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA IMPLANTAÇÃO NO DF .....	53
2.4 – A QUALIDADE DA APRENDIZAGEM: UMA BUSCA COLETIVA A PARTIR DO PPP	65
CAPÍTULO 3 - HISTÓRICO DAS UNIDADES DE ENSINO PESQUISADAS: ANÁLISE EDUCACIONAL POR ESCOLAS .....	71
3.1 INDICADORES DE EFICIÊNCIA, RENDIMENTO E NÍVEL DE COMPLEXIDADE DA GESTÃO	71
3.2 - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS:.....	100
3.3 - CRUZAMENTO DAS CATEGORIAS .....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	117
PRODUTO TÉCNICO .....	130
MODELO DE QUESTIONÁRIO .....	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146

## **INTRODUÇÃO**

### **Proposição do objeto da pesquisa**

Esta pesquisa cumpre uma exigência do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, modalidade profissional da Universidade de Brasília–UnB da linha de Políticas Públicas e Gestão da educação na Educação Básica, e tem como objetivo investigar as relações entre os índices educacionais a gestão democrática e a execução do Projeto Político Pedagógico de quatro escolas Públicas do DF.

Como professora da SEEE/DF há mais de 18 anos, tenho vivenciado diversas implementações de políticas públicas na educação. Algumas mais como política de governo do que de Estado. A cada nova gestão, essas são desmontadas para dar lugar a novas propostas que não dão continuidade nas implementações realizadas anteriormente. Tais desmontes têm configurado uma gestão educacional fragilizada e desconecta da realidade local, além de trazer dificuldades nos resultados das avaliações de larga escala e nas implementações de estratégias para melhoria da qualidade educacional. Com a política de democratização da educação fixada na CF/88 e LDB/96, ficou estabelecido que a educação ganharia autonomia, no que tange às ações das unidades de ensino. Este fato trouxe grandes expectativas, no que cabe às ações das gestões locais focadas em uma proposta acadêmica autônoma e inclusiva.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 art.14, em que há a confirmação da gestão democrática, trazendo para as escolas a responsabilidade de elaborar e executar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Ainda ficou assegurado a cada instituição, a possibilidade de definir a organização de seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a conquista de sua autonomia com as adequações pedagógicas locais. A lei revela que cada escola elabore o seu PPP com a contribuição dos vários atores, garantindo assim o aspecto democrático do instrumento.

Esta perspectiva permite que as ações escolares não sejam regidas pelo imprevisto, ou mediadas pelos olhares e vozes fora do alcance da realidade escolar

local. O Projeto Político Pedagógico formaliza a ação democrática das comunidades escolares que demandam por estratégias, currículos e ações pedagógicas diversas. Este documento passa de mera abordagem protocolar para a concretização de uma solicitação da comunidade escolar e pela autonomia da construção pedagógica de cada unidade de ensino. De acordo com Veiga, (2009), “o PPP só faz sentido se sua preocupação fundamental estiver ligada à melhoria da qualidade de ensino, para que todos possam aprender mais e melhor. Esta realidade percorre um longo caminho de compartilhamento das responsabilidades e papéis de cada membro da comunidade escolar”. (VEIGA, 2009, p.168)

Ao longo de minha trajetória profissional e desde que houve a obrigatoriedade da construção do PPP para as unidades de ensino, sempre questioneei uma realidade educacional que não mudava com a produção desse documento. Desta maneira, trago o seguinte problema para ser pesquisado: **Que relações podem ser estabelecidas entre os resultados dos índices educacionais (IDEB), a gestão democrática e a efetivação do PPP?**

Este questionamento se objetiva, por observar-se que a gestão democrática possibilita a ação dos sujeitos de maneira efetiva no momento da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Entende-se que esse é o momento onde toda a comunidade escolar pode intervir no processo educativo, trazendo para dentro da instituição sua realidade, visão de mundo e sua cultura. O PPP não pode ser um produto acabado ou construído de forma isolada (VEIGA, 2008), mas o caminho para avaliar as dimensões da qualidade do ensino. Assim, não é a escola que determina de maneira absoluta e definitiva o que estudar e como estudar, mas toda a comunidade que compõe a instituição local.

Diante desse contexto, esta pesquisa se propõe a efetuar um levantamento das bases históricas da educação no DF, atrelado à constituição da gestão democrática efetivada através da construção do PPP, priorizando a participação da comunidade escolar. Desta maneira o PPP revela-se como um instrumento de extrema significação democrática para o ambiente escolar e desencadeado de lutas de educadores, visa a contribuir para uma ação participativa e de acentuada importância na identificação e solução de problemas institucionais.

A proposta aqui mencionada define-se pela necessidade de trazer uma reflexão a respeito da importância do PPP para as unidades de ensino do DF, agregado aos índices escolares, como um instrumento através do qual toda a comunidade escolar pode ter ciência de sua realidade e a possibilidade de construir uma proposta de trabalho que venha atender de forma singular a comunidade escolar local e ainda as contribuições que a gestão democrática pode trazer para esse processo.

Ainda é pertinente realizar uma busca investigativa dos dados referentes aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com um olhar na construção e execução dos Projetos Pedagógicos, na perspectiva de elucidar esta relação para os índices das aprendizagens.

Desta maneira, cabe nesta pesquisa, o desvelamento das contribuições que o PPP pode trazer para a escola, para a qualidade das aprendizagens como fenômeno de extrema importância para o processo de construção dos saberes formais e para a criação de uma educação integral, que atende, não apenas aos conteúdos estabelecidos nos currículos escolares, mas também aquele que vem da demanda do sujeito ativo e de sua realidade social e cultural.

Para (VEIGA, 2008, p. 168) “A educação de qualidade só atinge seu sentido na prática pedagógica, nas interações vividas entre professores, alunos, pais e responsáveis, funcionários e representantes da comunidade, em suas experiências, processos e resultados”. Em Veiga, 2008, o ambiente escolar de qualidade não só favorece as aprendizagens, como pode desencadear na ampliação das relações sociais e na melhoria dos resultados nas aprendizagens.

Não é possível afirmar que esta pesquisa realizada possa trazer uma resposta para o problema, porém é de suma importância (re)conceituar o Projeto Político Pedagógico como uma peça importantíssima da gestão democrática e na emancipação da unidade escolar, assim como a participação da sociedade em geral no ambiente acadêmico.

Sendo esta pesquisa de cunho investigativo e propositivo com a construção de um produto final, é oportuno que o estudo esteja embasado em uma análise das ações e reflexões dos atores que compõem esse contexto acadêmico. Para tanto, é pertinente realizar a pesquisa documental imersa nos registros do PPP de cada

unidade escolar, na busca de conhecer a realidade e cultura local, atrelando a análise do discurso, por intermédio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os diretores e/ou vice-diretores das escolas.

Acredita-se que o resultado desta pesquisa poderá contribuir com estratégias e reflexões para uma educação que ultrapassa os planejamentos que pouco se aproximam da realidade escolar, além de poder trazer possibilidades de construções acerca dos diversos caminhos que levam a uma educação de qualidade, sem esquecer da equidade que está sujeita a uma sociedade democrática de direito.

Tendo como panorama a educação do Distrito Federal (DF) e, de maneira mais específica de quatro escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental, de Brasília, este estudo permite que com a análise dos índices educacionais dessas escolas, na utilização dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mapeados entre os anos de 2013, 2015 e 2017 possam contribuir para o levantamento de análises balizadoras desta investigação. Para tanto, esta pesquisa está atrelada ao seguinte **objetivo geral**:

**Investigar quais relações existem entre índices de desempenho escolar (Ideb) alcançados em quatro escolas públicas do DF, as ações da gestão democrática e a execução do Projeto Político Pedagógico (PPP).**

**Os objetivos específicos são:**

1. Verificar as contribuições à execução do projeto político pedagógico para a escola e para o melhoramento dos índices acadêmicos.
2. Analisar o desempenho dos alunos, tendo como referencial os indicadores do IDEB, com um olhar na execução PPP da escola e as ações da gestão local.
3. Elucidar o conceito de qualidade da educação e avaliação das aprendizagens, tendo o PPP como parâmetro conceitual.
4. Contribuir com um produto técnico para a avaliação e monitoramento das metas e ações propostas no PPP para a melhoria da qualidade educacional.

Considerando o tema deste trabalho e a questão a ele relacionada, o contexto em que a pesquisa se insere, assim como a contribuição que poderá trazer para a educação, a base investigativa está ancorada nas literaturas que contemplam o tema

a respeito da gestão democrática, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os índices educacionais, assim como o conceito de qualidade da educação. Estes eixos se entrelaçam na pesquisa, por se entender que eles revelam a maneira como cada unidade de ensino interage com as aprendizagens dentro da perspectiva da democratização dos conhecimentos formais.

Uma busca por estudos relacionados a esse assunto tem se apresentado nos contextos acadêmicos, objetivando contribuir com as demandas surgidas nos ambientes escolares, no que diz respeito à melhoria da qualidade da educação. Dessa forma, o papel do PPP pode ser um fio condutor desse processo dentro das unidades de ensino.

Refletir sobre os índices escolares (IDEB), como aspecto avaliador da construção e efetivação do PPP, revela a pertinência de proceder com os estudos aqui apresentados e ainda na construção de um produto técnico que sustente esta abordagem. Ainda se sugere, que as instituições pesquisadas possam fazer uso deste estudo como mais um recurso para a construção das propostas pedagógicas locais e na busca pela melhoria da qualidade educacional. Portanto, esta pesquisa baseia-se na necessidade de trazer informações mais abrangentes a respeito do PPP e de sua (re)apresentação como objeto de extrema importância para o planejamento e monitoramento das ações pedagógicas, além de permitir que no processo de sua construção, a comunidade e os fatores intraescolares e extraescolar sejam parte a ser consideradas, como mecanismo democrático.

É possível que com esta pesquisa, os sujeitos envolvidos nos espaços educacionais encontrem mais uma motivação para refletir e engajar esforços para a melhoria dos índices educacionais, assim como, reconsiderar que a construção de um documento como este (PPP), de tamanha importância para a educação, deva ser dado a autonomia e o mérito que lhe é pertinente.

É importante trazer, de cunho esclarecedor, que nas fontes pesquisadas ficou evidenciado que: gestão democrática, Projeto Político Pedagógico e rendimento escolar estão conectados, constatando a necessidade de aprofundamento nos três conceitos neste estudo. Para tanto, foi necessário realizar a seguinte organização:

**Para escolha do campo de pesquisa:** Foi realizado mapeamento das escolas do Plano Piloto onde houve maior variação do IDEB para mais ou para menos, tendo como critério os anos de 2013, 2015 e 2017. A Coordenação de Ensino selecionada está relacionada com as minhas experiências profissionais na SEDF, onde foi possível estabelecer vínculo com o ambiente e participantes da pesquisa.

Como afirma (Gil, 2002, p.53), “No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação do estudo”.

A Coordenação de Ensino do Plano Piloto, faz parte da minha história inicial como professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), onde pude desenvolver minhas habilidades pedagógicas, bem como construir conhecimentos teóricos e práticos através dos cursos de formação oferecidos por essa instituição. Destarte, este estudo objetiva trazer contribuições de reflexão e análise das maneiras de fazer educação em um sistema que tem muito a oferecer a comunidade do DF.

**Para delimitação do período:** Foi necessário examinar na literatura da educação do DF o período de maior movimentação das ações educacionais e a preocupação com a qualidade na publicação de dados a respeito das aprendizagens escolares e com o mapeamento dos avanços pedagógicos através de avaliações de larga escala. Estas medidas trouxeram para as escolas novas possibilidades de acompanhamento e implementação das ações acadêmicas que poderiam ser descritas em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

O período de 2012 foi marcado pela regulamentação da gestão democrática no DF, por ter sido de fato reconhecida e amparada legalmente através da Lei 4.751/2012, em que tanto a comunidade interna e externa das unidades de ensino poderiam participar efetivamente das decisões locais e definir o que melhor poderia representar suas expectativas para a educação, defender e implementar ações que estivessem em consonância com a realidade local.

Neste mesmo período, com a proposição de tipificar essa realidade, a construção do Projeto Político Pedagógico ressalta a necessidade de criar instrumentos que pudessem avaliar, acompanhar e construir estratégias de melhoria

dos índices educacionais. Em 13 de novembro de 2013, conforme Circular Conjunta nº 03/2013- SUBEB/SUPLAV foi proposto o tema **Auto avaliação** para as Unidades escolares da Rede Pública do DF para realização da Avaliação Pedagógica/Reunião com a Comunidade Escolar - Dia Letivo Temático – conforme calendário escolar. A convocação para o acompanhamento das ações e resultados das aprendizagens, estava interagindo com os resultados dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que revelavam uma acentuada diminuição e dificuldades nos alcances das metas estabelecidas.

## **METODOLOGIA**

Ao trazer para esta pesquisa uma reflexão a respeito da importância do PPP para as unidades de ensino do DF relacionando-o aos índices escolares e a gestão democrática, cabe neste momento detalhar os caminhos que serão percorridos com a finalidade de alcançar as propostas elencadas no objetivo geral e específicos citados. Pretende-se, desta maneira, que a metodologia sugerida possa ser um caminho possível para contribuir na averiguação das perguntas aqui realizadas.

Considerando o PPP como uma ferramenta de autonomia das unidades de ensino na construção de suas propostas pedagógicas e a gestão democrática como espaço de manifestação do caráter democrático na educação (PARO, 2003), é de extrema importância que esta pesquisa busque por caminhos que tentem esclarecer: **Que relações podem ser estabelecidas entre gestão democrática e construção do PPP aos índices escolares (IDEB)?**

Estas demandas são aspectos a serem observados no decorrer da pesquisa, por se entender que a construção da proposta pedagógica e o gestor escolar estão imbricados, sendo possível sua constatação nos resultados escolares.

Destarte, esta pesquisa é acompanhada do princípio de que para o conhecimento e o mapeamento do campo de estudo é necessário que o pesquisador tenha familiaridade com a demanda de investigação. Desta maneira, julga-se como proposta de pesquisa de campo optar-se pela análise qualitativa com entrevistas semiestruturadas.

A princípio, havia a proposição da realização de observações ao ambiente escolar, porém com o quadro de pandemia instalado no Brasil e, mais especificamente no DF, o governador local decretou a suspensão das aulas em todas as unidades de ensino do DF pelo Decreto Nº **40.583**, Art. 2º “Ficam suspensas as atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada, no âmbito do Distrito Federal, até o dia 31 de maio de 2020”, como medida cautelar da propagação do Coronavírus (**Covid 19**).

Esta medida demandou novas maneiras de se realizar o estudo. Uma delas foi reconfigurar o modelo das entrevistas, passando a ser totalmente virtual. Para a realização delas, foi utilizado o aplicativo *Whereby*, em que ocorreram as entrevistas por videoconferências facilitando as trocas de informações e esclarecimento das possíveis dúvidas surgidas.

Quanto à observação local, como afirma (GOLDENBERG, 2011, p. 19), “a observação direta apresenta a vantagem metodológica de permitir um acompanhamento mais prolongado e minucioso das situações, trazendo uma situação mais minuciosa do que simplesmente os questionários”. Admite-se, que esta fase observatória e de acompanhamento da rotina escolar, pode trazer informações da realidade local, assim como das diversas problemáticas que podem interferir nos resultados educacionais. Como afirma o autor, não sendo possível verificá-las nas entrevistas ou questionários. Porém, como relatado anteriormente, os acontecimentos, alheios à vontade, não permitiram que tal procedimento fosse realizado. Contudo, as unidades selecionadas já eram de familiaridade da pesquisadora assim como as rotinas e instalações locais, além da utilização das leituras dos PPPs, que trouxeram proximidade com o contexto local.

Na esfera da pesquisa documental, na busca por informações a respeito da história e implantação da educação no Distrito Federal, foi realizado levantamento na base de dados do sítio do Museu da Educação do DF, onde é possível ter acesso ao pioneirismo da construção das unidades de ensino, desde a construção de Brasília e os personagens que fizeram parte desses momentos.

O Museu da Educação do Distrito Federal configura-se como espaço cultural e educativo que revela histórias dos pioneiros presentes na construção do sistema de ensino de Brasília. A proposta de educação

revolucionária, do educador Anísio Teixeira, e um novo modelo de escola que servisse de exemplo e demonstração para o sistema educacional do país (Museu da Educação do DF, 2019).

Como campo para a realização da pesquisa, foram selecionadas quatro escolas de anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), localizadas na Coordenação de Ensino do Plano Piloto (CRE/PP), na cidade de Brasília. As quatro unidades de ensino foram selecionadas após uma longa análise dos índices do IDEB dos anos de 2013, 2015 e 2017, separando as escolas que mais se destacavam quanto ao alcance e à insuficiência das metas estabelecidas pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional (INEP) para cada unidade de ensino onde foi observado que os resultados revelavam diversas realidades locais, como será possível observar neste trabalho, através dos dados coletados.

Ainda foi oportuno examinar as características da gestão realizada por cada escola e verificar que estão em processo de reformulação de suas ações pedagógicas, no quesito índice das avaliações externas e a sua importância para a elaboração das suas propostas pedagógicas. Cabe aqui pormenorizar as culturas locais, realizando análise de seus PPPs e a análise das entrevistas semiestruturadas na tentativa de poder elucidar os diversos fatores que estejam favorecendo as distinções entre os seus resultados e contribuir com este estudo com um produto final que poderá auxiliar com as ações locais.

Para a análise dos dados, serão considerados os resultados dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e os indicadores educacionais estabelecidos pelo INEP<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Disponível no link: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>

Os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, contribuem para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola (BRASIL, 2017).

Dessa maneira, traçando uma linha de desempenho dos anos de 2013, 2015 e 2017 das escolas avaliadas, na tentativa de estabelecer parâmetros entre elas. Dentre os indicadores estabelecidos: **Indicadores de eficiência, rendimento e nível de complexidade da gestão**, foi possível encontrar singularidades e diversidades entre as escolas e clarificar as culturas locais.

Ainda será utilizada a base de dado do Censo Escolar na plataforma do INEP referente a esses anos, contribuindo com a análise do perfil das unidades escolares. Nesta perspectiva, objetiva-se realizar uma cronologia das construções das aprendizagens dos alunos, assim como as propostas pedagógicas construídas e utilizadas no Projeto Político Pedagógico desses períodos.

Estas etapas combinam: entrevistas, levantamentos de material documental, bibliográfico e instrucional. Assim construindo “um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias” (MINAYO, 1992, p.18).

Este recorte dos anos selecionados se deu por se entender que a ampliação dos períodos possa contribuir para um mapeamento mais aprofundado dos níveis das aprendizagens ocorridas nesses cenários cronológicos. Com a leitura dos PPPs será possível ter acesso às propostas pedagógicas e às suas execuções, assim como o conhecimento da integridade dos projetos. Cabe esclarecer que o acesso aos projetos pedagógicos das unidades de ensino do DF está disponível para conhecimento de

toda sociedade, através do sítio da SEEE/DF<sup>2</sup>, onde é possível acompanhar a sua execução anual. Ainda é possível ter conhecimento dos índices de aprendizagens e os planejamentos das atividades a serem realizadas para cada ano de escolaridade.

Como referências bibliográficas fundamentais para este trabalho, as leituras iniciais foram embasadas em Ilma Passos (2013); (2007); (2008), que trata da construção do PPP e de sua importância para a escola como algo abolicionista no processo acadêmico. Já em José Carlos Libâneo (2001), será abordado o conceito da gestão democrática construído a partir da produção e da avaliação do PPP. Moacir Gadotti (1995), quando descreve a qualidade na educação baseada numa visão freiriana, no exercício ao direito básico de ser cidadão participativo nas decisões. Convém lembrar que a utilização de outras bases bibliográficas será utilizada para sustentação deste trabalho, com concepções de educação como instrumento emancipatório que serve para nortear o sujeito para uma avaliação e atuação crítica no cenário escolar e social, assim como em sua qualidade e em seu acesso.

Ainda é necessário realizar um levantamento das bases legais do contexto da educação nacional e distrital e suas estruturas históricas, trazendo o respaldo necessário para a atuação do sujeito no seu contexto histórico-cultural e social de direito em Anísio Teixeira, que teve grande influência na educação do DF no que cabe a democratização da educação para toda a população e na autoria do Plano Inicial da Educação no DF.

Ressalta-se que, ao acessar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições através do sítio da Secretaria de Educação do DF, onde deveriam estar publicados, duas escolas não haviam cumprido as datas de entrega dos documentos.

---

<sup>2</sup> Disponível no link: <http://www.educacao.df.gov.br/pp-2019-cre-plano-piloto/>

Desta maneira, foi necessário entrar em contato com os responsáveis pelas instituições para ter acesso aos documentos. Ainda havia a intenção de realizar uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos anos de 2013, 2015 e 2017, períodos sugeridos nesta pesquisa, porém informou-se que não havia possibilidade de acesso aos documentos, pois as gestões atuais não tinham conhecimento dos arquivos. Em contato com a Regional de Ensino do Plano Piloto, foi esclarecido que os documentos impressos haviam sido incinerados e que nesses períodos não havia a publicação dos PPPs na plataforma, desta maneira não foi possível o acesso aos documentos. Apenas os PPPs de 2019 estavam disponíveis na plataforma da instituição.

De acordo com a SEEDF, a normatização para a publicação dos Projetos das escolas deve ser realizada no início do primeiro semestre letivo, onde as unidades de ensino deverão estar com os projetos prontos para serem analisados pelas Coordenações Regionais de Ensino e adequados as orientações estabelecidas pelo órgão.

Para captar as informações referentes à gestão democrática e o seu desenrolar na educação do DF, serão elencadas as diversas manifestações documentais a respeito do assunto, tais como: Legislação pertinente (CF/88, LDB/96, PNE e legislação do DF). Ainda serão coletados os resultados das entrevistas com os relatos da rotina e cultura local.

Para tanto, esta pesquisa está dividida em três capítulos estruturados da seguinte maneira:

**Capítulo 1:** Marcos da educação Brasileira, em que serão tratados os principais fatos que contribuíram para a democratização da educação, traçando uma linha de tempo a partir das ações dos pioneiros da educação, dando destaque para Anísio Teixeira que repercute grande influência na educação do DF também. Ainda trazendo para reflexão as políticas públicas tanto no aspecto financeiro, como pedagógico que contribuíram para a democratização da educação.

No **Capítulo 2:** A educação no DF e as políticas públicas em foco, dando atenção para a construção da educação local suas bases históricas e a necessidade de implantação de políticas que favorecessem o acesso de todos a educação e o monitoramento da qualidade das aprendizagens.

Já no **Capítulo 3**: Histórico das unidades de ensino pesquisadas: análise educacional por escolas, desvelam-se as unidades de ensino através dos seus indicadores de quantidade e qualidade. Desta forma, será possível a investigação dos dados locais e suas maneiras de avaliar os índices de aprendizagens e a construção de ações que possam trazer maior equidade nas aprendizagens.

Assim, aspira-se que, ao final deste trabalho, seja possível elucidar a questão inicial e contribuir para que a educação tenha mais subsídios para mapear as estratégias de aprendizagens local.

## **CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – MARCOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

### **1.1 Referenciais históricos, a partir de Anísio Teixeira, que contribuíram para a democratização da educação brasileira**

Neste capítulo de fundamentação teórica do trabalho aqui apresentado, tem-se como objetivo realizar um levantamento de informações a respeito dos marcos históricos que contribuíram para a democratização da educação brasileira. Traçou-se como marco inicial o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, considerado como um fato divisor de águas para a educação, no aspecto da movimentação da educação de qualidade para todos. Este período foi eleito como marco histórico por se tratar de um movimento que delineou a educação com um fenômeno que conseguiu perpassar pelas diversas dificuldades de manifestações democráticas deliberadas por uma gestão governamental antidemocrática.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ocorreu em um período no qual fazia-se necessária uma reformulação nas políticas públicas de educação e assim a democratização de direito ao ensino. A década de 30 foi marcada pela maior das revoluções educacionais brasileira já registrada na história. Há mais de 80 anos Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo se destacaram como os precursores dos novos ideais para uma educação de qualidade e universalizada (LEMME, 2005). O sistema educacional vinha de um histórico excludente e doutrinário, em que a educação na classe social dos menos favorecidos economicamente era inalcançável. Desta forma, era necessário o interesse das esferas políticas na regulamentação da educação básica para toda população como responsabilidade do Estado (OLIVEIRA, 2016).

Como um fato de teor histórico, cabe neste momento revisitar a literatura que contemple informações esclarecedoras a respeito do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1930. Segundo Oliveira (2016), os defensores da nova educação advogavam por uma escola pública, laica e gratuita, que garantisse a todos os cidadãos uma escolarização elementar de qualidade. Sendo este fato bem descrito no manifesto, no qual Fernando de Azevedo (1894-1974), como integrante do

movimento de mudanças da educação, junto a 25 educadores e intelectuais, redigiu e lançou o documento que tratava de maneira clara a indignação dos estudiosos com o descaso que a educação vinha sofrendo.

É possível observar nesse documento que Fernando de Azevedo, assim como Anísio Teixeira (1900-1971), adeptos e estudiosos dos pensamentos de John Dewey, traziam uma nova filosofia de construção social e educacional. Dewey (1859-1952) defendia a participação do indivíduo na tomada de decisão das políticas sociais por meio da democracia e ainda focava no método científico, valorizando a participação do estudante nas construções e produções autônomas da descoberta do aprendizado. Nestes novos desafios, Anísio Teixeira deixava seu legado na repercussão de um sistema de ensino baseado na liberdade do aprender a fazer. Destacava que o professor deveria reaprender as novas maneiras da pedagogia, valorizando o caminho da investigação científica das aprendizagens, assim como as questões socioculturais dos alunos. Aspectos que serão tratados mais adiante, quando será dedicado um capítulo específico à educação do DF e às contribuições de Anísio Teixeira para este fenômeno.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tornou-se um documento histórico, por se tratar da validação das expectativas da elite de intelectuais que se propuseram em trazer um novo conceito para a educação pública, priorizando um sistema que valorizasse o indivíduo em todas as suas esferas de desenvolvimento: social, cultural e intelectual. Desta maneira, o manifesto revelou a necessidade de que a educação se tornasse pública, laica e de qualidade. Esses três aspectos definiram uma nova maneira de organizar o aparelho escolar e de construir um novo projeto educacional para o país.

O documento foi dirigido ao povo e ao governo e se propunha a reconstrução educacional no Brasil tendo como seu redator principal Fernando Azevedo (LEMME, 2015), em que é possível verificar que estava focado em uma concepção de educação natural e integral do indivíduo, respeitando a personalidade de cada um. Seu foco se baseava na concepção democrática da igualdade de oportunidades para todos, cabendo ao estado, como representante de todos os cidadãos, assegurar esse direito, caracterizando-o como educação pública. Outro importante aspecto do documento

referia-se à obrigatoriedade do ensino até uma certa idade, com qualidade e em regime de igualdade para os dois sexos (homem e mulher), pois até então a educação se configurava como privilégio de uma pequena classe dominante, em detrimento de grande parcela da população, formada apenas para trabalhar.

O aspecto ideológico existente era que, enquanto os pioneiros da educação nova atuaram no sentido de determinar o significado de uma nova educação, centrada em uma pedagogia com preceitos ao livre pensar e criar, os católicos agiram de maneira inversa, procurando confinar o uso da educação ao campo doutrinário (ROCHA, 2014).

Durante o manifesto, Teixeira teve a preocupação de se afastar do grupo doutrinário e da Igreja Católica, que historicamente assumia uma grande força e influência nos princípios educacionais, assim os escolanovistas não mediram esforços para que os fundamentos educacionais tivessem uma base livre de influências religiosas. Estabeleceu-se que a educação deveria ser laica.

Como diferencial dessa concepção, Anísio Teixeira se destacou como defensor dos pressupostos de que a escola é lugar de livre pensar e da construção da aprendizagem, preparando o homem para a pesquisa, o ensino e a tecnologia. Esses três não poderiam se desvincular. Desde então, a busca pela democratização da educação tem sido pauta de discursos de intelectuais da área na direção de universalizar o aprender no espaço escolar. Um espaço construído pelo pensar do aprendente e o ensinante, de forma sincrônica e com a participação da sociedade.

Outro fato importante a ser mencionado deste período que ainda recebeu a participação de Anísio Teixeira, foi a criação do Ministério da Educação (MEC), fundado em 14 de novembro de 1930 com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo então presidente Getúlio Vargas, que teve como Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos (1891-1968).

Nesse período, o órgão era encarregado do estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Em 15 de janeiro de 1937, passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde. Na data de 25 de julho de 1953 passa a denominar-se Ministério da Educação e Cultura, porém em 1985

assume o papel de exclusividade das políticas educacionais, desvinculando-se da parte da cultura. Contudo, permanece utilizando a sigla MEC.

O ministério estava envolvido com as ações relacionadas à cultura, como afirma Rocha (2014), que, a respeito de Teixeira, apontou: “com o tempo, mesmo sem que tenha assumido o Ministério da Educação e Cultura, ele chegou a ter grande influência sobre as principais decisões políticas nacionais de educação, no período ininterrupto de 1951 a 1964”. (ROCHA, 2014, p. 91)

Em 1952, Anísio Teixeira é convidado para assumir a direção do INEP, deixando assim o cargo que assumia na Campanha de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes). Logo que assume o cargo, declara que iria “fundar, em bases científicas, a reconstrução educacional do Brasil” (BRASIL, 2019).

Com seu grande envolvimento nas questões educacionais e culturais, as ideias de Anísio ainda perpetuam no cenário educacional quanto à democratização da educação e da responsabilização do governo na manutenção desse serviço de qualidade, principalmente a população com menor padrão econômico.

A construção do PPP trazia para o sistema de ensino e as comunidades escolares, uma nova expectativa do fazer pedagógico. Entretanto, a questão desafiadora que ainda persistia era a da democratização qualitativa da educação básica, através da qual permanecia a necessidade de que não somente haveria vaga para todos, mas que a aprendizagem fosse de acesso aos que até então nunca tinham frequentado a escola.

Com a ampliação dos atendimentos da população nas redes de ensino públicas, a qualidade da educação começou a ser uma preocupação ainda maior dos pesquisadores envolvidos com as políticas públicas educacionais. Era merecido que se revisitasse o contexto histórico cultural e social das novas camadas da sociedade que estavam tendo acesso ao atendimento escolar.

Segundo (PIMENTA 2013), “o desafio de hoje é refutar veemente as justificativas de que a expansão quantitativa do ensino no país gerou inevitavelmente sua desqualificação”. A autora ainda perpassa pela necessidade de que equipar a escola com profissionais e equipamentos que atendam a toda a comunidade escolar, pensando principalmente na população dos segmentos socioeconômicos

desfavorecidos, que passaram a fazer parte dos sistemas públicos e gratuitos de ensino, são demandas explícitas para as esferas governamentais.

A discussão a respeito da qualidade e acesso educacional perpassa não somente pelos ambientes acadêmicos, mas pela sociedade em geral. Desta maneira, cabendo à sociedade e às esferas governamentais assumir o compromisso de ressignificar o papel da educação, problematizando sua contribuição na formação humana, pois é possível observar que o ensino sempre esteve atrelado a uma esfera tecnicista.

Cabe ainda refinar esse registro com o foco na descentralização administrativa da educação que poderia assim, contribuir para que a comunidade escolar definisse onde e como desejaria aplicar seus recursos para melhorar a qualidade das aprendizagens. Assim também, a gestão democrática relaciona-se com esta discussão, por se tratar de uma ação que está vinculada à visão de liberdade, de emancipação e de participação da sociedade no sistema educacional. Este princípio tratado nesta pesquisa, perpassa por todo trabalho e está ancorado na necessidade de antecipação das ações políticas na efetivação de políticas públicas, que alcancem todas as porções da sociedade.

## **1.2 Os marcos legais que caracterizam os aspectos pedagógicos da educação brasileira a partir da CF/88.**

Para organização conceitual dos marcos a serem tratados neste subcapítulo, referente aos aspectos legais que evidenciaram a necessidade de primar pela qualidade e equidade da educação, apresenta-se uma análise através da linha temporal dos referenciais legais que nortearam a educação Brasileira, tendo como princípio a Constituição Federal de 1988 (CF/88).

**Figura 1** – Linha temporal dos referenciais legais da educação Brasileira



A legislação educacional brasileira tem como principais instrumentos regulatórios a CF/88 e a LDB/96. Esses dois documentos trazem aspectos importantes para o ensino brasileiro. A primeira trata da educação como um direito fundamental, social, político e humano. O aspecto “direito fundamental” aborda a educação como a formação da base para todos os outros. E como direito fundamental aquele que tem caráter essencial, básico, indispensável, então esta é a premissa para a efetivação dos direitos relacionados à saúde, segurança e moradia preconizadas pela CF/88. O princípio tratado nesta Lei estabelece que o direito à educação deve vir acompanhado também da educação com qualidade e com equidade. Destarte, o ensino está atrelado ao acesso e permanência, sem que nenhum cidadão passe despercebido por esse processo.

Para elucidar o direito à educação tratado na Constituição Federal, não poderia ser deixado de priorizar o artigo 206, que estabelece os preceitos orientadores para a garantia desse direito. Destes pode-se citar: **A igualdade de condições, o padrão de qualidade, a gestão democrática, a gratuidade, a valorização dos profissionais da educação e o piso salarial, a liberdade de pensamento, o pluralismo de ideias.** Assim, sendo possível que as políticas públicas possam alcançar as minorias, considerando as diferenças sociais, diminuindo os abismos entre equidade e qualidade da educação.

É pertinente destacar que os desafios para a implementação das políticas públicas para o alcance das metas estabelecidas, foram inúmeros e que foi necessário que governos federais, estaduais, municipais e DF se organizassem politicamente para tal. Este aspecto é tratado a partir do Art.18, que estabelece a organização político-administrativa da república federativa do Brasil, referente às questões dos entes federados e de suas responsabilidades.

A medida de autonomia outorgada aos entes federados, denominada “Pacto Federativo na educação”, trouxe para os estados e municípios atribuições individuais e redistribuição de suas responsabilidades. Ainda permitiu que cada governo decidisse como melhor utilizar seus recursos financeiros na garantia da melhoria e equidade da educação:

O principal mote do novo federalismo inaugurado pela Constituição de 1988 foi a descentralização. Processo que significava não só passar mais recursos e poder aos governos subnacionais, mas, principalmente, tinha como palavra de ordem a municipalização. Nessa linha, o Brasil se tornou uma das pouquíssimas federações do mundo a dar status de ente federativo aos municípios. (ABRUCIO, 2010, p. 46).

Já na Constituição Federal de 1988, o Pacto Federativo é tratado da seguinte maneira:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988 p. 166).

Este artigo da CF, trata de maneira a trazer para os Estados, DF e Municípios uma autonomia monitorada e dependente financeiramente nos aspectos de prestação de contas das ações no momento o qual suas receitas não suprem as demandas locais e assim dependendo dos estados e da União para supri-las. Neste quesito, cabe aos estados e municípios e fundamental ao DF, como não tem características de estados nem municípios, assumir a responsabilidade de lidar com “o princípio da autonomia com o de interdependência entre as partes, resultando numa divisão de funções e poderes entre os níveis de governo (ABRUCIO, 2010 p. 46)”.

No entanto, não basta pensar na construção de mais escolas com o intuito de atender um maior número de alunos, é de grande importância a criação de novas estratégias pedagógicas e ações governamentais que favoreçam a qualidade escolar. Conforme afirma (GADOTTI, 2010, p.9) “Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo”. Os aspectos educacionais estão atrelados às demandas sociais, culturais e às condições de trabalho. É possível observar que as

estratégias governamentais têm valorizado muito mais a quantidade do que a qualidade, deixando para as gestões locais resolverem os baixos índices das aprendizagens, a evasão e o abandono escolar.

Após a promulgação da CF/88, outro importante marco que veio fazer parte do contexto histórico da educação Brasileira diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que levou oito anos no Congresso Nacional até finalmente ser sancionada, percorrendo por vários cenários políticos, desde as negociações realizadas nos bastidores, que poderiam garantir que a educação permaneceria de maneira centralizada nas mãos dos grandes empresários do setor educacional:

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988 (BRZEZINSKI, 2010, p.6).

Esta observação descreve os desafios que a educação pública teria pela frente, nos aspectos que tangem à sua efetiva democratização. Assim, a autora ratifica a necessidade de pensar a respeito dos direitos a uma educação que atendesse, não somente a uma classe privilegiada, mas a todo cidadão de direito. Ainda trata da falta de obstáculos no sentido de coibir o alargamento da comercialização da educação. Acrescenta que o panorama revela que se mantém as disputas para garantir o controle da educação laica e gratuita, deixando à deriva os que realmente precisam de uma educação gratuita e laica.

A LDB é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público e/ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). Vista como a segunda LDB na história do Brasil, pois a primeira foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 (LDB 4024/61), pelo presidente João Goulart em pleno regime militar. Nesse período, havia uma grande discussão a respeito da necessidade de acesso da população ao ensino público, pois era uma fase de destaque para as ideias de Paulo Freire, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que traziam uma concepção de educação baseada

no aspecto democrático, em que o sujeito deve usufruir e participar ativamente da construção dos saberes.

A mais recente LDB/96, reafirma o direito à educação tratado na CF/88. Ainda estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Para a educação básica trouxe uma nova perspectiva de flexibilização do currículo, em que na parte diversificada seriam observadas as particularidades regionais e específicas de cada localidade escolar e ainda que a educação básica tenha por finalidades: **desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores**. Estabelece que a educação esteja em consonância com as estruturas culturais dos sujeitos atendidos pelas unidades de ensino. Esta determinação traz à tona o princípio da democratização pedagógica, no aspecto do respeito às individualidades do cidadão em seu espaço acadêmico.

Em 24 de abril de 2007, o governo Brasileiro lança o Decreto de Nº 6.094, onde dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, objetivando a participação de todas as esferas governamentais e sociais na construção de ações que contribuíssem para a melhoria da educação. Este feito, desembocou na criação de várias diretrizes que estavam sustentadas pelo Plano de Ações Articuladas(PAR), que desenhava as condutas dos entes apoiados tecnicamente pelo Ministério da Educação (MEC).

O Plano tratava em seu Art. 2º, as diretrizes que perpassavam pela alfabetização e a mensuração de sua qualidade até na implantação de planos de carreiras ao magistério. Com todas as demandas estabelecidas, cabia aos entes federados, a mobilização de recursos financeiros e humanos na construção das ferramentas necessárias para o desempenho das metas estabelecidas.

Dentre as diretrizes estabelecidas pelo o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, damos destaque para a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, objeto desta pesquisa e que passou a ser referência para aferir a qualidade da educação Brasileira.

Ainda com o alargamento para a faixa etária por meio da Emenda Constitucional (EC) Nº 59, de 11 de novembro de 2009, que alterou os artigos 208, 211, 212 e 214 da CF, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade de educação básica para os indivíduos entre quatro e dezessete anos de idade. Dando aos entes federados a incumbência de suprir as demandas educacionais locais, mesmo quando sua arrecadação não supre essa solicitação, trouxe a necessidade de se buscar novas estratégias de sustentação para as metas estabelecidas nacionalmente.

Com a EC, foi necessário que os governos trabalhassem dentro de uma nova perspectiva que pudesse atender uma taxa maior da população com qualidade e equidade. Para tanto, era necessário uma base de sustentação financeira e pedagógica que contribuísse para a efetivação das questões abordadas.

Como regulamento, a LDB dispõe em seu Art. 26 a necessidade de implantação de uma base comum curricular para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Dentro desse entendimento, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB) institui na Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN). As DCNs tratam de dois aspectos que fazem parte das premissas no processo educacional: **Qualidade e Equidade**, modelo do processo democrático da educação, no qual a primeira trata de trazer para a comunidade a responsabilidade de refletir sobre qual escola e educação é importante para a clientela atendida e quais recursos são necessários para alcançá-la. A segunda, trata da aprendizagem que é para todos e ao alcance de todos. Para tanto, estabelece no capítulo II Art.14 a base nacional comum e a parte diversificada, dando liberdade para que as instituições escolares elaborem suas propostas pedagógicas, de forma a priorizar a transversalidade das duas e não a sua estagnação ou trabalhos em blocos distintos:

§ 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos (BRASIL,2010, p. 19).

As orientações nesse sentido dizem respeito muito mais à qualificação dos profissionais da educação na gerência de prepará-los para a dinâmica da construção de uma proposta pedagógica que possa ser de particularidade da comunidade e do aluno. A qualidade e a equidade na escola abrangem aspectos que ultrapassam a sala de aula. Compete não somente ao ensino do currículo, mas quais recursos se está utilizando para atender todos de maneira específica a sua situação social, econômica e cultural:

De modo geral, pode-se afirmar que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, entre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos (DOURADO, 2007, p. 15).

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, o desafio das Diretrizes é diminuir ou eliminar o distanciamento existente entre as várias propostas pedagógicas e a sala de aula. Esta afirmação aborda a educação no aspecto democrático, na tentativa de assegurar a equidade no ensino.

Em 2013, garantindo a formação comum nacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a contribuição dos seus conselheiros, de representantes dos conselhos estaduais e municipais, técnicos e servidores do CNE, especialistas, pesquisadores, integrantes de sistemas de ensino, técnicos do Ministério da Educação e de entidades representativas dos trabalhadores em educação que participaram dos seminários, debates e audiências públicas, produziram a revisão das DCNs. Segundo os especialistas, o produto trazia a oportunidade para as instituições de ensino, a partir deste momento, avaliarem suas propostas pedagógicas, adequando-as às suas realidades sociais e culturais, afirmando os seguintes objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais –

docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013, p. 7).

Outra medida que trouxe aporte ao sistema educacional, objetivando a melhoria da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a formação e plano de carreira para os docentes e para a gestão e financiamento da educação em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, foi o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento, como medida autorizativa, aborda as ações que abrangem desde a educação infantil até o ensino superior.

Sua estruturação, de maneira muito didática, aborda para cada meta, as estratégias específicas que norteiam as ações que irão colaborar para o alcance dos objetivos propostos.

Em 2014, o Congresso Federal sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) com o objetivo de focar para a melhoria da qualidade da educação no país. Desta forma, o **PNE** estabelece 20 metas a serem atingidas nesta década.

A primeira ideia de construção de um Plano Nacional de Educação surgiu com a criação do manifesto dos pioneiros da educação em 1932. Na Constituição de 1934 apontou-se a incumbência da União em fixar um Plano Nacional de Educação, além de coordenar e fiscalizar a sua execução. Porém, caindo no esquecimento, este só teve sua retomada com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961. No meio de muitos debates, inclusive de Anísio Teixeira, que estava incumbido pelo Conselho Federal de Educação como relator, apresentou descontentamento com as diretrizes que o Plano trazia.

O PNE está referido no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, que enfatiza sua elaboração atenta aos princípios da educação brasileira: **I) à erradicação do analfabetismo; (II) à universalização do atendimento escolar; (III) à melhoria da qualidade do ensino; (IV) à formação para o trabalho; e (V) à promoção humana, científica e tecnológica do país.** Já a sua regulamentação foi determinada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, que deixou a cargo da União, em colaboração com Estados, Municípios e Distrito Federal, a incumbência

de organizar o PNE, que posteriormente foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, com vigência decenal.

No que se refere ao atual PNE, que contempla os anos de 2014 a 2024, seu projeto de lei foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. Este documento tramitava no Congresso Nacional desde 2011 com vários impasses a respeito do alcance das metas estabelecidas por alguns dos territórios nacionais, porém em junho de 2014 uma nova fase foi estabelecida para que os entes federados pudessem, junto à sociedade local, construir seus planos de metas, assim como a criação de Fóruns Municipais de Educação (FMEs) ou na constituição das comissões coordenadoras para elaboração, monitoramento e avaliação dos planos de educação.

O mais novo PNE veio mais sucinto, bem como quantificável por estatísticas, podendo facilitar a sua execução e fiscalização. Tal fato também permite que ele seja discutido nas escolas, aumentando as chances de seus objetivos serem, de fato, compreendidos e alcançados.

Em sua Meta 7, que trata da maneira como alcançar os avanços das aprendizagens e o seu fluxo, encontra-se na estratégia 7.16 a maneira como agir na utilização dos recursos financeiros alinhado à comunidade e à gestão democrática local:

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” (BRASÍL, 2014, p. 34).

Com suas 20 metas, a trajetória interage com a educação infantil, perpassando pelo ensino fundamental, ensino médio, acesso e qualidade na educação superior e nas diversas possibilidades de pós-graduação. Ficou a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), acompanhar e monitorar o PNE, com a produção e publicação de relatórios bianuais que auxiliem nas metas e as ações realizadas.

Este é um órgão de esfera federal, ligado ao Ministério da educação (MEC) com a função de apoiar e qualificar profissionais na formulação de políticas educacionais. Criado em 1937 pela Lei nº378, de 13 de janeiro de 1937, inicialmente denominado de Instituto Nacional de Pedagogia (INEP). Lourenço Filho estruturou a instituição com as funções de: “Prestar assistências técnicas aos estados, municípios e particulares divulgar as teorias e práticas pedagógicas e formação de professores (BRASIL, 2019)”. Cabe também à comunidade escolar, a fiscalização das ações que estão sendo realizadas com a proposição da melhoria da educação. Esta participação é de fundamental importância para balizar o PNE.

Desta feita, o PNE (2014-2024), tem como objetivo dar consistência aos anseios da sociedade educacional, na busca por melhoria da qualidade e na diminuição das desigualdades educacionais. É importante trazer, de cunho esclarecedor, que as ações estabelecidas no documento não estão a cargo apenas da gestão ou da comunidade local das unidades escolares trabalharem para o alcance das metas, mas é de suma importância que todos os setores da sociedade estejam empenhados para os avanços da educação brasileira.

O monitoramento do PNE, realizado pelo INEP, é uma ação de grande importância para a sociedade como um todo, sendo possível o acompanhamento dos níveis de aprendizagens alcançadas pelos alunos nas etapas avaliadas. Como exemplo, é possível verificar que em 2013, ano de interesse desta pesquisa, os alunos dos estados, municípios e DF do Ensino Fundamental não alcançaram o nível “suficiente” de aprendizagem estabelecido pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em matemática e em português. Este nível é assegurado pela estratégia 7.2 da meta 7 do último PNE:

- a) No quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;
- b) No último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80%

(oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável. (BRASIL,2014, p.30)

Pesquisas recentes revelam que há urgência na clareza do significado de “suficiente”, assunto que será retornado mais adiante, para que alunos e professores possam ter mais lucidez dos níveis de aprendizagem desejada para cada etapa de estudo. Conforme (BOF,2016, p. 11), “A definição do nível “suficiente” de aprendizado, que é essencialmente pedagógica, explicitará o que se deseja e se espera, enquanto sistema educacional, que os estudantes tenham desenvolvido em termos de competências e habilidades em cada área do conhecimento, ano ou etapa de ensino percorrida.” E que ainda há a necessidade de construção de uma base curricular comum para que todos os alunos tenham seu direito de equidade não negligenciado.

Desta maneira, a discussão se manteve centrada na recente proposta da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Durante dois anos foi debatida a proposta das normativas para estabelecer as habilidades e competências que os alunos deveriam ter em cada etapa do ensino. Esta estava prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014.

A BNCC foi pensada com a proposta de melhoria na qualidade da educação de todos os entes federados, estaduais e municipais. Para tanto, foi necessário que a sociedade se mobilizasse com o objetivo de aproximar as aprendizagens à realidade dos alunos. As intensas discussões e desencontros foram pertinentes para que as ações democráticas, tanto discutidas por toda sociedade, pudessem estar a acesso de toda comunidade escolar de maneira eficaz.

O Ministério de Educação (MEC), através da plataforma digital e de audiências públicas, oportunizava que a sociedade opinasse no processo de construção da Base em todas as cinco regiões do país. Em abril de 2017, finalmente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova a versão final do documento. “A BNCC estabelece a necessidade de oferecer uma educação equivalente para toda sociedade Brasileira. Igualdade de oportunidade sem discriminação de raça, sexo ou distribuição regional” (BRASIL, 2018, p.8).

As críticas acerca da nova BNCC, se detiveram a respeito da falta do olhar para as diversidades regionais e as especificidades sociais de cada aluno. As oposições

se ampliaram com o discurso de que os professores deveriam ser preparados anteriormente para a construção e efetivação da BNCC e que a participação dos municípios mais isolados, com deficiência no acesso à internet, não tiveram a oportunidade de opinar nesse processo de construção reforçando ainda mais as desigualdades municipais assim como de resultados.

Todas as medidas citadas, tinham como objetivo a melhoria da educação nos aspectos qualidade e quantidade. A pergunta era: Como avaliar esses indicadores? Como mensurar as aprendizagens?

A década de 90 foi marcada por iniciativas que poderiam ser o princípio do monitoramento e avaliação da educação básica no país. Para tanto, o Ministério da Educação instituiu as avaliações externas do sistema educacional. Externas por serem organizadas e produzidas por agentes externos aos da escola. Este tema será no próximo tópico, em que se tratará os índices da educação básica e seus resultados para o ensino brasileiro.

### **1.3 Aspectos financeiros: Medidas colaboradoras para a descentralização das ações na esfera educacional de base federal**

Criado desde 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) ligado ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão federal estabelecido pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, é responsável pela execução das políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). O programa é regido pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 e tem como objetivo fortalecer a gestão e melhorar o desempenho dos alunos por meio de aportes financeiros nas escolas. Inicialmente, foi criado para atender apenas o Ensino Fundamental das escolas públicas, mas em 2009 ele foi ampliado passando a atender todas as escolas públicas de Educação Básica.

Para atender a demanda da CF, LDB e PNE, no sentido de outorgar a comunidade escolar interna e externa na administração dos recursos locais e na liberdade de gerenciar as demandas pedagógicas locais, o PDDE trouxe a possibilidade de que as unidades escolares, em consonância com as orientações de

adesão ao plano, se organizassem de maneira deliberativa nas ações que melhor se adequassem com os anseios da coletividade.

O PDDE destina-se às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofereçam programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica. (BRASIL,2019)

Com a descentralização financeira, havia a expectativa a construção de um setor educacional mais participativo e atuante nas escolhas que galgassem para a melhoria do ambiente acadêmico, no que diz respeito às instalações e às ações pedagógicas.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), as escolas que não conseguiram receber a verba estavam em desacordo com as seguintes diretrizes: Procedimentos a serem adotados para a aquisição de materiais de bens e contratação de serviços, prestação de contas e/ou cumprimento das datas limites para atualização cadastral.

As medidas de transferência de recursos direto para as unidades de ensino trouxeram maior facilidade nas ações das escolas. Além disso, promovendo a participação de toda sociedade no processo de decisões das prioridades a serem atendidas. Desta forma, as gestões, junto com a população local poderão gerenciar a aplicação dos recursos e a qualidade dos serviços. Esta medida coloca em prática uma solicitação da legislação, no que diz respeito à gestão democrática. Desta maneira, as escolas podem executar seus projetos com a participação da comunidade escolar no direcionamento do uso da verba, focando nas demandas locais.

Outra ação do governo federal foi a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que em abril de 2007 foi lançado, com o propósito de melhoria da qualidade da educação no país. Este apresentava mais de quarenta ações e programas de governo direcionados para promover uma educação na qual o acesso e permanência fossem sua primazia. Em regime de colaboração, segundo seu plano orientador, o PDE estava organizado em quatro eixos: **educação básica, alfabetização, educação superior e educação profissional.**

Um dos pontos mais importantes do PDE, era a valorização do profissional de educação, no aspecto financeiro e de qualificação profissional. Trazendo para a discussão a necessidade de estabelecer um piso salarial nacional, através do qual os profissionais pudessem ter um salário mínimo em todo território do país, evitando que se perpetuasse o descaso com os profissionais da educação.

A Emenda Constitucional nº 53 estabeleceu a obrigação de que a lei federal fixasse o piso salarial nacional do magistério (PSPN), normativa que obrigou os 26 estados da federação, os mais de 5 mil municípios e o DF a pagarem um mesmo valor mínimo para os professores da educação básica pública. Com a criação do FUNDEF (1997-2006) e logo mais tarde sua substituição pelo FUNDEB, foi possível expandir a educação de maneira quantitativa e qualitativa nos estados, municípios e DF, em toda a educação básica. Porém, antes de completar os quinze anos, prazo estabelecido para conclusão das metas, o PDE foi extinto. Apesar disso, muitos dos programas e iniciativas criados por ele se mantiveram, como o TV Escola e o Proinfo, da educação básica, e o Sinaes, no ensino superior.

Quanto ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, ainda permanece com a seguinte função:

**“§ 3º** A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (BRASIL, 1988)”.

Neste aspecto, a valorização do profissional de educação torna-se primordial no uso desse recurso, pois é a partir dele que será garantida a valorização do magistério em seus planos de carreiras.

Com o FUNDEB, os estados, DF e municípios poderão usar os recursos no atendimento da educação básica, sendo consideradas nas escolas públicas e conveniadas, tendo como base a apuração do censo escolar realizado pelo INEP. Desta forma, percebeu-se um aumento bastante intensivo nas matrículas escolares dos municípios, pois podiam contar com a ajuda do Governo Federal para complementação das despesas relacionadas à educação.

Estas medidas tomadas pelo Governo Federal tinham como princípio a execução das determinações já estabelecidas pela Constituição Federal e pela LDB, em que preconizavam pela ampliação e descentralização da educação nas tomadas de decisões locais. Ficando pertinente que cada unidade de ensino trabalhasse e projetasse suas metas em consonância com as demandas da comunidade escolar.

Para medir o nível de qualidade e de competências das aprendizagens foi lançado um medidor (IDEB), que será tratado no próximo tópico.

#### **1.4 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).**

Como medida de acompanhamento e monitoramento da qualidade da educação, foi desenvolvido o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Este indicador de qualidade pode ser utilizado por toda a sociedade, permitindo que as médias alcançadas por cada escola sejam empregadas como parâmetro de avaliação das ações pedagógicas locais.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi constituído pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) a partir de uma demanda do MEC em 2007, para retratar os índices educacionais nacionais de avaliação da educação básica no Brasil. Para tanto, foi necessário estabelecer metas a serem alcançadas que variavam de 0 a 10. A meta para o Brasil é alcançar a média 6,0 até 2021, média dos países desenvolvidos, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável em promover políticas que visem ao desenvolvimento econômico e ao bem-estar social de pessoas por todo o mundo.

O IDEB utiliza dois dados do censo escolar para mapear as aprendizagens dos alunos: **fluxo e aprendizado**. O primeiro representa a taxa de aprovação dos alunos e o segundo corresponde ao resultado dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aferido tanto pela Prova Brasil quanto pela avaliação censitária do ensino público.

Desde 1990 o SAEB vem passando por várias reformulações, na tentativa de medir a qualidade das aprendizagens dos sistemas educacionais. Em 2005, “o SAEB é reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil (BRASIL, 2019)”. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), passa a compor o Saeb a partir da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

Em 2019, o Saeb passa por novas adaptações, desta vez para atender às exigências da BNCC e incorporou todas as avaliações: ANA, Aneb e Anresc deixam de existir, passando a ser identificadas pelo nome Saeb, desta maneira passam a fazer parte da realidade educacional de todo território nacional, como meio de monitorar as aprendizagens e para que as escolas pudessem utilizá-las como recurso de avaliação e acompanhamento da evolução dos conhecimentos pedagógicos:

O Ideb também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. Ainda amplia-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados da educação, desta forma havendo a viabilidade de construção de medidas específicas para cada realidade educacional (BRASIL, 2019, p.2).

Apesar de ser considerado um indicador de monitoramento da qualidade da educação, vários estudiosos vêm mapeando o IDEB como uma medida avaliativa inadequada no alcance das necessidades apresentadas pela educação. Ressaltam-se alguns aspectos que devem ser levados em conta para se assegurar quanto instrumento de avaliação. Conforme GARCIA e NASCIMENTO (2012) é possível citar que as grandes diversidades regionais e ainda nível socioeconômico e cultural dos alunos; formação docente; valorização do magistério; condições materiais e imateriais de trabalho; gestão escolar; infraestrutura da escola, insumos, entre outros são fatores que fazem parte de indicadores para um bom aproveitamento das avaliações externas.

A reflexão que conduz ao debate sobre a insuficiência de elementos para estabelecer a qualidade da educação percorre os caminhos da avaliação externa no Brasil, da racionalidade técnica da gestão escolar

referenciada primordialmente pelo IDEB e sua governabilidade, para atingir as metas determinadas pelo índice (BRANDÃO, 2015, p. 461).

Brandão (2015), ainda relata que é possível verificar que os resultados dessas avaliações são utilizados pelas escolas e secretarias de educação como parâmetro classificatório, fato que tem sido discutido pelas pesquisas como uma maneira de concorrência e competitividade desleal, pois as escolas situadas em periferias com poucos recursos financeiros e com uma comunidade de baixa renda onde a maioria das crianças só tem a escola como ambiente de aprendizagem formal, ficam à mercê de um planejamento baseado em uma realidade social e cultural distante da realidade local.

Segundo Oliveira (2013), as políticas de avaliações se tornaram uma espécie de mercado competitivo no meio escolar, em que a qualidade educacional se baseia apenas em dados estatísticos e classificatórios. Deixando para os gestores resolverem os problemas das deficiências acadêmicas e eximindo o estado de sua função de mantenedor da educação. Assim, os gestores educacionais e os discentes se preparam para uma escola que desempenha um papel de disputa e ranqueamento.

Esta prática tem trazido para as escolas demandas que muitas vezes não fazem parte das necessidades pedagógicas imediatas. Desta feita, a preparação de um currículo que atenda a realidade educacional local é a melhor medida para evitar a evasão e a repetência escolar, já que as avaliações não dão conta de diagnosticar todo arcabouço de aprendizagem ou não aprendizagem dos alunos, conforme declara Paro (2011):

[...] esse tipo de avaliação será sempre precário uma vez que - sem falar da relatividade dos valores ou do ponto de vista de quem julga as respostas oferecidas - nunca se saberá se o conhecimento apresentado permanecerá para além do momento da prova ou exame ou se extinguirá em breve tempo sem se incorpore verdadeiramente a personalidade do indivíduo (PARO, 2011, p. 707).

Porém, encontra-se em Demo (2012) uma abordagem para as medidas utilizadas das avaliações das aprendizagens. O autor defende a necessidade de que

o ensino, assim como a construção de políticas públicas, necessita de uma medida que possa revelar os níveis de aprendizagens dos alunos.

Desta feita, é possível concordar com Demo (2012), quando ele afirma que: “Entendo que avaliação é iniciativa *instrumental e indispensável* para garantir o direito do aluno de aprender bem. Pode ser mal usada, abusada, deturpada, mas, em sua condição diagnóstica e preventiva, é procedimento crucial” (DEMO, 2012 p.12). Ao colocar a avaliação como ação indispensável para o processo de formação acadêmica e que ela esteja com a finalidade de interpretar e mapear o sujeito foco do conhecimento e, também, todo o processo em que esteja envolvido, a dinâmica utilizada para esta proposta será de grande valia para os avanços na construção do planejamento e nos resultados das aprendizagens.

Portanto, a avaliação utilizada para medir a qualidade das aprendizagens no Brasil, para alguns autores não deve ser descartada, mas utilizada de maneira adequada e com objetivos muito bem esclarecidos e como parâmetro de melhoria nas estratégias pedagógicas, formação docente e nas estruturas físicas das escolas.

Quer isto dizer que a avaliação da qualidade em educação, qualquer que seja o conceito subjacente e o critério utilizado, pode e deve ser utilizada, mas por um professor, um estabelecimento ou um sistema educativo para comparar os seus desempenhos ao longo do tempo e, dessa comparação, retirar as razões que explicam um “andar para a frente” ou “um andar para trás”, em termos de qualidade. E este modo de colocar a questão permite, enfim, compreender processos (CABRITO, 2009, p. 187).

Desta forma, a democratização dos saberes não está agregada na simplificação dos resultados de uma avaliação, mas ao conjunto de ações que formam a base para os avanços nas aprendizagens. Para tanto, entende-se que o IDEB, como único indicador de mapeamento das aprendizagens de nível nacional, merece ser destacado nesta pesquisa como um elemento de importância na captação de dados para a proposição de novas ações para a melhoria da educação.

Contudo, o INEP tem tentado adequar as avaliações às diversas realidades culturais das escolas e das regiões, assim como as novas políticas educacionais. É certo que no Brasil, com a grande diversidade cultural e com abundante extensão

territorial entende-se que é legítimo afirmar que a incapacidade de atender todas as demandas vai se apresentar em algum aspecto.

O IDEB, como indicador escolhido para esta pesquisa, deve-se por ser o único instrumento de dados quantitativos que revela duas realidades escolares: O fluxo escolar e o aprendizado, mesmo que com suas limitações. Desta feita, os dados aqui utilizados serão analisados, levando em consideração as realidades das unidades escolares, a partir de visitação às propostas pedagógicas locais e aos dados dos censos escolares.

Com o capítulo a seguir, será possível de maneira mais específica tratar da realidade educacional do DF e suas ações para acompanhar e monitorar os índices educacionais, junto ao IDEB e na proposição de políticas públicas que possam atender a essas demandas.

## **CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO NO DF E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM FOCO**

A educação do Distrito Federal é permeada pela extensa legislação federal, que serve de base para a construção de suas políticas públicas educacionais locais. Porém, antes de tratar das recentes abordagens da educação neste contexto, é de relevância, como marco inicial, tratar das contribuições que Anísio Teixeira trouxe para a história da educação no DF, como precursor de uma educação pública que atendesse toda a população sem distinção de classe social ou sexo.

Desde a construção de Brasília, houve a necessidade da criação de escolas para atendimentos dos filhos dos Pioneiros que faziam parte das obras da futura Capital da República. A NOVACAP- Companhia Urbanizadora da Nova Capital, criada para organizar a nova capital, tinha a responsabilidade de resolver as demandas da educação, assim como garantir o acesso às escolas dos novos moradores. Cabendo a Ernesto Silva, como diretor, esta função. Foi então solicitada a Anísio Teixeira (1900 –1971) a sua contribuição para a educação Brasileira e, de uma maneira especial, para Brasília, na formulação do Plano Educacional de Brasília, no final da década de 50, quando ocupava o cargo de direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

A concepção desse plano, em obediência aos preceitos contidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, negava as velhas estruturas verbalistas da educação e propunha um ensino que priorizasse o raciocínio, o fazer, a autonomia do pensar e do agir e da experimentação. Teixeira trazia uma concepção de educação muito além de seu tempo. Sua busca era por uma educação que não estivesse vinculada às práticas reprodutivas da alienação educativa trazidas pelas escolas católicas. Anísio ainda pensava em uma educação em tempo integral para os alunos e professores. Um período na aprendizagem dos conteúdos intelectuais e outro nas Escolas Parques nas atividades de aprendizagens técnicas. Sua concepção para a educação era de universalização, em que todos deveriam estar na escola, o atendimento deveria ser para todas as classes sociais. Dessa maneira, o Plano para educação teve os seguintes objetivos:

- a) Distribuir equitativa e eqüidistantemente as escolas no Plano-Piloto e Cidades-Satélites, de modo que a criança percorresse o menor

trajeto possível para chegar à escola, sem interferência com o tráfego de veículos, para comodidade e tranquilidade de pais e alunos;

b) concentrar as crianças de todas as classes sociais na mesma escola (democratização);

c) possibilitar o ensino a todas as crianças e adolescentes;

d) romper com a rotina do sistema educacional brasileiro, pela elaboração de um plano novo, que proporcionasse à criança e ao adolescente uma educação integral;

e) reunir, em um só centro, todos os cursos de grau médio, permitindo-se maior sociabilidade aos jovens da mesma idade que, embora frequentando classes diferentes, tivessem em comum atividades na biblioteca, na piscina, nos campos de esporte, nos grêmios, no refeitório etc.

f) facilitar o ensino particular, com fixação de áreas para externatos e internatos, vendidas a preço muito baixo, com pagamento facilitado (até através de bolsas de estudo) (MUSEU DA EDUCAÇÃO, 2017).

Diante da solicitação do presidente Juscelino Kubitschek (1902-1976), que se formalizasse o sistema educacional do DF, pois a educação para os filhos dos Candangos era realizado sem as instalações adequadas e sem uma legislação que orientasse as ações educativas. Para tanto, Anísio Teixeira foi convocada para a produção do Plano de Educação para o DF, que seria posto em prática depois da inauguração da cidade. Trazendo os parâmetros já existente no primeiro Plano adaptado para a realidade de Brasília, foi estabelecido que as estruturas das escolas tivessem uma arquitetura que atendessem a todos os indivíduos que necessitassem de educação, além de um currículo que preparasse os alunos para o mercado de trabalho.

É possível elencar que o Plano de Educação tinha os seguintes objetivos: a) distribuir equitativa e eqüidistantemente as escolas, quer na área urbana, quer nas cidades-satélites, de modo que as crianças percorressem o menor trajeto possível para atingi-las, sem interferência com o tráfego de veículos, assegurando-lhes, assim, maior comodidade e não causando intranquilidade aos pais; b) concentrar crianças de todas as classes sociais na mesma escola, de forma a permitir que um filho de ministro de Estado estudasse, lado a lado, com o filho de um operário; c) possibilitar o ensino a todas as crianças e adolescentes; d) romper a rotina do sistema educacional brasileiro, através da elaboração de métodos novos que proporcionassem à criança e ao adolescente uma educação integral; e) reunir num só Centro todos os cursos de grau médio, permitindo-se maior sociabilidade aos jovens da mesma idade, os quais,

embora frequentando classes diferentes, tivessem em comum atividades na biblioteca, na piscina, nos campos de esporte, nos grêmios, no refeitório, etc; e f) facilitar o ensino particular, com fixação de áreas para externatos e internatos, vendidas a preço muito baixo, com pagamento facilitado, inclusive até através de bolsas de estudo (KUBISTSCHEK, 2000, p.141).

Desde então, a educação do DF perpassa por processos de busca pela qualidade de seus serviços educacionais, assim como na produção de um espaço democrático, efetivando os aspectos ditos na CF e na LDB, documentos tratados anteriormente, e construídos para serem a base de criação das políticas de educação nos estados, municípios e DF.

A educação do DF teve início em 17 de junho de 1960, quando foi criada a Fundação Educacional do Distrito Federal, por meio do Decreto nº 48.297, e instalada em fevereiro de 1961. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal originou-se da Secretaria de Educação e Cultura, criada em 1966. Recebeu a denominação com o desmembramento destas secretarias, ocorrido em 1986. Ainda a década de 80 foi marcada pela atuação dos movimentos ligados à educação (Conferências de Educadores) organizadas pelo Conselho de Educação do DF, pela busca de uma educação que se atentasse às demandas sociais que se revelavam, assim como a defesa da gestão democrática.

Desta maneira, a década de 90 para a educação do DF, foi marcada com as diversas ações de implantação de um sistema que atendesse tanto as classes de trabalhadores braçais que estavam na linha de frente da construção da nova capital do Brasil, como os filhos de empresários e políticos que se estabeleciam nesta mais recente metrópole Brasileira.

Das diversas maneiras de projetar uma nova educação, é possível elencar que as ideias trazidas por Anísio Teixeira e sua equipe, puderam contribuir com a realidade democrática que mais tarde vieram a ser a espinha dorsal do sistema de educação do DF.

Os anos 2000 se destacaram por maior concentração de atuação dos educadores na luta a favor de uma educação de qualidade, para tanto, não bastava apenas descentralizar a gestão escolar, era solicitada do estado maior atuação e

empenho nas propostas políticas que atendessem ao anseio da população escolar. Diante disso, a SEEDF promulga em “Relatório de Gestão e Políticas Públicas 2011-2014, que tem como missão proporcionar o acesso e a permanência à educação pública, gratuita, democrática e de qualidade para todo Estado.

Desta forma, foram criados vários programas que podiam contribuir com essa expectativa política. Destes, vale a pena elencar alguns que se destacaram e tempos mais tarde contribuíram para o aperfeiçoamento de outros que surgiram como: Escola em tempo integral (100% dos estudantes da UE em tempo integral), Projeto Cidade Escola Candanga: Programa Mais educação, Projeto da Semestralidade, Elaboração do Currículo em Movimento, Projeto Correção distorção idade-série, Programa DF ALFABETIZADO. Todas estas iniciativas tinham um único objetivo: melhorar os índices educacionais no DF.

Merece destaque O Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral – PROEITI. Este programa remete-se à proposta de Anísio Teixeira, quanto ao atendimento integral do estudante. Em 2013, com o propósito de atender os alunos do DF nas duas dimensões: Qualidade e quantidade, que se propõe fixar uma carga horaria de dez horas de atividades educacionais, em que, em um turno receberia a formação básica do currículo e no outro turno as atividades complementares que se incorporassem nas necessidades da comunidade local.

Esta ação recebeu muitas críticas dos educadores por ter sido implantada sem preparo organizacional. Segundo os docentes, as instalações eram inadequadas, o período de administração das 5 refeições não atendia às realidades dos alunos e, ainda, toda a logística de traslado entre as escolas de contra turno não permitia que os horários entre as duas unidades de ensinos atendessem às demandas das atividades estabelecidas.

Durante os processos de formações, as discussões baseavam-se na falta de ação democrática no processo de implantação do programa e nas condições inadequadas de efetivação dele o. Diante desse difícil processo de implantação, foi observado que os pais que foram favoráveis ao programa, eram de famílias de baixa renda, pois o programa contribuía para que as crianças, que antes não tinham com

quem ficar enquanto os pais trabalhavam, agora podiam receber a proteção do estado em um ambiente escolar.

Muitos encontros de formação foram realizados junto às escolas que participavam do programa, já que, inicialmente, ficou a cargo de cada instituição realizar a escolha de participar ou não do projeto. Esta escolha foi realizada de maneira democrática junto a toda comunidade escolar. Nesse período, muitos pais que não aderiram ao programa tiveram que trocar seus filhos de escola, por não conseguirem se adequar a esse perfil de atendimento. Segundo informações da SEE/DF, essas famílias receberam a indicação de uma nova vaga em outra localidade próxima à sua residência.

Mesmo com tantas adequações, ainda hoje este programa é motivo de muitos questionamentos no meio escolar. Ainda que as escolas estivessem se ajustando para o atendimento do público local, as demandas surgidas continuam se apresentando e pressionando as esferas governamentais a investirem mais financeiramente e na qualificação dos profissionais que atuam diretamente com esse programa permeado de indagações.

Conforme o relatório de gestão SEDF/2015-2018, a política educacional do Distrito Federal está sustentada nos seguintes objetivos:

- 1- Ampliar significativamente o atendimento em todas as etapas e modalidades de ensino, prioritariamente para a Educação Infantil (0-5 anos), de modo a promover um ambiente escolar com infraestrutura favorável ao ensino e às aprendizagens.
- 2- Democratizar o acesso à rede pública de ensino e assegurar a permanência, com êxito, dos estudantes, por meio da melhoria do fluxo e, sobretudo, da garantia das aprendizagens, de modo a promover condições de igualdade de oportunidades com vistas à construção da cidadania.
- 3- Promover a melhoria dos indicadores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal por meio de ações que contemplem as dimensões de equidade, relevância, pertinência, eficácia e eficiência
- 4- Fortalecer o sistema público de ensino por meio da valorização, da formação, continuidade e da otimização do quadro de profissionais; e assegurar a gestão participativa e democrática
- 5- Implantar e implementar sistema de avaliação e monitoramento da Rede de Ensino com vistas à garantia do direito às aprendizagens dos estudantes do Distrito Federal (BRASÍLIA, p. 20).

Para avançar nos objetivos propostos, é que desde 2013 houve a implantação de esforços para a construção de ações que pudessem trazer maneiras de monitorar as aprendizagens das escolas públicas no DF. Dessa forma, foi implantado o Sistema de Avaliação em Destaque (SAD), com a proposta de coletar os dados de marcação da Provinha Brasil, destinada aos 2º anos dos Anos Iniciais. Ainda é dito pelo documento que os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) também são usados para diagnosticar, acompanhar e implementar ações na busca pela qualidade e equidade da educação.

Seguindo essa dinâmica e tendo como referência as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF/2014, que prevê a criação de um sistema de avaliação que venha contribuir com as medidas de ensino e aprendizagem dos alunos, em 2018 é criado o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SPAEDF). Esta avaliação teve como eixo condutor a análise das aprendizagens e a análise do trabalho realizado por toda a escola através da avaliação institucional.

O documento relata que: “Os resultados das avaliações poderão ser acompanhados por toda comunidade escolar, possibilitando a participação para que sejam sugeridas ações que contribuam para a melhoria da qualidade da educação no DF. (BRASÍLIA, 2014, p.19)”. A preocupação da SEEDF era na criação de instrumentos que viabilizassem o acompanhamento e a democratização das aprendizagens, de maneira que os alunos avançassem satisfatoriamente. Para tanto, seriam utilizados os seguintes indicadores de qualidade: **CONTEXTO** (Informações sobre indicadores contextuais produzidos pelo INEP e pela Avaliação Institucional); **TRAJETÓRIA** (Informações sobre a trajetória escolar coletadas do Censo Escolar) e **APRENDIZAGEM** (Informações sobre as avaliações da Educação Básica e Prova Diagnóstica).

A partir dessas iniciativas, foi possível construir estratégias que desvelassem a dinâmica escolar local com as medidas cabíveis para a melhoria das aprendizagens. Além da formação dos profissionais na aplicação e utilização desses instrumentos, a SEEDF se empenhou em tratar as demandas locais.

## 2.1 A gestão democrática e sua implantação no DF

O contexto histórico da gestão democrática no DF, iniciou-se com a necessidade da gerência na primeira escola de Brasília, realizada através da escolha da primeira diretora do Grupo Escolar I da Candangolândia, com um processo que compreendia a vivência da gestão quinzenalmente exercida por uma das professoras da instituição, dessa maneira a experiência adquirida durante esse tempo serviria para a escolha de um membro para assumir o cargo.

No início da década de 80, os movimentos pela escola democrática se exacerbaram, com a proposta de que os sistemas de ensino assumissem sua autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. A LDBEN/1996 orienta como forma de gestão a democrática da escola pública em todo Brasil. A Constituição Federal, em seu art. 206 inciso VI, considera a gestão democrática na forma da lei. O PNE (2014-2024), apresenta a Meta 19 tem como principal objetivo “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”. (BRASIL, 2014, p. 315).

Diante da falta de clareza na legislação para as definições e especificações dos modelos da gestão democrática, cada ente federado estabeleceu a sua própria maneira de prover as escolas do cargo de gestor escolar. Segundo o Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016 (BRASÍL, 2016), os caminhos para o provimento dos cargos vão desde a indicação política até a eleição direta. Os dados revelam que em 45,6% o processo ocorre por indicação política, 21% por eleição 7,6% por concurso público, 3,3% por processo seletivo. 5,5% processo seletivo e indicação, 5,2% outra forma e 12,2 por processo seletivo e eleição.

Para o DF ficou estabelecido, a partir da Lei Nº 4.751 de 07 de fevereiro de 2012, que a educação estaria subordinada às diretrizes que regem o aspecto democrático da educação, não como política de governo, mas como forma de Lei estabelecida:

Art. 4º Cada unidade escolar formulará e implementará seu projeto político-pedagógico, em consonância com as políticas educacionais

vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Parágrafo único. Cabe à unidade escolar, considerada a sua identidade e de sua comunidade escolar, articular o projeto político-pedagógico com os planos nacional e distrital de educação.

Art. 5º A autonomia administrativa das instituições educacionais, observada a legislação vigente, será garantida por:

I – formulação, aprovação e implementação do plano de gestão da unidade escolar;

II – gerenciamento dos recursos oriundos da descentralização financeira;

III – reorganização do seu calendário escolar nos casos de reposição de aulas.

Art. 6º A autonomia da gestão financeira das unidades escolares de ensino público do Distrito Federal será assegurada pela administração dos recursos pela respectiva unidade executora, nos termos de seu projeto político-pedagógico, do plano de gestão e da disponibilidade financeira nela alocada, conforme legislação vigente (SINJ-DF, 2019, p.2).

Porém, constata-se que a ação democrática ainda é um assunto que tem sido tratado dentro das escolas de maneira frívola, permitindo que o caráter de gerenciamento coletivo que permeia essas práticas, seja desconsiderado durante as gestões (SOARES, 2016). Ainda cabe a uma parte da comunidade escolar interagir com a maneira democrática de vivenciar as ações escolares.

Segundo Libâneo (2013), para que a gestão democrática da escola seja legitimada, todos os envolvidos no espaço escolar devem ter seu papel definido e participação coletiva, tanto na construção de proposta, quanto no processo de decisão. A materialização da gestão democrática passa por unidades primárias, da emancipação da sala do gestor até ao portão de entrada das unidades escolares. É a possibilidade de dar voz aos sujeitos que compõem as escolas.

Em 1985, o Sindicato dos Professores do DF (SINPRO/DF) e a antiga Fundação Educacional do DF (FEDF) firmaram um acordo pelo qual a escolha para diretores fosse por meio da eleição direta, entretanto, esse acordo impôs a condição de que o dirigente eleito fosse nomeado como cargo de confiança, desta maneira desconfigurando a ação democrática de direito.

No início da década de 1990, esse acordo foi desfeito e o cargo de diretor das escolas públicas passa a ser realizado por indicação do poder executivo. O fato é que a democratização da educação vai muito além de aspectos materiais locais, ela perpassa pela escuta das vozes da sociedade e na liberdade de escolhas, da construção de uma mentalidade política, construída no espaço escolar, desencadeando em ações que ultrapassam as paredes da escola.

Em 07 de fevereiro de 2012, com a Lei nº4.751, ficou estabelecido que a Gestão democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, assim como a normatização dos procedimentos a serem adotados no âmbito da escolha de diretores e o papel de cada mecanismo de participação, foi possível a materialização das demandas da sociedade na escolha de seus representantes locais e de suas propostas pedagógicas adequadas para a realidade da comunidade.

Pode-se observar que a Lei trata dessa solicitação da seguinte maneira:

Art. 9º A Gestão Democrática será efetivada por intermédio dos seguintes mecanismos de participação, a ser regulamentados pelo Poder Executivo:

I – órgãos colegiados:

- a) Conferência Distrital de Educação;
- b) Fórum Distrital de Educação;
- c) Conselho de Educação do Distrito Federal;
- d) Assembleia Geral Escolar;
- e) Conselho Escolar;
- f) Conselho de Classe;
- g) grêmios estudantis;

II – direção da unidade escolar (BRASIL, 2012, p.3).

Portanto, é notório que a regulamentação do percurso da gestão democrática pode garantir que as diversas esferas participativas cooperem para a sua concretude.

No aspecto da normatização das ações democráticas, cabe a cada gestor construir o seu Plano de Trabalho para seu mandato, que deverá abordar os seguintes aspectos:

Destacar os objetivos e as metas para melhoria da qualidade da educação, bem como as estratégias para preservação do patrimônio público e para a participação da comunidade no cotidiano escolar, na gestão dos recursos financeiros e no acompanhamento e na avaliação das ações pedagógicas (BRASIL, 2012, p.5).

Ainda sobre a Lei tratada, é esclarecido que compete ao Conselho Escolar, realizar o acompanhamento e avaliação das ações da gestão, pormenorizado na subseção V Art.25 especificações quanto à garantia da democratização da educação e a participação efetiva da comunidade escolar.

[...]o lugar do Gestor da UE como gestor educador, pois é ele o ator dentro da escola que traz para si a condição de condutor do processo pedagógico e político, assumindo o protagonismo da ação, mesmo tendo em seus pares da equipe gestora a colaboração da condução desse processo, potencializando os espaços de coordenação pedagógica coletiva, para que efetivamente construam caminhos para um acompanhamento pontual e eficiente às aprendizagens dos estudantes ( BRASÍLIA, 2012, p. 17).

Nesta perspectiva, a SEDF classifica o gestor como peça de extrema importância para intensificar as ações das unidades escolares: “na escola o diretor é o profissional que lidera e organiza o trabalho de todos que nela atuam, preocupado com as aprendizagens dos alunos na busca do nível mais elevado possível de conhecimentos e capazes de enfrentar os desafios da sociedade atual” (LUCK, 2009, p.22). Ainda galgando por esse conceito, o diretor é responsável pela execução das ações estabelecidas nas legislações nacionais, estaduais e municipais, além da execução dos planejamentos locais, anseio da comunidade escolar.

Enquadra-se ainda ao processo democrático, a construção do PPP da instituição local, junto a toda comunidade escolar (alunos, professores, mães, pais ou responsável e carreira assistência à educação), esta perspectiva remete ao Plano Distrital de Educação do DF (PDE/ 2015 – 2024). Este foi o primeiro Plano Distrital do DF, elaborado com a colaboração de toda a comunidade escolar, civil e do poder público.

Este documento, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece as 21 metas e 411 estratégias para o seu cumprimento a serem alcançadas num período de dez anos, norteando o sistema educacional do DF em todas as decisões concernentes à melhoria das aprendizagens.

Para essa construção foram considerados quatro eixos:

Universalização do acesso às matrículas obrigatórias até 2016, de modo a garantir a inclusão escolar daqueles que não tiveram acesso na idade própria – no campo, nas cidades e nos presídios –, assim como, o aumento da oferta em creches; financiamento compatível para a escola pública, na perspectiva de se atingir o dobro do percentual hoje investido na educação pelo Governo de Brasília, com relação ao seu PIB, e a implantação do referencial de Custo Aluno Qualidade - CAQ; valorização dos trabalhadores da educação; e a melhoria da qualidade, com equidade, em todas as escolas públicas e particulares do Distrito Federal (BRASÍLIA, 2015, p.8) .

Assim, o PPP apresenta-se como o instrumento que vem materializar a gestão democrática, com a participação de toda comunidade escolar, na direção das ações pedagógicas das unidades de ensino e em consonância com o PDDE/DF tratar da elaboração, aplicação e avaliação do Projeto Pedagógico, como será tratado no próximo tópico.

### **2.3 O projeto político pedagógico na educação do DF e sua regulamentação.**

No Distrito Federal, o PPP foi declarado como um documento de grande importância e de extrema valorização para a representatividade da autonomia das unidades escolares e de seus sujeitos, porém, pouco foi reconhecido como tal. Em 2012 foi apresentado para o sistema educacional do DF o Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota. O documento recebeu este nome em homenagem ao docente Carlos Mota, assassinado em 2008, por combater o tráfico de drogas na escola em que dirigia. A iniciativa do produto era nortear as ações pedagógicas e administrativas do DF, não podendo este ser confundido com os PPPs das escolas. Ainda se observa que o documento não preparava de maneira efetiva uma construção coletiva. Desta maneira pouca importância foi dada à normatização recebida.

Segundo à SEEDF, havia a necessidade de que as unidades escolares construíssem seus próprios PPPs, produzidos coletivamente com toda a comunidade de cada unidade escolar, pautados na perspectiva apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e na Lei de Diretrizes e Bases da

educação Nacional 9.394/96 – LDB, e nos documentos norteadores da SEEDF, respeitando as normas e propostas de seu sistema de ensino.

Dentro dos preceitos da gestão democrática, especificada na Lei nº 4751/2012, estabelece-se que a Proposta Pedagógica da escola é um documento construído coletivamente e de interesse de toda comunidade escolar. A maneira como ela será produzida determinará que tipo de educação está sendo estabelecida naquela unidade de ensino.

Dessa maneira, o PPP se destaca, neste trabalho, pelo fato de ser a representação da escola e suas políticas para desempenhar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras locais. O aspecto democrático do documento não deve ser desassociado das ações em sua construção, por mais trabalhoso que seja esse processo, a sua implementação necessita do aval de toda comunidade local.

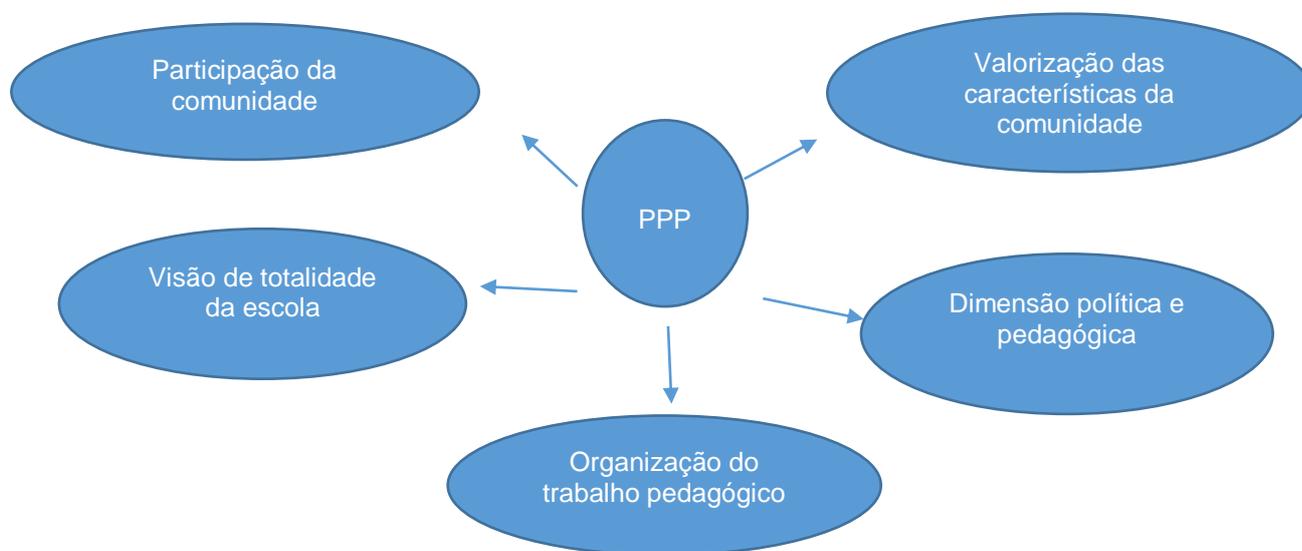
Destarte, o Projeto Político Pedagógico representa a materialização da construção do espaço igualitário das aprendizagens, quando os sujeitos assumem seus espaços de colaboradores na construção desse objeto de orientação das condutas das unidades de ensino e das ações acadêmicas.

O PPP é uma ferramenta que caracteriza a escola como espaço de escuta e de fala, que revela quem são os sujeitos que lá se encontram e constroem esse espaço não somente físico, mas de significância, imaginado, criado, produzido e dinâmico. Ainda é possível dizer que a importância da construção do PPP coaduna com os processos avaliativos das unidades escolares como vetores do processo evolutivo da aprendizagem.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico tem cunho jurídico, no que se refere à garantia de permanência e de qualidade da educação para o estudante. Para tanto, essa não é uma tarefa que abrange apenas a esfera estatal, mas sim toda a população. A gestão da educação é de responsabilidade de todo cidadão. Dessa maneira, o PPP permite que todas as esferas possam participar dessa construção, assim, é possível que esse documento passe a ser a representação de uma escola de caráter pessoal e, ao mesmo tempo coletivo, que descreve a comunidade e suas especificidades locais. Assim, algumas medidas devem ser tomadas para que as ações no processo de construção e de avaliação sejam de cunho democrático.

Conforme revela a figura abaixo, é possível de maneira didática visualizar as ações desse processo.

Figura 2 – Processo de construção e avaliação do PPP



Fonte: Freitas (2018). Adaptado pela autora

O Projeto Político Pedagógico nasceu de um legado em defesa da autonomia pedagógica das escolas na elaboração da própria identidade. Esse projeto é o referencial das unidades de ensino, de sua cultura e da maneira como enxergam a educação.

O artigo 12 da LDB diz: "Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL, 1990, p.5). Esta é realmente a afirmação de liberdade, podendo-se constatar que a escola é "livre" para essa elaboração, principalmente no que diz respeito à gestão, já que com maior autonomia será capaz de construir sua proposta pedagógica, que venha caracterizar seu espaço de aprendizagem agregado à sua realidade social.

O PPP, como um instrumento de avaliação permanente e de repercussão no processo pedagógico, é de extrema relevância para que as medidas tomadas, desde sua construção, tenham um caráter democrático. A intencionalidade inicial da gestão ao processo definirá pelo tipo de pedagogia que será proporcionada na unidade

escolar. Quando Veiga (2008), relata o PPP, como uma ação regulatória ou emancipatória, reflete essa realidade da gestão escolar. Para ela, “a ação regulatória define uma atitude antidemocrática onde o sujeito que age fica esquecido, enquanto a ação emancipatória fortalece a participação política e decisória dos sujeitos pertencentes ao espaço educacional”. (VEIGA, 2003, p.271)

Quando se fala de uma escola democrática e que através do PPP ocorre a efetivação dessa proposta, isto reforça uma ação investigadora e de maior responsabilidade para o gestor:

A falta de compromisso da gestão pode comprometer os resultados pedagógicos e o não cumprimento do currículo proposto, dessa maneira o corporativismo deve ser deixado de lado para que o compromisso com a educação de excelência entre em vigor. Ainda é importante que as ações no processo de construção não tenham um foco apenas burocrática desvalorizando esse instrumento de representatividade do espaço escolar democrático (LUCK, 2009, p. 25).

Uma reflexão que merece ser realizada é a respeito das nomenclaturas que o objeto em estudo tem recebido no meio acadêmico e político. Por se tratar de um instrumento peculiar de emancipação da unidade escolar, a denominação recebida diz muito a respeito de que pensamento se manifestará no espaço de ensino.

Questão pouco abordada nas escolas é a importância dessas nomenclaturas para a construção do documento. Aqui é possível elucidar, através das visões de alguns autores que decidiram por se debruçar sobre o assunto. “A ideologia quando não controlada ela se torna um fator comprometedor do processo educativo. Que o discurso científico é um colaborador das construções colaborativas nos processos decisórios e de conflitos que acompanham as ações coletivas” (DEMO, 1994 p. 132)". Para o autor, o problema não está em ser político ou não político, mas de que tipo de política está se falando no discurso.

Para tanto, a educação, para ser emancipatória, necessita de dois caminhos: competência e orientação política. O cuidado maior deve ser com a preservação das manipulações políticas observadas subliminarmente nas paredes das escolas. Desta forma é importante que o grupo de professores não esteja engajado apenas nos

discursos, deixando para a sala de aula a figura manipuladora e coatora das ações educativas.

Para Veiga (2007), o **P** de “**político**” deve estar presente pelo fato de a escola ser um espaço público, que socializa os saberes, decorrente de um contexto histórico de conquistas e surgimento de lutas na busca da manifestação da democracia no ambiente escolar. Diante disso, a escola terá um compromisso muito maior, que é trazer a família, a comunidade, para dentro da instituição e garantir sua participação ativa na construção de uma nova escola, capaz de abarcar todos as áreas de sua rotina interna: pedagógico, socioeducativo, associativismo e formação pessoal.

Quanto ao **P** de “**projeto**”, significa que as ações descritas nesse documento estão dentro de uma visão mais ampla, de um contexto futuro, algo que se deseja realizar. Para Gadotti (1998), é importante distinguir plano de projeto, pois as duas nomenclaturas dão entendimentos diferentes. “Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte”. (GADOTTI, 1998, p. 14). Enquanto o plano trata do “instituído”, do que foi estabelecido ou gerado, sua história, o projeto estabelece o “instituinte”, quando revê as ações totais do contexto escolar e avalia todos os procedimentos anteriores para novas reconstruções.

Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola, que é a sua história, o conjunto dos seus currículos e dos seus métodos, o conjunto de seus atores internos e externos e seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. (GADOTTI, 1998, p. 15)

Quanto ao **P** de “**político**”, desempenha um papel muito maior. Define qual a intencionalidade, o olhar na escola, que tipo de ensino se está desenvolvendo e que tipo de educação é desejada para a comunidade onde se trabalha. A comunidade local tem um discurso e é nessa mentalidade que a proposta da escola deve galgar. Como os autores Veiga, (2007) e Gadotti (1998) citam, não é cabível uma escola ser apolítica, a educação é um processo de ruptura com esquemas “centralizadores”, seus atores estão carregados de um discurso e ideias diversas.

Ainda é pertinente tratar do **P** de “**pedagógico**”, este é o momento de decifrar as ações que serão tratadas no decorrer do processo educacional, estabelecer o caráter pedagógico do trabalho escolar, as características que desempenham, quais são e como devem ocorrer as aprendizagens, de acordo com os objetivos propostos, e como ocorrerão as ações avaliativas e interventivas.

Por ser um instrumento que declara a identidade da escola e a consolidação da gestão democrática, os professores precisam de uma nova estrutura de ações e espaços reflexivos, com novas mudanças nos discursos. Entende-se que o PPP não é somente um documento que agrupa uma série de planejamentos e elementos referentes às unidades de ensino, mas um processo de permanente construção e avaliação, envolvendo todos os atores que compõem a instituição escolar. Ainda que as ações estejam claramente orientadas na legislação, cabe a cada gestão buscar incorporar na cultura escolar a real finalidade do Projeto Político Pedagógico.

Um acontecimento a ser mencionado nesta pesquisa, refere-se ao fato da mudança ocorrida na nomenclatura do PPP no DF. Segundo relatos dos gestores, a partir de 2019, o documento passaria de Projeto Político Pedagógico (PPP) para Proposta Pedagógica (PP). Ao serem questionadas a respeito dos motivos deste evento, não souberam a resposta. Na busca de respostas, nada foi encontrado que desse respaldo legítimo para a mudança da nomenclatura. No Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal/2019, título IV do Planejamento, da execução e da avaliação do trabalho no Capítulo I do Projeto Político Pedagógico no Art.154. diz: “A unidade escolar deverá elaborar democraticamente o **Projeto Político Pedagógico – PPP**, de acordo com o documento “Orientação Pedagógica – Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas”, observando os demais documentos legais que normatizam o Sistema Público de Ensino do Distrito Federal”. (BRASÍLIA, 2019, p.28)

Desta forma, observa-se que na versão mais recente do Regimento Interno da SEDF/2019, a terminologia do documento permanece sem alterações. Apenas uma proposta de mudança do documento foi identificada como: “PROPOSTA DE ALTERAÇÃO NO REGIMENTO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF/2019”, em que era possível a comunidade escolar participar com sugestões para

as alterações. O documento ainda mencionava que: “Lembramos que estas alterações se basearam nas sugestões enviadas pelas escolas, discutidas por um grupo de gestores e encaminhada ao Conselho de Educação do Distrito Federal”. (BRASÍLIA, 2019, p.9)

Como dito, estas sugestões ainda não se concretizaram de maneira jurídica, não sendo pertinente que as escolas já estivessem utilizando a nova nomenclatura.

Apesar da sugestão de mudança da terminologia do PPP, é pertinente mencionar que o nome utilizado diz muito a respeito das intenções do poder público no gerenciamento das políticas públicas para educação. Desta forma, cabe à cada unidade de ensino avaliar suas intenções educacionais e evitar a reprodução alienante das ações pedagógicas em seus discursos. “[...] é político como afirmação da esfera de direitos do que é devido a cada cidadão” (GONÇALVES & SOUZA, 2016, p. 27).

O PPP carece de momentos de discussões que embasem a verdadeira função da educação, a de equipar a sociedade de conhecimentos de qualidade que possam reverberar em sua qualidade de vida pessoal e coletiva. Ainda deve ser revisitado pelas instituições, constantemente, no seu processo de reavaliação. As escolas estão acostumadas a ser avaliadas pelos órgãos externos, mas não aprenderam a se autoavaliar, desta forma o processo de avaliação das práticas pedagógicas e os resultados destas, evidenciados nas avaliações externas fazem parte das ações do PPP. Alguns estados construíram instrumentos de orientação para acompanhamento e construção do PPP nas suas respectivas unidades de ensino.

A exemplo disso, é possível citar o documento produzido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná: O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: DOCUMENTOS NORTEADORES DA ESCOLA- Conhecendo o PPP (PARANÁ, 2018). Neste produto a instituição pretende orientar a escola, quanto à importância do documento e sua eficácia para a melhoria dos índices pedagógicos. Além disso, descreve os passos seguidos para a sua elaboração e respeitando os princípios democráticos. Com uma vasta orientação bibliográfica permite que os gestores construam o embasamento teórico necessário para a construção do projeto.

Ainda é possível encontrar nesse documento as bases para o processo de (re) construção do Projeto Político Pedagógico:

Elementos constitutivos do PPP.  
Diagnóstico da realidade escolar e do seu entorno.  
Avaliação dos índices escolares.  
Perfil socioeconômico da comunidade escolar.  
Mapear a cultura escolar.

Fundamentos teóricos que norteiam as ações pedagógicas e no cumprimento de sua função social. Conceituar: valores, objetivos e compromissos da instituição. (PARANÁ, 2018, p.22).

Observa-se, nesta perspectiva, que o PPP deixa de ser apenas um documento burocrático e passa a ser um pilar que traz segurança e estabilidade para as instituições que primam pela qualidade e por sua eficácia.

No Distrito Federal, as orientações, quanto à construção do PPP, estão instituídas no Regimento Interno Das Escolas Públicas do DF. No seu Art. 155 estabelece a seguinte estrutura para o documento:

I. apresentação do Projeto Político Pedagógico - PPP e de seu processo de construção; II. Historicidade da unidade escolar; III. Diagnóstico da realidade escolar; IV. Função social da unidade escolar; V. Princípios orientadores das práticas pedagógicas; VI. Objetivos; VII. Concepções teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas; VIII. Organização do trabalho pedagógico da unidade escolar; IX. Concepções, práticas e estratégias de avaliação para o processo de ensino e de aprendizagem; X. organização curricular da unidade escolar; XI. Plano de Ação para implantação do Projeto Político Pedagógico - PPP, observando os seguintes elementos gerenciais: a) objetivos gerais e específicos; b) metas quantificáveis com seus respectivos indicadores; c) ações nas dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras do trabalho escolar; d) atividades e projetos a serem implementados para o alcance de cada meta; e) previsão de recursos humanos, materiais e financeiros; f) definição de prazos e responsáveis pelas ações, projetos e atividades propostas; XII. Acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP; XIII. Projetos específicos individuais ou interdisciplinares da unidade (BRASÍLIA, 2015, p. 59).

Ainda conforme o documento, cabe à Coordenação Regional de Ensino e de seus colaboradores o acompanhamento da elaboração à finalização do produto. Ao término de sua construção, o Conselho Escolar deverá realizar a sua aprovação. Após

este processo, as escolas deverão encaminhar suas propostas pedagógicas à Coordenação de Ensino para publicação no site da SEDF, com acesso público para que a sociedade possa conhecer e acompanhar as ações das escolas públicas de todo DF.

O regimento ressalta a responsabilidade das escolas na divulgação do documento para os responsáveis dos alunos. E ainda que as unidades escolares que compõem peculiaridades que se distanciam das demais escolas, deverão utilizar o PPP para especificar essas singularidades, observando os fatos geográficos, ambientais e culturais locais, tais como: Educação do Campo, Educação Profissional e Educação a Distância.

Quanto à organização curricular, “o PPP deverá estar fundamentada na LDB, Orientações Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Pedagógicas da SEDF, no Currículo da Educação Básica e nas demais normas vigentes aprovadas pelo Conselho de Educação do DF (BRASÍLIA, 2015)”.

Apesar do objeto estar estabelecido com caráter democrático, ainda observa-se que é um documento que perpassa por esferas fiscalizadoras que acompanham a sua construção e avaliam se está dentro das normas estipuladas, como no caso da SEEDF, as Coordenações Regionais solicitam que, antes de ser publicado, passe pela “revista” das coordenadoras intermediárias, averiguando a finalização do produto. Porém, não é observado o acompanhamento de sua execução, ou se está pertinente à cultura local, ou contribuindo para a valorização do documento e de sua utilização nas abordagens pedagógicas.

Quanto ao aspecto qualidade das aprendizagens, ancorada na construção do PPP, será abordado no próximo subcapítulo, em que a qualidade educacional terá uma visão de coletividade.

#### **2.4 – A qualidade da aprendizagem: uma busca coletiva a partir do PPP**

Qualidade na educação é um tema muito discutido nas ações educacionais. As queixas a respeito dos resultados alcançados pelos alunos são temas de debates em muitos momentos nos ambientes escolares. As dificuldades apresentadas pelos

estudantes e a falta de interesse pelas atividades escolares, várias vezes fragilizam as rotinas pedagógicas e permeiam todos os espaços das unidades educativas.

: “Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem. (BRASIL, 2017 p. 1)”.

Os pontos abordados nessa nota técnica estão atrelados às duas questões desafiadoras presentes na educação e de interesse desta pesquisa: A democratização qualitativa da educação, as bases de sustentação do PPP e o grau em que se está apto a apoiar a qualidade da educação nas unidades de ensino.

Estas situações abarcam o tema democrático das ações educacionais, que estabelecem um trabalho coletivo na esfera escolar. A definição de qualidade educacional ainda permanece com caráter relativo, apesar de muitos estudos na área. É possível dizer que as ações políticas tratam este aspecto atrelando-o muito mais à quantidade do que à qualidade do saber. Demo (1994) caracteriza esses dois conceitos de duas formas: o primeiro é relativo à extensão, tamanho, número. O segundo já tem a ver com intensidade, profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Aqui é possível dizer que, para a qualidade acontecer é necessário um ambiente de construção coletiva, um mesmo objetivo e uma atenção especial no como fazer. Os debates sobre a necessidade de um novo modelo de escola reafirmam a necessidade de se pensar sobre qual configuração a qualidade está sendo abordada.

Ainda em Demo (1994), a qualidade se concretiza com a democratização dos saberes, é defender obstinadamente o direito de todos aprenderem. O professor deverá tomar novas formas de ensinar que devem estar bem distantes da didática reprodutiva. Para o autor, qualidade não está na ampliação do tempo na escola, mas quanto tempo é gasto para ensinar. A escola não precisa de mais professores, mas de mais qualificação didática desses profissionais.

Já para Gadotti (2013), a qualidade se manifesta com a participação da sociedade na escola. O processo democrático é primordial para a aprendizagem, pois, para o autor, só aprende quem participa ativamente da educação. Ainda destaca, que o conceito de qualidade não é estático, mas que muda conforme a sociedade vai

mudando. Aponta ainda que a qualidade aborda um caráter muito mais amplo. O autor a define “como algo que transborda a pessoa, ela deve acessar o coletivo que realiza transformações sociais” (GADOTTI, 2013, p.12)

Conforme os dados do INEP, os estudantes não estão conseguindo alcançar as metas mínimas da educação. As avaliações externas (Saeb) que avalia o sistema educacional brasileiro, reforçam a necessidade de avanços nas habilidades básicas, o mínimo necessário para a formação de leitores competentes e estudantes que utilizem o instrumental matemático de forma eficiente na resolução de problemas. Estas competências, que correspondem ao básico da aprendizagem, estão sendo negligenciadas nos currículos da educação. Desta maneira, cabem os questionamentos a respeito dos aspectos a serem observados quando a qualidade está sendo tratada.

A democratização da educação presente na CF/88 e na LDB/96 produziu a extensão de um maior número de estudantes e de anos de escolaridades, porém não foi possível garantir um ensino que atendesse todas as peculiaridades recebidas nas unidades de ensino. A qualidade é tratada nesses documentos de maneira muito subjetiva, não deixando claro qual é a intensidade de “qualidade”. Desta maneira, delega a cada instituição trabalhar esse conceito que demanda por extensa discursões e estudos sobre o assunto.

Democraticamente, os intensivos discursos realizados nos meios acadêmicos a respeito do assunto esclarecem que estas narrativas são intrínsecas ao ser humano, é um processo de construção e participação coletiva. Portanto, a construção coletiva do PPP pode ser um recurso para a elaboração desse conceito, baseado nas necessidades da comunidade interna e externa da escola.

Segundo Beisigel (2005), o extenso alargamento de matrículas e de anos no ensino não pode ser desconsiderado como uma falta de qualidade, este aspecto pode até ser incorporado a um modelo de qualidade, porém, esse acontecimento foi instalado em um período de muitas dificuldades financeiras, ocorrendo improvisações em várias áreas da educação, tais como: instalações de prédios, de sala de aulas e de professores. “Além disso, é inegável que, enquanto a rede de escolas veio se expandindo, ocorreu também uma quebra nos padrões de adequação entre os

conteúdos transmitidos pela escola e as expectativas e as necessidades da clientela” (BEISIEGEI, 2005, p. 113).

Então, traz-se para a discussão, novamente, o papel do PPP nessa realidade educacional e, mais especificamente, no DF. Pergunta-se, como este documento pode contribuir para que o conceito de qualidade possa ser esclarecido e definido para os docentes e discentes de cada unidade escolar? Já que é possível interpretar como um conceito variável e local, entende-se que cabe ao gestor escolar garantir que o conceito de qualidade possa ser estabelecido de maneira democrática, em que a comunidade esteja disposta e informada de quais são as propostas da escola para a melhoria da qualidade das aprendizagens e quais contribuições a comunidade pode oferecer para essa construção.

Neste trabalho foi possível observar vários discursos tratando do tema “qualidade”, desde já é possível concluir que qualidade está vinculada aos sujeitos que estão envolvidos no processo:

As pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam, também, que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem (DOURADO, 2007, p. 12).

Para tanto, o PNE veio como uma maneira de alavancar e monitorar a qualidade da educação em todo Brasil. Junto a ele, foram incorporada as avaliações de larga escala, que têm sido motivo de reformulações dos planejamentos escolares e têm servido também como referências para as construções das propostas pedagógicas das unidades de ensino. A busca para atingir as metas estipuladas pelo governo federal, gerou nas gestões locais ações de mobilização de toda rede de ensino, na expectativa por melhores resultados. No DF foram instituídas as avaliações diagnósticas permanentes, como parâmetro de mapeamento das instituições de

ensino e se estabeleceu intervenções e apoios as escolas que não atingissem as metas. Ainda buscou-se preparar os educadores para que utilizassem esses resultados para seus planejamentos.

Estas medidas têm sido observadas por pesquisas como comprometedoras para as práticas escolares. “Esta “política avaliativa”, com todos seus instrumentos e demandas, chega ao contexto escolar e altera significativamente sua rotina”. (OLIVEIRA A. C., 2013, p. 5). Assim, concernindo aos estudantes e docentes submissão as demandas externas, configurando uma prática antidemocrática no processo educacional.

A construção do PPP pelas escolas pode ser um mecanismo de mobilização da comunidade para as práticas democráticas, focadas na melhoria da qualidade da educação. “A qualidade política e econômica de um país depende da qualidade da sua educação” (GADOTTI, 2010, p. 18). A escola deve estar atenta às novas políticas pedagógicas e ao que é importante para a comunidade local. Cada escola tem suas peculiaridades sociais e econômicas. Desta forma, a qualidade das ações irá refletir nos resultados pedagógicos.

Destarte que este instrumento tem despertado estudos para trazer ao meio educacional a necessidade de mapear essa qualidade engajada na construção e execução do seu projeto político pedagógico, porém cabe a cada unidade de ensino definir democraticamente, que tipo de qualidade e de educação estão almejando.

Esse instrumento é capaz de avaliar os resultados alcançados e os pretendidos, direcionar as ações e os pensamentos, a curto e a longo prazo, e caracterizar a cultura da instituição. A proposta pedagógica não permite que os resultados sejam esquecidos, mas que estejam presentes para serem consultados como apoios técnicos.

Portanto, qualidade da educação está atrelada ao que é democrático, o que permeia todas as esferas locais. Os índices educacionais, como norteadores das aprendizagens, devem ser destacados no processo avaliativo como orientadores da qualidade das aprendizagens, e não apenas como instrumentos punitivos ou classificatórios, mas analisados à luz da realidade local e indicador das mudanças necessárias.

Neste momento, é pertinente trazer um conceito de Paulo Freire a respeito de qualidade associada à política. A qualidade que dificilmente se apresenta de maneira neutra. Como o autor escreve, ela vem carregada de conceitos, não havendo neutralidade conceitual. Assim, quando se fala de qualidade deve-se sempre questionar sobre de qual qualidade se está falando?

Qualidade da educação; educação para a qualidade; educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrem, educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra. Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la. (FREIRE, 2001, p. 24).

Então, qualidade na educação excede ao conceito quantidade, que é revelado pelas avaliações tradicionais, ou pela quantidade de horas no ambiente escolar, ou, até mesmo, pela quantidade de indivíduos atendidos pelo sistema. Qualidade está atrelada à percepção que cada sujeito tem de cada serviço ou produto, desta maneira, cabe à comunidade escolar traçar suas expectativas a respeito das práticas de ensino que sustentam essa cultura local. Assim, uma medida que colabore para efetivar essa ação está relacionada à criação de espaços democráticos e da fomentação da participação local nas demandas surgidas.

O Projeto Político Pedagógico, bem como seu processo de construção, deve ser usado como referência para a efetivação e conceituação de qualidade para a comunidade escolar local. Este é um espaço de trocas de informações a respeito da escola e da educação que se anseia.

## **CAPÍTULO 3 - HISTÓRICO DAS UNIDADES DE ENSINO PESQUISADAS: ANÁLISE EDUCACIONAL POR ESCOLAS**

### **3.1 Indicadores de eficiência, rendimento e nível de complexidade da gestão**

No ano de 2012, o governador do Distrito Federal sancionou a Lei de nº 4.850, de 05 de junho de 2012, em que ficou estabelecida a obrigatoriedade da divulgação de dados e indicadores de insumos, processos e resultados educacionais do sistema público de ensino do Distrito Federal. Esta Lei define que os dados poderão ser utilizados por toda sociedade, inclusive pesquisadores, possibilitando que todos os cidadãos possam fiscalizar e acompanhar as informações fornecidas, contribuindo para as tomadas de decisões no processo de aprendizagem e estruturas locais. Ainda, é observado, que o documento trata da necessidade de responsabilizar alguém pelas inadequações dos resultados dos indicadores elencados.

Esta Lei ainda precisa clarificar a respeito das ações necessárias para que as escolas desempenhem seu papel de condutora das atividades educacionais de maneira eficiente e eficaz. Desta forma, é possível observar que a educação no DF, carece de novos estudos que contribuam para a utilização desses dados na construção de técnicas capazes de fornecer auxílio nas estratégias de melhoria no ensino. Cabe aqui elucidar que os dados foram coletados na plataforma da Secretaria de educação do DF(SEEDF), na plataforma do INEP e do QEdú,<sup>3</sup> dos censos realizados dos anos de **2013, 2015 e 2017**. As informações serão analisadas, permitindo conhecer, de maneira mais específica, as unidades de ensino pesquisadas.

---

<sup>1</sup> <https://www.qedu.org.br>

Antes das análises, é importante apresentar o conceito de aprendizado adequado abordado pelo QEdU. Esta definição se faz necessária, pois será tratada ao longo das análises. É considerado como **aprendizado adequado** pela instituição, os alunos que estão nos níveis **proficiente e avançado**. Este conceito foi trazido a partir de diversas discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação. Foi definido que os alunos estariam distribuídos em 4 níveis de proficiência: **Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado**.

Para tanto, a classificação está distribuída da seguinte maneira nos níveis qualitativos:

#### **Língua Portuguesa – 5º Ano**

- Insuficiente: 0 a 149 pontos
- Básico: 150 a 199 pontos
- Proficiente: 200 a 249 pontos
- Avançado: Igual ou maior que 250 pontos

#### **Matemática – 5º Ano**

- Insuficiente: 0 a 174 pontos
- Básico: 175 a 224 pontos
- Proficiente: 225 a 274 pontos
- Avançado: Igual ou maior que 275 pontos

Trazendo para uma análise dos índices educacionais do DF do ano de 2017, é possível verificar que na competência de leitura e interpretação de textos (português) até o 5º ano **67%** de alunos aprenderam o adequado. Ou seja, dos **30.181** alunos, **20.249** estão na faixa de uma aprendizagem de qualidade. Para a competência de resolução de problemas (matemática), **54%** demonstraram aprendizagem adequada. Ou seja, dos **30.181** alunos, **16.454** revelaram bom desempenho nas aprendizagens.

Isto revela que as escolas estão com melhores índices em português e que precisam de mais atenção em matemática. Desta forma, é possível que as escolas construam novas estratégias pedagógicas, para que os alunos continuem avançando, utilizando novos desafios em português e em matemática, bem como que sejam abordadas as habilidades que têm sido negligenciadas.

As escolas a ser pesquisadas, estão classificadas utilizando essas terminologias, com o propósito de definição dos índices educacionais e quais as necessidades de melhoria nos aspectos leitura, interpretação e resolução de problemas e cálculos matemáticos.

Essas quatro unidades de ensino estão sob à Coordenação de Ensino do Plano Piloto na região de Brasília. Esta é considerada o centro da capital federal do Brasil, conhecida como Planalto Central. Em dados gerais, esta rede está constituída por: **3.232 professores, 41.193 estudantes e 107 escolas.**

Segundo dados coletados da plataforma da SEEDF “Nossa Rede”, do censo escolar 2018, a Coordenação Regional do Plano Piloto (CRE/PP) é composta por 106 unidades escolares urbanas e 1 unidade escolar rural, totalizando 107 unidades gerenciadas por essa coordenação, distribuídas da seguinte maneira, segundo a etapa e modalidade descritas abaixo.

Tabela 1 – Distribuição de atendimentos por modalidade

ETAPA/MODALIDADE	TOTAL	URBANA	RURAL
Ed. Infantil: Creche	01	01	-
Pré-escola	26	26	-
Ens. Fundamental	1º-5º ano	43	-
	6º- 9º ano	22	-
Ens. Médio	09	09	-
Ens. Profissional	03	03	-
EJA	07	06	01
Ed. Especial CEE	03	03	-
CE	31	31	-
CC	90	90	-
Total		234	01

FONTE: CENSO ESCOLAR-SEE/DF

Nota) A instituição educacional pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de ensino.

Legenda:

EJA- Educação de Jovens e Adultos

CEE- Instituição Educacional Exclusivamente Especial

CC- Classe Comum

Outra informação importante de ser trazida para esta pesquisa, refere-se aos dados do IDEB no DF relativos aos anos pesquisados 2013, 2015 e 2017 dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na tabela 2 é possível observar que nos anos de 2013 e 2017, o DF atingiu a meta projetada, porém o ano de 2015 o IDEB projetado era de 5,8, enquanto o observado foi de 5,6. Desta maneira, não alcançou a meta, ficando com um déficit de -0,2, ou seja, atingiu 96% da meta indicada pelo INEP. Por

consequência, o DF estaria demandando maior empenho e mais ações para atingir as expectativas traçadas.

Tabela 2 – Dados do IDEB no DF

ANOS	IDEB OBSERVADO			IDEB PROJETADO		
	2013	2015	2017	2013	2015	2017
Valores	5.6	5.6	6.0	5.5	5.8	6.0

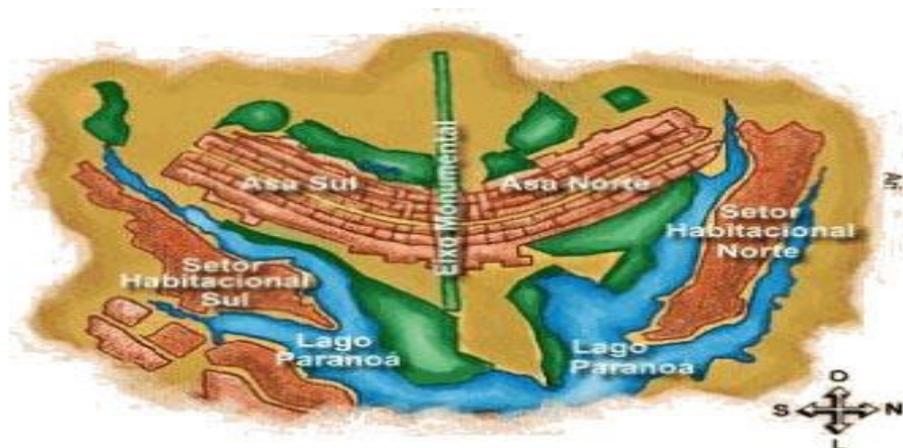
Fonte: Inep. Adaptado pela autora

Esta análise irá contribuir para a comparação junto às unidades escolares pesquisadas neste trabalho, bem como verificar as ações que a coordenação local está realizando para melhorar os índices de aprendizagens.

Cabe aqui explicar as peculiaridades das quatro escolas selecionadas para esta pesquisa. Para tanto, os nomes das instituições, assim como os sujeitos da pesquisa foram alterados como forma de garantir a privacidade deles.

É possível verificar, a partir da figura de representação do Plano Piloto, a localização das escolas selecionadas. Duas escolas estão fixadas na Asa Sul, lado esquerdo do mapa e as duas outras, localizadas na Asa Norte, ala direita do mapa. Ainda é pertinente observar que as escolas estão distantes e de que as clientela atendidas também estão em situações diferenciadas. Como relatado anteriormente, no início da construção de Brasília, as escolas do plano piloto atendiam as demandas locais, porém, com a expansão da cidade, estas unidades de ensino começaram a atender crianças de regiões distantes do centro de Brasília, filhos dos trabalhadores do comércio local e domésticos que necessitavam trazer seus filhos para perto do local de trabalho. Dessa forma, o perfil dos alunos mudou, solicitando que as escolas repensassem as novas propostas pedagógicas e novas maneiras de ensinar.

Figura 3 – Representação do Plano Piloto



Fonte: google/2019

Ainda foi possível realizar um levantamento do nível de complexidade de gestão das unidades escolares pesquisadas. Este indicador educacional é um dado levantado pelo INEP, a fim de diferenciar os níveis de intensidade das ações dos gestores em suas funções para atender as necessidades das escolas. Para tanto, o órgão estabeleceu quatro variáveis para serem avaliadas:

Assume-se que a complexidade da gestão escolar se concretiza em quatro características: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas. As variáveis criadas para representar essas características são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicariam maior complexidade de gestão (BRASIL, 2014, p.4).

Estas variáveis podem ser descritas da seguinte maneira:

Quadro 1 – Características das gestões

Variável	Características	Descrição da variável	Variável final
Porte da escola	Pelo número de matrículas	Até 50	Mais matrícula, mais complexa
		51-150	
		151-300	
		301-500	
		501-1000	
Número de etapas	Etapas/modalidades	Acima de 1000 Ed. Infantil Anos iniciais	De 01 a 07.

		Anos finais Ensino médio EJA Ed. Especial	Mais etapas, mais complexa
Etapa de complexidade	Em qual etapa há alunos com idade mais avançadas	Distorção idade –etapa Trabalho/estudo Questões motivacionais Comprometimentos Cognitivos/ físicos	Mais variáveis, mais complexas
Número de turno	Horário de início	Mat: 5:00h-10:59h Vesp:11:00- 16:59h Not: 17:00h- 4:59h	Mais turnos, mais complexas

Fonte: INEP/ 2016 – adaptado pela autora

O INEP ainda informa que apesar da quantidade dos indicadores de complexidade de gestão serem pequenos, ainda são capazes de quantificar as características educacionais vivenciadas pelos gestores. Portanto, as escolas avaliadas apresentaram níveis semelhantes de complexidade, conforme os dados coletados pelo censo escolar/INEP. Ainda organizou os níveis de complexidade da seguinte maneira:

**Nível 1-** Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.

**Nível 2-** Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.

**Nível 3-** Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada.

**Nível 4-** Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada.

**Nível 5-** Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

**Nível 6-** Porte superior a 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

Logo abaixo será possível visualizar as características das escolas para determinar sua complexidade de gestão.

**Tabela 3** Complexidade de gestão das escolas

UE Ano	Número de matrículas	Etapas e modalidades	Etapa de complexidade	Número de turno
2013				
EC "A"	200	Anos iniciais e ed. especial	Comprometimentos cognitivos	Mat./Vesp.
EC "B"	224	Anos iniciais	Questões motivacionais	Mat.
EC "C"	238	Anos iniciais	Questões motivacionais	Mat./Vesp.
EC "D"	158	Anos iniciais	Questões motivacionais	Mat./Vesp.
UE Ano	Número de matrículas	Número de etapas	Etapa de complexidade	Número de turno
2015				
EC "A"	194	Anos iniciais e ed. especial	Comprometimentos cognitivos	Mat./Vesp.
EC "B"	203	Anos iniciais	Questões motivacionais	Mat./Vesp.
EC "C"	280	Anos iniciais	Questões motivacionais	Mat./Vesp.
EC "D"	197	Anos iniciais	Questões motivacionais	Mat./Vesp.
UE Ano	Número de matrículas	Número de etapas	Etapa de complexidade	Número de turno
2017				
EC "A"	204	Anos iniciais e ed. especial	Comprometimentos cognitivos	Mat./Vesp.
EC "B"	165	Anos iniciais	Questões motivacionais	Mat./Vesp.
EC "C"	296	Anos iniciais	Questões motivacionais	Mat./Vesp.
EC "D"	197	Anos iniciais	Questões motivacionais	Mat./Vesp.

Fonte: Censo escolar Inep

Na descrição das escolas, apenas a escola “B” apresentou no ano de 2013 complexidade de nível 1, possivelmente pela quantidade de atendimento ser apenas em um turno (mat.), enquanto as demais unidades escolares ofertavam atendimento nos dois turnos (mat./vesp.) nesse período. Porém, nos anos seguintes a complexidade aumenta para nível 2, assemelhando-se às outras escolas.

Tendo como base as variáveis elencadas, pode-se concluir que nesse período as quatro escolas apresentavam número de estudantes dentro da mesma descrição de variáveis, conforme revelam os dados da tabela 3.

Outro fato que se destaca para avaliar o desempenho escolar, é o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) da comunidade local. Desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb). Segundo o órgão, este indicador irá contribuir para que os gestores governamentais tenham maior e melhor visibilidade, a respeito das escolas que enfrentam maior desafio e as que foram bem sucedidas na busca de maior equidade das aprendizagens.

Esse panorama sobre as questões que pautam as relações entre escola e sociedade, apesar da sua brevidade, demonstra a necessidade de situar a posição dos alunos nos diversos estratos da hierarquia social quando se deseja compreender o desempenho das escolas nas avaliações externas. Dentro desse quadro, o Inse tem como objetivo evidenciar um dos principais condicionantes dos processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, sua formulação requer a definição do conceito de indicador e das dimensões da realidade social que contemplará, tendo em vista a perspectiva teórica e metodológica adotada e os dados disponíveis (BRASIL, 2017, p.3).

Os dados são captados através do Censo escolar, realizado pela aplicação do questionário enviado pelo INEP para cada escola. Conforme descreve a nota técnica, os alunos foram agrupados em oito níveis ordinais, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 2.** Nota técnica da descrição dos Níveis socioeconômicos dos alunos.

<p><b>Nível I - Até 20:</b> Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma geladeira e um quarto para dormir, não há banheiro ou televisão; pode ou não possuir um telefone celular; não há renda familiar mensal; os pais ou responsáveis não sabem ler e escrever, nunca estudaram ou não completaram o 5º ano do fundamental.</p>
<p><b>Nível II - 20;40:</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e até dois quartos para dormir. Não possui máquina de lavar roupa ou computador entre seus bens. A renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) sabem ler e escrever tendo ingressado no ensino fundamental, completando ou não o 5º ano de estudo.</p>
<p><b>Nível III - 40;48:</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio.</p>
<p><b>Nível IV - 48;56:</b> Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como dois ou três quartos para dormir, um banheiro, uma geladeira, três ou mais telefones celulares, e um ou dois televisores e; bens complementares como máquina de lavar roupas, micro-ondas, computador (com ou sem internet), um telefone fixo e um carro; bens suplementares, como freezer; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino médio ou a faculdade.</p>
<p><b>Nível V 56;65:</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas dois ou mais banheiros e três quartos para dormir, quatro ou mais telefones celulares, dois ou três televisores; bens complementares, como máquina de lavar roupas, um ou dois computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 2,5 a 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio ou a faculdade.</p>
<p><b>Nível VI 65;76:</b> Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, com três ou mais quartos de dormir em suas casas, três ou mais televisores; bens complementares, como uma máquina de lavar roupas e dois ou mais computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, uma TV por assinatura e, um ou dois carros; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é entre 7 e 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.</p>
<p><b>Nível VII - 76;84:</b> Este é o segundo maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como quatro ou mais quartos, uma ou duas geladeiras e três ou mais televisores, por exemplo; bens complementares, como duas ou mais máquinas de lavar roupas, três ou mais computadores (com ou sem internet), dois ou três carros e TV por assinatura; bens suplementares, como nenhuma ou uma máquina de lavar louça; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal está acima de 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.</p>
<p><b>Nível VIII - Acima de 84:</b> Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como quatro ou mais quartos, duas ou mais geladeiras e três ou mais televisores, por exemplo; bens complementares, como duas ou mais máquinas de lavar roupas, três ou mais computadores</p>

(com ou sem internet) e quatro ou mais carros; maior quantidade de bens suplementares, tal como duas ou mais máquinas de lavar louça; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal está acima de 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.

Fonte: BRASIL/ 2017

Assim, é possível verificar em qual nível socioeconômico cada unidade encontra-se e quais as dificuldades enfrentadas, bem como utilizar esses dados para a construção de seu Projeto Político Pedagógico, de forma que se adeque as realidades dos alunos, como também das práticas pedagógicas a essa realidade.

Portanto, tendo como base o quadro acima, as escolas estão classificadas da seguinte maneira:

**Quadro 3.** Classificação do nível socioeconômico das escolas

Ano	Escolas	Nível
2013	A	V
	B	
	C	
	D	
2015	A	V
	B	
	D	
	C	IV
2018	-	-

Fonte: INEP/ 2017

- A) No ano de 2013 todas as quatro escolas estavam classificadas como nível alto, grupo V, em que as condições sociais e econômicas dos alunos se encontravam supridas nos aspectos básicos.
- B) Já para o ano de 2015, apenas a escola “C” saiu dessa classificação e passou para o grupo IV, em que o valor da renda familiar diminuiu para até 3 salários mínimos. Acredita-se que houve a necessidade de mobilização da comunidade para adequar as suas propostas pedagógicas ao novo perfil de comunidade externa recebida.
- C) Para o ano de 2018, não foi possível a coleta de dados, pois o INEP ainda não havia disponibilizado informações referentes a este período.

Para ter acesso aos dados das unidades escolares que fizeram parte deste estudo e clarificar a realidade pedagógica e administrativa destas, foi necessário

coletar informações do Censo escolar da SEEDF, INEP, da plataforma do QEdu e dos Projetos Políticos Pedagógicos locais. Todas as investigações foram realizadas de maneira que pudessem agregar o máximo de informações que contribuíssem com as análises das aprendizagens de cada unidade de ensino pesquisada.

## **EC “A” Sul**

Segundo as informações coletadas no PPP da instituição, a Escola Classe “A” Sul, fica localizada na SQS – Área Especial, região administrativa I/Brasília – Plano Piloto, área urbana do DF; é uma instituição de ensino que, desde a década de 1960 atende alunos da Educação Básica – Ensino Fundamental – Anos Iniciais e na modalidade da Educação Especial. De acordo com o Plano Diretor de Brasília, sua fundação teve como objetivo atender as crianças moradoras das quadras vizinhas. Também ofereceu o antigo Ensino Supletivo, extinto na década de 1990 devido ao número reduzido de alunos, sendo estes transferidos para outra instituição. Nesta mesma década, foi iniciado o atendimento, primeiramente, aos alunos com deficiência intelectual e, posteriormente, aos alunos que apresentam deficiência visual.

Desde então, a escola vem atendendo alunos de todas as regiões de Brasília, principalmente das áreas mais distantes. Este fato tem contribuído muito para os atrasos e a quantidade de faltas dos alunos. Foi observado que, com o passar dos anos, a instituição foi recebendo uma demanda maior de alunos e que mesmo passando a atender uma demanda de crianças fora do Plano Piloto, o nível socioeconômico deles estava classificado em **alto** ou seja, os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas dois ou mais banheiros e três quartos para dormir, quatro ou mais telefones celulares, dois ou três televisores; bens complementares, como máquina de lavar roupas, um ou dois computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 2,5 a 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio ou a faculdade, conforme censo escolar realizado pelo INEP (BRASIL, 2017).

A partir dos anos pesquisados neste trabalho, em 2013 a unidade de ensino apresentava as seguintes características: Tinha uma demanda de 200 matrículas nos dois turnos e 15 matrículas no Ensino Especial, apesar de suas dependências não serem acessíveis aos portadores de necessidades especiais.

Quanto ao acesso às tecnologias digitais, estão disponíveis apenas 12 computadores para uso dos alunos e 8 para uso administrativo. Desta maneira, não há possibilidade de as aulas serem planejadas para utilização dos equipamentos. Neste período, ainda é pertinente realizar o levantamento do IDEB local de maneira que se observe sua evolução. Abaixo será possível acompanhar, através dos indicadores educacionais, as características da escola.

## INDICADORES EDUCACIONAIS

**Tabela 4 – Porcentagem de aprendizado de nível adequado dos alunos**

Ano	Português	Matemática
2013	57%	47%
2015	69%	57%
2017	60%	60%

Fonte: QEDu

**Tabela 5 – Número de turmas e matrículas por ano**

Ano	Turmas	Matrículas	IDEB/Observado	IDEB/Projetado
2013	12	200	<b>5,1</b>	<b>6,0</b>
2015	12	194	<b>5.7</b>	<b>6.3</b>
2017	12	186	<b>5.9</b>	<b>6.5</b>

Fonte: Censo escolar SEDF e Inep. Adaptado pela autora.

**Tabela 6 – Defasagem idade-série**

Ano	Série/Ano	%
2013	1º Ano	9,01%
	2º Ano	14,03%
	3º Ano	7,00%
	4º Ano	11,05%
	5º Ano	28,08%
	<b>Total</b>	<b>18,56%</b>
2015	1º Ano	7,69%
	2º Ano	7,41%
	3º Ano	56,00%
	4º Ano	19,40%

	5º Ano	9,68%
	<b>Total</b>	<b>18,56%</b>
	<b>Série/ Ano</b>	<b>%</b>
2017	1º Ano	-
	2º Ano	3,0%
	3º Ano	24,0%
	4º Ano	20,0%
	5º Ano	18,0%
	<b>Total</b>	<b>13,0%</b>

Fonte: Censo escolar SEDF e Inep. Adaptado pela autora.

**Tabela 7 – Taxa de rendimento por turma**

Ano	Série/ Ano	Aprovados %	Reprovados %	Afast.p/ abandono %
2013	1º Ano	77,08%	22,2%	-
	2º Ano	95,01%	4,09 %	-
	3º Ano	82,01%	17,09%	-
	4º Ano	95,07%	4,03%	-
	5º Ano	88,02%	11,08%	-
2015	1º Ano	91,07%	-	8,03%
	2º Ano	100,0%	-	-
	3º Ano	84,06%	15,04%	-
	4º Ano	91,09%	6,05%	1,06%
	5º Ano	91,08%	8,02%	-
2017	1º Ano	98,0%	2,0%	-
	2º Ano	100,0%	-	-
	3º Ano	90,2%	9,8%	-
	4º Ano	96,6%	3,4%	-
	5º Ano	100,0%	-	-

Fonte: Censo escolar SEDF e Inep. Adaptado pela autora.

Em 2013, a escola não atingiu a meta projetada pelo INEP, que era de 6,0. Para tanto, cabe a pormenorização dos fatores que possivelmente tenham contribuído para que a escola não atingisse o objetivo.

Dos 88%, que corresponde 46 dos 52 alunos que participaram na Prova Brasil, apenas 17%, ou seja, 9 alunos alcançaram as aprendizagens além da expectativa em português (**Nível avançado**), 40%, 21 alunos alcançaram o aprendizado esperado (**Proficiente**), 28%, 15 alunos estavam na faixa de pouco aprendizado (**Básico**) e 15%, 8 alunos, quase nenhum aprendizado (**Insuficiente**). Desta maneira, na observação dos dados é possível concluir que no indicador aprendizado, que varia de

0 a 10, apresentou um índice de 5,85 com um fluxo de 0,87, isto significa que, ainda apresenta uma alta taxa de retenção escolar na série avaliada e baixo índice de aprendizagem. Desta maneira, revelando um **IDEB de 5,1**.

Conclui-se que neste período a unidade de ensino ficou em uma situação de **alerta** nos níveis de **aprendizagens e fluxo** escolar, conforme indicado pelo QEDu.

Na análise do ano de 2015, a unidade de ensino contava com 197 alunos, dando destaque para o 4º ano com 68 alunos. Representava uma taxa total de alunos menor que a do ano anterior. Continuava com as mesmas características de acessibilidade e de infraestrutura. Porém, houve aumento no número de computadores para uso dos estudantes, 24 unidades.

Na avaliação externa, a escola apresentou as seguintes particularidades:

Seu IDEB cresceu, mas não atingiu a meta e não alcançou 6,0. “Ainda tendo que garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado (QEDu, 2015)”. O aprendizado dos alunos aumentou de 5,85 para 6,25, representando um aumento de 0,40, já no aspecto fluxo dos alunos de 0,87 para 0,92. Este dado significa que, de cada 100 alunos, 8 não foram aprovados, desta maneira, alcançando um **IDEB de 5,7**, enquanto sua **meta era de 6,3** para este ano.

Com as seguintes porcentagens nas aprendizagens, conclui-se que houve pouco avanço nos índices de matemática e nas interpretações de textos, pois nessa modalidade de português, 22% alunos estavam em nível **avançado**, 47% em nível **proficiente**, 27% em nível **básico** e 4% **insuficiente**. Em matemática, 8% em nível **avançado**, 49% em nível **proficiente**, 38% nível **básico** e 5% com quase nenhum aprendizado, nível **insuficiente**.

Desta maneira, as aprendizagens adequadas para esse ano se apresentaram em 69% em português e 57% para matemática.

Quanto ao ano de 2017, a escola se destaca em seu aumento de matrículas: 204 alunos, com 84 matrículas para a educação especial. Quanto ao nível de aprendizagens, é possível destacar que: 17%, isto é, 5 alunos, estão no nível **avançado** em leitura e interpretação, 43%, 13 alunos estiveram no nível **proficiente**, aprendizado esperado, 30%, 9 alunos tiveram **pouco aprendizado** e 10%, 3 alunos,

**insuficiente**, quase nenhum aprendizado. Dessa maneira, cabe à escola reavaliar cada nível de aprendizagem para buscar atividades pedagógicas que se adequem à necessidade do aluno em cada etapa encontrada. Na avaliação de matemática, 33%, 10 alunos revelaram **pouco aprendizado, nível básico** e 1 aluno, 3% no nível **avançado**, 57% nível **proficiente** e 7% em nível **insuficiente**.

Verifica-se que em nível de aprendizado adequado para matemática, encontram-se 58% dos alunos avaliados, para português essa taxa cresce para 60%. O INEP sugere que a escola se empenhe em resgatar os alunos que estão no nível mais baixo de aprendizado, para evitar que estes entrem na estatística de evasão ou abandono escolar.

Quanto ao dado do IDEB, a escola avançou, porém ainda não conseguiu atingir a meta de 6,5, enquanto o IDEB alcançado foi de 5,9, tendo o desafio de manter o crescimento do índice para atingir as metas.

Os dados revelam que permanece com baixo aprendizado e com alta taxa de reprovação, estando em situação de atenção, pois não foi bem nesses dois critérios analisados. No que diz respeito ao rendimento por turma, isto é, a taxa de aprovados, reprovados e abandono estão classificados da seguinte maneira: Em 2013, o 1º ano se destaca com uma taxa de reprovação de 22,2% e nenhum abandono, enquanto em 2015 o destaque de reprovação se concentra no 3º ano com uma taxa de 15% e 8% de abandono no 1º ano. Já em 2017 o 3º ano permanece com a maior taxa de reprovação, 9,8% de retidos, apesar da redução em comparação ao ano anterior.

Isto significa que em 2013 ela alcançou 85% da medida elencada. Em 2015 alcançou a porcentagem de 90,48% da meta, assim se aproximando da média. Já em 2017, chegou ao percentual de 98,33%. Desta forma, observa-se os avanços aferidos na trajetória das aprendizagens dos alunos da unidade escolar e que precisam de um olhar mais minucioso a esses dois indicadores de aprendizagens (reprovação e abandono).

Quanto ao indicador defasagem idade -série, é possível avaliar que no primeiro ano desta pesquisa no 5º ano, a taxa ficou em 28,08% enquanto em 2015 o 3º ano estava com 56% e 2017 o maior valor permanecia nesta série, com 24% de alunos

fora da faixa etária para a série em curso. Este aspecto declara que as demandas da escola a cada ano mudam seu histórico, assim como as taxas percentuais.

Vale a pena destacar que em 2013 a SEEDF já havia implantado o sistema de ciclos nas séries iniciais, em que tratava de uma nova abordagem a respeito da retenção dos alunos. Este aspecto permanece com muitas discussões nos ambientes acadêmicos, por ser tratado como uma aprovação em massa, mesmo quando o aluno não conseguiu atingir os objetivos desejados:

Os ciclos de aprendizagem, como é o caso do DF, apresentam uma estrutura de organização de ensino em blocos plurianuais com dois ou três anos de duração e a possibilidade de retenção do estudante que, mesmo tendo vivenciado diferentes oportunidades de aprendizagem, não alcance os objetivos previstos ao final de cada um desses períodos (BRASÍLIA, 2014, p. 12)

Desta maneira, há muitas contradições entre o discurso da SEEDF e dos profissionais dessa instituição. É possível afirmar que ainda é necessário acompanhamento das ações pedagógicas, para que os conceitos sejam esclarecidos e que os profissionais estejam mais seguros em suas ações educacionais, tendo maior atenção com o aluno, o sujeito de interesse da educação, e cuidado em não negligenciar com a função primordial do sistema educacional, que é proporcionar as aprendizagens de qualidade.

De maneira didática, foi necessário agrupar os dados dos indicadores educacionais utilizados para as análises das aprendizagens e os cálculos do IDEB em tabelas, para facilitar sua visualização e exploração pelo leitor.

Conforme os dados do Censo escolar coletados pela SEEDF e pelo INEP, é possível verificar os seguintes indicadores educacionais da escola, referentes aos anos pesquisados, para que sejam acompanhadas as modificações que ocorreram nesses períodos.

Para esclarecimento do leitor, no ano de 2017 encontra-se uma contradição dos dados de matrículas na plataforma do INEP e da SEEDF. O número de alunos matriculados corresponde a 186, enquanto na SEEDF são observados 200. Conforme

relato da diretora, os dados anteriores do INEP não consideravam que a unidade de ensino realizava atendimento em período integral. Dessa forma, considera-se aumento nas matrículas locais.

## **EC “B” Sul**

Na coleta das informações através do PPP, a Escola Classe “B” Sul foi criada pelo Decreto nº 481 do Governo do Distrito Federal, de 14/01/1966, e fundada no ano de 1963. Até o ano de 2004, a Unidade de Ensino atendeu a modalidade de Ensino Fundamental, séries finais, com alunos de 5ª a 8ª série no diurno e alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) 1º segmento no noturno.

A partir do ano de 2005, com o aumento da demanda crescente, passou a atender alunos de 1º, 2º e 3º períodos da Educação Infantil. No ano letivo de 2008, o Ensino Fundamental de 9 anos, com início da escolarização aos 6 anos de idade. Em 2009 a escola passa a atender apenas alunos na modalidade de Educação Infantil. No ano letivo de 2013 é implantado o Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI), com carga horária diária de 10 horas. A partir de 2017, a Educação Integral foi remodelada para atender apenas um dos turnos. Hoje atendendo um turno parcial, que é realizado com carga horária diária de 5 horas, por cinco dias na semana e um turno integral com carga horária diária de 10 horas, por cinco dias na semana, com a parceria da Escola Parque, onde são realizadas as atividades curriculares complementares, no período contrário e com 5 horas de permanência, perfazendo um total de 10 horas.

O perfil das famílias, cujos filhos são matriculados na escola, é bastante heterogêneo, pertencendo economicamente à classe de trabalhadores autônomos, zeladores de blocos próximos, empregados domésticos, desempregados, prestadores de serviços especializados, servidores públicos do GDF e da esfera federal, além de militares, principalmente da Força Aérea Brasileira. São moradores da superquadra residencial onde a escola está localizada, da Vila Telebrasília, localizada próximo à escola e várias das Regiões Administrativas mais distantes e do entorno de Brasília, que trabalham em órgãos e empresas instaladas nas proximidades da escola. Em

geral, possuem bom nível cultural, apesar de uma parcela não possuir a escolaridade no nível de Ensino Fundamental completo. Muitos têm acesso aos meios de informação como TV, computador, DVD, livros, jornais etc.

Conforme observado no censo escolar, neste ano as matrículas chegaram a 224. Quanto à prática pedagógica inclusiva, revela um quantitativo baixo de alunos incluídos. Se destaca por apresentar acessibilidade para portadores de deficiência, apesar de não possuir sala de atendimento especial.

Conta com uma infraestrutura básica, os espaços de aprendizagens são definidos pelo uso da biblioteca e de um laboratório de informática, que atende as turmas de maneira precária no aspecto espaço e quantitativo de máquinas para os alunos. No aspecto organização, a escola não realiza nenhum projeto com atividades complementares, ou acesso da comunidade nos finais de semana.

Para tanto, cabe aqui realizar o levantamento dos dados de maneira pormenorizada.

## INDICADORES EDUCACIONAIS

**Tabela 8 –** Porcentagem de aprendizado de nível adequado dos alunos

Ano	Português	Matemática
2013	79%	47%
2015	-	-
2017	82%	76%

Fonte: Qedu

**Tabela 9 –** Número de turmas e matrículas por ano

Ano	Turmas/Integral	Matrículas/Integral	IDEB/Observado	IDEB/Projetado
2013	10	224	6.5	5.2
2015	10	203	-	5.5
2017	10	165	7.2	5.8

Fonte: Censo escolar SEEDF

**Tabela 10 –** Defasagem idade-série

Ano	Série/Ano	%
2013	1º Ano	-
	2º Ano	2,03%
	3º Ano	14,06%
	4º Ano	15,04%
	5º Ano	25,00%
	<b>Total</b>	

2015	1º Ano	-
	2º Ano	-
	3º Ano	9,43%
	4º Ano	-
	5º Ano	10,00%
	<b>Total</b>	<b>4,43%</b>
2017	<b>Série/Ano</b>	<b>%</b>
	1º Ano	1,0%
	2º Ano	1,0%
	3º Ano	7,0%
	4º Ano	6,0%
	5º Ano	8,0%
	<b>Total</b>	<b>4,0%</b>

Fonte: Censo escolar SEEDF

**Tabela 11 – Taxa de rendimento por turma**

Ano	Série/Ano	Aprovados %	Reprovados %	Afast.p/ abandono %
2013	1º Ano	97,09%	2,01%	-
	2º Ano	97,06%	2,04%	-
	3º Ano	90,00%	10,00%	-
	4º Ano	100,00%	-	-
	5º Ano	100,00%	-	-
2015	1º Ano	100,00%	-	-
	2º Ano	100,00%	-	-
	3º Ano	93,03%	6,07%	-
	4º Ano	100,00%	-	-
	5º Ano	94,07%	5,03%	-
2017	1º Ano	98,9%	1,1%	-
	2º Ano	100,00%	-	-
	3º Ano	100,0%	-	-
	4º Ano	100,00%	-	-
	5º Ano	98,5%	1,5%	-

Fonte: Censo escolar INEP

Na análise dos dados de matrículas e turmas, é observado que o ano de 2013 se destacou pelo número de matrículas que ultrapassou os anos de 2015 e 2017, assim como os IDEBs observados atingiram as metas estipuladas pelo INEP. O IDEB do ano de 2013 ultrapassou a meta em 125%. Atingiu a meta 6,7, isto revela que os alunos estão aprendendo e que conseguiram atingi-la, e no indicador fluxo de alunos em 0,97, indicando que a cada 100 alunos, 3 não foram aprovados, apresentando um IDEB de 6,5, enquanto sua meta era de 5,2. Desta maneira, o desempenho da escola

está classificado como **manter**, ou seja, é uma referência no IDEB e só precisa manter o crescimento para continuar garantindo o aprendizado de todos os alunos.

Para o ano de 2013, 21% dos alunos estavam no nível **avançado** nas aprendizagens, 58% **proficiente**, 17% **básico** e 4% **insuficiente**. Enquanto para matemática, 17% estava no nível **avançado**, 50% **proficiente** e 33% em nível **básico**. Para matemática, dos 24 alunos que participaram das avaliações, 17% encontrava-se em nível **avançado**, 50% **proficiente** e 33% em nível **básico**.

Já no ano de 2015, segundo a gestora local, o INEP realizou o censo de maneira equivocada, não sendo possível computar os dados das avaliações externas realizadas, pois como a escola atendia em período integral, houve o cálculo dobrado dessas turmas. Dessa forma, os dados foram descartados e não publicados. No censo escolar, apresentava um quantitativo de 391 matrículas, com maior destaque para o 3º ano, com 109 alunos como também a maior taxa de retenção de 6,7%, ou seja, 8 não apresentaram os requisitos de aproveitamento e ou frequência escolar. Neste período foi possível visualizar que o indicador fluxo sinaliza alerta para melhorar a situação com novas estratégias pedagógicas.

Em 2017, a instituição ultrapassou a meta em 124%, se destacando com um excedente de 1,4 pontos da meta esperada. Observa-se melhoras no aspecto fluxo, com nenhuma retenção no 3º ano e com uma taxa de 0,99% para o 5º ano. Desta maneira, o seu IDEB ultrapassou a meta projetada, que era de 5,8, observando a meta de 7,2. Isto significa que a escola cresceu o IDEB e atingiu a sua meta, podendo ainda melhorar.

Assim, 31% dos alunos avaliados apresentavam, em resolução de problemas de matemática, aprendizagens em nível **avançado**, 45% em nível **proficiente**, 22% em nível **básico** e 2% com quase nenhum aprendizado, ou seja, **insuficiente**. Já para as habilidades de leitura e interpretação em português, 36% dos alunos avaliados estavam em nível **avançado**, 46% **proficiente**, 13% nível **básico** e 5% em nível **insuficiente** das aprendizagens.

Portanto, a porcentagem de alunos no nível de aprendizado correspondente à aprendizagem adequada encontra-se em 82%.

Logo abaixo, é possível visualizar os dados através das tabelas que facilitarão as análises descritas acima.

## EC “C” Norte

A Escola Classe “C” Norte foi inaugurada em 18 de agosto de 1962, com o objetivo de atender os estudantes de 1ª ao 5ª ano do Ensino Fundamental, com a missão de imprimir um ensino público de qualidade. Em 2017 passa a trabalhar com a proposta da Escola Integral, que teve o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional, mediante a complementação da carga horária no turno e contra turno escolar, totalizando 10 horas de ensino diário.

Os estudantes do turno matutino são contemplados com o Projeto de Educação em Movimento, ministrado por um professor de educação física. E os estudantes da escola integral recebem apoio do Projeto Dentista na Escola, realizado por professores (odontologistas) e alunos de odontologia da Universidade de Brasília (UnB).

Na tabela abaixo é possível verificar os seguintes dados:

## INDICADORES EDUCACIONAIS

**Tabela 12** – Porcentagem de aprendizado de nível adequado dos alunos

Ano	Português	Matemática
2013	67%	49%
2015	57%	50%
2017	73%	67%

Fonte: Qedu

**Tabela 13** – Número de turmas e matrículas

Ano	Turmas	Matrículas	IDEB/Observado	IDEB/Projetado
2013	12	238	5.8	6.6
2015	14	280	6.0	6.9

2017	14	296	6.5	7.1
------	----	-----	-----	-----

Fonte: Censo escolar SEEDF

Tabela 14 Defasagem idade-série

Ano	Série/Ano	%
2013	1º Ano	-
	2º Ano	2,01%
	3º Ano	5,06%
	4º Ano	10,07%
	5º Ano	15,08%
	<b>Total</b>	<b>7,50%</b>
2015	1º Ano	-
	2º Ano	1,67%
	3º Ano	13,56%
	4º Ano	9,84%
	5º Ano	9,68%
	<b>Total</b>	<b>7,50%</b>
2017	Série/Ano	%
	1º Ano	-
	2º Ano	-
	3º Ano	16,44%
	4º Ano	14,0%
	5º Ano	10,0%
<b>Total</b>	<b>8,0 %</b>	

Fonte: Censo escolar SEEDF/2017

Tabela 15 Taxa de rendimento por turma

Ano	Série/Ano	Aprovados %	Reprovados %	Afast.p/ abandono %
2013	1º Ano	100,00%	-	-
	2º Ano	100,00%	-	-
	3º Ano	80,06%	19,04%	-
	4º Ano	98,00%	2,00%	-
	5º Ano	92,07%	7,03%	-
2015	1º Ano	100,00%	-	-
	2º Ano	98,03%	-	-
	3º Ano	95,01%	4,09%	-
	4º Ano	100,00%	-	-
	5º Ano	93,04%	6,06%	-
2017	1º Ano	96,7%	3,3%	-
	2º Ano	100,00%	-	-
	3º Ano	84,1%	15,9%	-
	4º Ano	100,00%	-	-
	5º Ano	98,5%	1,5%	-

Fonte: Censo escolar/INEP

No ano de 2013 a escola contava com 238 matrículas, sendo que no 5º ano concentrava 24% das matrículas. Uma peculiaridade deste período é que a escola não possuía biblioteca e nem um espaço para que se construa uma, assim também, apenas 9 computadores para uso dos alunos e dois para uso administrativo.

Ainda através do censo escolar, é oportuno verificar que o 5º ano concentrava 16% de atraso escolar de 2 ou mais anos, ou seja, de cada 100 alunos, 10 estavam com atraso da série em curso. Quanto à taxa de rendimento por etapa escolar, observa-se que a maior taxa se concentra no 3º ano, com 19,4%. Aproximadamente 7 alunos não apresentavam os requisitos de aproveitamento e/ou frequência escolar. A situação indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, evitando o abandono escolar.

Quanto à análise dos dados do IDEB, o aprendizado e o fluxo dos alunos ficaram comprometidos, resultando no IDEB observado de 5,8, enquanto a meta era de 6,6. Este valor representa um déficit de 0,6%. Ou seja, a escola atingiu 87% da média estabelecida pelo INEP. Portanto, a escola entra na situação de alerta, em que tem o desafio de crescer para atingir as metas planejadas (QEdu, 2013). É pertinente pormenorizar esses dados para cada área avaliada. Na avaliação de português houve 100% de taxa de participação, com 18% dos alunos em nível **avançado**, 49% **proficiente**, 26% em nível **básico** e 7% em nível **insuficiente** das aprendizagens.

Para matemática, 16% estão em nível **avançado**, 33% **proficiente**, 35% **básico** e 16% em nível **insuficiente**, ou seja, quase nenhum aprendizado.

No ano de 2015, a unidade de ensino revelava um quantitativo de 285 matrículas, em que a maior taxa ainda se concentrava no 5º ano, com 23% das matrículas. Sua infraestrutura permanece com as mesmas características do ano anterior, dando destaque para o aumento de 8 computadores por aluno. No nível de aprendizagem dos estudantes, houve diminuição na taxa de reprovação para o 3º ano de 19,4% para 4,9%, ou seja, obteve 3 reprovações nesta série. Porém, houve

uma taxa de defasagem idade-série no 3º ano de 14%, representando que de cada 100 alunos, aproximadamente 16 estavam com atraso escolar.

Referente ao IDEB, a escola novamente não conseguiu atingir a meta de 6,9. Sendo que a nota verificada foi de 6,0. Apesar de não ter alcançado a meta do Ideb, ainda assim é possível verificar avanços nas aprendizagens dos alunos, pois a escola saiu de um déficit de 0,6 para 0,4, com a porcentagem nas aprendizagens de 94%. Ou seja, saiu da linha do **alerta** para a linha de **atenção**, em que é necessário continuar avançando com intuito de alcançar a meta do IDEB para os próximos anos.

Para cada área avaliada, é possível verificar que: dos 66 alunos, apenas 56 realizaram as avaliações externas. Para as habilidades em português, verifica-se que 23% dos alunos estavam concentrados no nível **avançado** das aprendizagens, 34% no nível **proficiente**, 36% no nível **básico** e 7% no nível **insuficiente**. Já para matemática, 9% **avançado**, 41% **proficiente** 39% **básico** e 11% **insuficiente**.

Neste período, o nível avançado se destacava para a aprendizagens em português e ainda com concentração de 11% de alunos em matemática com quase nenhum aprendizado. Desta maneira, a escola requer ações que disponibilizem o afastamento desses alunos da faixa de menor aprendizado.

Quanto ao ano de 2017, a unidade de ensino contava com 14 turmas e 296 matrículas. Ainda sem conseguir atingir a meta projetada pelo IDEB, que era 7.1, apresentou um resultado de 6.5. Apesar do aumento desse resultado, em comparação com os anos anteriores, a escola ainda solicita mais intervenções positivas das aprendizagens.

Destaca-se que, dos 72 alunos matriculados no 5º ano, apenas 65 conseguiram realizar a Prova Brasil. Desses, 32% concentrava-se na aprendizagem além da expectativa, ou seja, nível **avançado**, 41% **proficiente** 25% nível **básico** e 2% **insuficiente**. Para as habilidades em matemática, 26% estavam em nível **avançado**, 41% **proficiente**, 23% nível **básico** e 10% **insuficiente**. Desta feita, ainda é possível verificar que permanece uma alta taxa de alunos com aprendizado insuficiente em matemática e que cabe à escola diagnosticar as razões deste fato.

No aspecto defasagem idade-série, averiguou-se aumento significativo no 3º, 4º e 5º anos. Referente à taxa de rendimento, ainda é possível salientar que o 3º anos ainda se destacam com altas taxas de retenções, em que saiu de 19,4% em 2013 para 4,09% em 2015 e retorna para 15,09% em 2017. Desta forma, cabendo à escola realizar as análises desses dados, com o intuito de verificar as causas desses resultados.

Ainda se aponta para a necessidade de adequações de suas propostas pedagógicas às novas prioridades surgidas no interior da escola e dos atendimentos da comunidade local.

## **EC “D” NORTE**

Segundo o PPP/2019 da escola, as informações foram descritas da seguinte maneira:

A Instituição de Ensino, com 56 anos de existência, fundada no dia 26 de junho de 1963, atualmente atende a uma clientela em 90% oriunda de outras regiões administrativas e muitas delas com alto índice de vulnerabilidade social.

A Escola Classe tem como missão oferecer ensino de excelência à comunidade, assegurando uma educação integral e em tempo integral para os alunos do turno matutino e ensino parcial para os alunos do vespertino – anos iniciais – 1º ao 5º ano e a inclusão dos alunos de classes especiais diagnosticados com TEA, e alunos do ensino regular com DI, DA, DV e TFE (Transtornos Funcionais Específicos).

Descreve que busca formar cidadãos críticos e participantes, capazes de interagir positivamente na transformação da sociedade, proporcionando um ambiente favorável para se desenvolver de forma global, com condições de crescimento psicopedagógico, afetivo, cognitivo, respeitando e valorizando o ser humano multidimensional e os direitos coletivos e oferecer um ensino de qualidade para que o estudante tenha atuação crítica e participativa na sociedade, buscando construir valores éticos e solidários ao próximo e tornar-se uma escola de referência na área

educacional, em que haja satisfação da comunidade escolar, priorizando sempre os estudantes.

As análises dos indicadores educacionais poderão trazer para a pesquisa o desvelamento da cultura pedagógica da escola e também um significado para os dados coletados específicos para cada ano definido neste estudo.

## INDICADORES EDUCACIONAIS

**Tabela 16 –** Porcentagem de aprendizado de nível adequado dos alunos

Ano	Português	Matemática
2013	58%	65%
2015	64%	61%
2017	-	-

Fonte: Qedu

**Tabela 17 –** Número de turmas e matrículas

Ano	Turmas	Matrículas	IDEB/Observado	IDEB/Projetado
2013	10	158	6,2	5,5
2015	11	188	6.4	5.8
2017	12	197	-	6.0

Fonte: Censo escolar SEEDF

**Tabela 18 –** Defasagem idade-série

Ano	Série/Ano	%
2013	1º Ano	9,05
	2º Ano	7,04
	3º Ano	16,07
	4º Ano	31,03
	5º Ano	21,04
	<b>Total</b>	<b>11,70%</b>
2015	1º Ano	-
	2º Ano	-
	3º Ano	21,21%
	4º Ano	22,50%
	5º Ano	16,22%
	<b>Total</b>	<b>11,70%</b>
2017	Série/Ano	%
	1º Ano	3%
	2º Ano	6%
	3º Ano	26,0%
	4º Ano	8,0%
	5º Ano	19,0%
<b>Total</b>	<b>8,0%</b>	

Fonte: Censo escolar SEEDF

**Tabela 19** Taxa de rendimento por turma

Ano	Série/Ano	Aprovados %	Reprovados %	Afast.p/ abandono %
2013	1º Ano	100,00%	-	-
	2º Ano	100,00%	-	-
	3º Ano	85,00%	15,00%	-
	4º Ano	96,09%	3,01	-
	5º Ano	100,00%	-	-
2015	1º Ano	100,00%	-	-
	2º Ano	100,00%	-	-
	3º Ano	89,03%	10,07%	-
	4º Ano	97,01%	-	2,09%
	5º Ano	93,09%	3,03%	3,01%
2017	1º Ano	100,00%	-	-
	2º Ano	100,00%	-	-
	3º Ano	74,3%	25,7%	-
	4º Ano	96,2%	3,8%	-
	5º Ano	90,6%	9,4%	-

**Fonte:** Censo escolar SEEDF

Em 2013 a escola contava com 158 alunos matriculados, com 13 alunos que faziam parte da educação especial, apesar de não apresentar acessibilidade para os portadores de deficiência. O 5º ano abarcava 26% das matrículas totais da escola.

Quanto à taxa de reprovação, o destaque ficou para o 3º ano, com uma taxa de 15%, ou seja, 6 alunos reprovados. Isto significa que esta série estava em situação de alerta e que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão abandonar a escola. No indicador distorção idade-série, é pertinente dar destaque para o 4º ano, em que os 31% dos alunos estavam em situação de atraso escolar. Desta maneira, era necessário que a escola tomasse iniciativas que atentassem para as necessidades específicas dessa turma.

Ainda nesse período, a instituição apresentou IDEB de 6,2, enquanto o projetado era de 5,5. Isso significa que a escola atingiu a meta em 113%. Dos 42 alunos, 36 realizaram a Prova Brasil, representando uma taxa de 86% de participação. Desses, 17% estavam no nível **avançado** das aprendizagens em português, 41% **proficiente**, 33% **básico** e 9% **insuficiente**. Já para matemática, observa-se um índice de 19% para o **avançado**, 46% para o **proficiente** e 35% para o nível **básico**.

Em 2015 o IDEB observado foi de 6,4, enquanto o projetado era de 5,8. Dessa maneira, alcançando a meta em 110% da projetada. Desses dados, dos 36 alunos, 31 participaram da avaliação de português, ou seja, 86% de presença. Dessa maneira, observa-se que o nível **avançado** detinha 35% dos alunos, 29% no nível **proficiente** e 36% no nível **básico** das aprendizagens. Para matemática, os alunos encontram-se com 19% em nível **avançado**, 42% **proficiente** e 32% **básico** e 7% **insuficiente**.

Em 2017 a unidade de ensino não apresentou o índice do IDEB, por não participar das avaliações. Tentou-se coletar essa informação da unidade escolar, porém não houve resposta a respeito. Na análise das entrevistas será possível ter acesso a essa informação de maneira mais detalhada.

Registra-se que a unidade de ensino continua com o aumento nas taxas de matrículas e que a defasagem idade-série se concentra no 3º ano com 26,0%, assim como a taxa de rendimento por turma, que permanece nesse ano com 25,7%. Estes dados revelam que as escolas ainda apontam para a urgência na condução das estratégias de ensino para uma perspectiva mais democrática e igualitária das aprendizagens, não deixando para as séries de final de blocos definirem esse processo.

Conclui-se que mesmo com a melhoria nos Índices do IDEB, a escola ainda apresenta no item defasagem idade-série, uma taxa de 22,50% no 4º ano e com uma taxa de retenção de 10,07% para o 3º ano.

Por fim, é de extrema importância que a unidade de ensino faça uso dos dados disponibilizados pela plataforma do INEP, com o intuito de melhoria nesses dois indicadores: **defasagem e retenção**.

Apontando estas análises para os objetivos elencados, através dos indicadores do IDEB, foi possível identificar as áreas de vulnerabilidade nas aprendizagens, como também de seus avanços e as maneiras como as escolas vêm respondendo com novas estratégias para a melhoria ou manutenção desses índices. Desta forma é possível observar as análises desses dados da seguinte maneira:

**Tabela 20** – Resumo das análises realizadas por escola

Ano	EC	IDEB Observado	IDEB Projetado	% das aprendizagens de nível adequado	
				Mat.	Port.
2013	“A”	5.1	6.0	47%	57%
	“B”	6.5	5.2	47%	79%
	“C”	5.8	6.6	49%	67%
	“D”	6.2	5.5	65%	58%
2015	“A”	5.7	6.3	57%	69%
	“B”	–	5.5	–	–
	“C”	6.0	6.9	50%	57%
	“D”	6.4	5.8	61%	64%
2017	“A”	5.9	6.5	60%	60%
	“B”	7.2	5.8	76%	82%
	“C”	6.5	7.1	67%	73%
	“D”	–	6.0	–	–

Fonte: INEP/SEEDF

Nesta tabela é possível verificar que as Escolas Classes “B” e “D” se destacam na constância do alcance das metas dos IDEBs. Apesar de que em 2015 a escola “B” e em 2017 a escola “D” não terem participado das avaliações externas, não sendo possível averiguação dos níveis de aprendizagens locais.

Quanto às escolas “A” e “B”, estas não atingiram os índices propostos pelo Inep em nenhum dos anos elencados, porém, é visível que ocorreram avanços nas aprendizagens dos alunos.

Outro aspecto que vale a pena destacar, refere-se às porcentagens de aprendizado adequado dos alunos. Nota-se que, em 2013, para matemática as aprendizagens estavam abaixo de 50%, enquanto em português, atingiam níveis acima desta porcentagem. Para os anos de 2015 e 2017, os níveis de aprendizagens crescem, porém, a dinâmica permanece quanto à distribuição de porcentagens entre matemática e português, constatando-se que é necessário que as unidades de ensino estejam empenhando mais esforços para as habilidades de cálculos e resolução de problemas matemáticos.

Ainda cabe apontamentos concernentes às porcentagens dos alunos que não conseguiram atingir o percentual adequado das aprendizagens. Para os anos tratados nesta pesquisa, observa-se que a média de alunos que permaneciam fora dos níveis de aprendizagens adequadas em matemática e em português eram altos e que era de extrema importância o acolhimento dessas necessidades com intervenções que alcançassem suas defasagens nas habilidades de leitura, interpretação, cálculos matemáticos e resolução de problemas.

Para o INEP, os estudantes que estão nos níveis básicos e insuficientes das aprendizagens estão em situação de alerta para toda comunidade escolar, cabendo aos gestores tomarem iniciativas pedagógicas que atendam às demandas apresentadas pelos estudantes que estão nessa situação. Visto que esses alunos que permanecem por muito tempo estagnados nas aprendizagens correm grande risco de abandonar o ensino.

### **3.2 - Análise das entrevistas:**

Neste momento, em que será possível vivenciar a pesquisa, apresentam-se as reflexões necessárias para clarificar as dúvidas iniciais deste trabalho. Como informado na introdução, o questionamento que provocou a presente pesquisa foi: **Que relações podem ser estabelecidas entre os resultados dos índices educacionais, a gestão e a efetivação do PPP?**

Houve a necessidade de investigar até que ponto, os índices do IDEB, as análises dos resultados das avaliações externas, o papel da gestão referendado pela construção do PPP, eram fatores mediadores de melhoria das aprendizagens escolares, percebidos nos índices do IDEB local. Estas questões foram elucidadas a partir do acesso pessoal aos diretores das unidades de ensino pesquisadas, bem como no decorrer das conversas e entrevistas realizadas, em que foi possível analisar o discurso de cada gestor:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o

objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 128).

Destarte, ao chegar a esse momento, foi pertinente ter conhecimento das características funcionais e das rotinas que faziam parte do processo gerencial das unidades de ensino. Ainda como informado anteriormente, não foi possível realizar as entrevistas de maneira presencial, por motivos do decreto referente à pandemia em que o mundo estava passando e, especificamente, no Distrito Federal, onde foi estabelecido que não estavam permitidas aglomerações, ou contatos presenciais de pessoas que não fizessem parte do seu convívio familiar. Portanto, as entrevistas de maneira virtual apresentaram-se como a maneira mais viável para realizar este trabalho. Decerto que as dificuldades foram observadas e que se tentou facilitar o máximo possível a maneira de realizar as entrevistas.

Alguns gestores, ao serem contatados, tiveram dificuldades nessa atividade virtual, mas logo que foi esclarecido como iria funcionar a plataforma e orientado como acessá-la, houve boa aceitação. Apenas uma diretora revelou resistência em participar, pois estava passando por problemas pessoais, após vários contatos, sugeriu que a vice-diretora participasse da entrevista.

A entrevista foi estruturada em categorias, para facilitar os diálogos e a organização mental das entrevistadas. Como a proposta era tratar dos conceitos que identificavam as relações: PPP, IDEB atrelado ao processo de avaliação e gestão, foi pertinente estabelecer as seguintes categorias para a pesquisa:

- Conceito de PPP
- IDEB e as aprendizagens
- Conceito de qualidade na educação
- O papel do gestor no processo de construção das aprendizagens

Desta maneira, ao delimitar as questões da pesquisa, os atores foram refletindo a respeito do assunto e trazendo para o processo de avaliação das suas ações e necessidade de reformulação. Este foi um momento de intensa troca de saberes. Foi possível à entrevistadora conhecer melhor as atuações dos gestores e a sua relação com a literatura tratada neste trabalho.

Destaca-se que o perfil da comunidade pesquisada se apresentou da seguinte maneira:

**Quadro 4 – Características demográficas**

Gestor	Sexo	Auto identificação	Função	Tempo de serviço de SEEDF	Formação acadêmica	Tempo no cargo	Idade
A	F	Parda	Diretora	26 anos	Pedagogia	5 anos	47 anos
B	F	Parda	Diretora	28 anos	Pedagogia	8 anos	47 anos
C	F	Parda	Vice-diretora	10 anos	Pedagogia	4 meses	43 anos
D	F	Parda	Vice-diretora	24 anos	Normal superior	4 meses	55 anos

Fonte: Entrevista com os gestores. Construção da autora/2020

Observa-se que 100% dos entrevistados são do sexo feminino e se auto identificam de cor parda, estes dados se confirmam pelas notas estatísticas de SEEDF, em que é possível observar que no processo seletivo para o cargo de diretor poucos são os profissionais do sexo masculino interessados pela função. Quanto a atribuições, duas são diretoras e duas vice-diretoras, desta forma foi possível verificar as ações que prevalecem em cada uma das áreas. Neste caso, conforme os discursos colhidos, as funções estão bem estabelecidas entre a área administrativa e pedagógica. Cada uma assume uma função de forma mais específica. No caso da gestão “D”, como antes da eleição a entrevistada assumia o cargo de chefe de secretaria e realizava todas as ações administrativas, permaneceu com as mesmas ações.

No aspecto tempo de serviço na SEEDF, os dados variam entre 10 e 28 anos e todas têm formação acadêmica em educação. Também é certo que desempenham a função de gestor pelo período que oscila entre 4 meses a 8 anos. Observa-se ainda que as idades variam entre 43 e 55 anos.

As entrevistas contribuíram para que a proposta inicial deste trabalho fosse esclarecida de maneira que se pudesse chegar a uma conclusão pertinente à pesquisa. Através da análise do discurso de cada sujeito, pode-se observar o que cada um pensa e como constrói a proposta de ensino de cada instituição, assim como as suas expectativas no processo de construção das aprendizagens dos alunos e as

interações com a comunidade “refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua”. (ORLANDI, 2009, p. 9)

Utilizou-se a análise do discurso como mecanismo para interagir com o mundo dos sujeitos desta pesquisa, assim como as diversas maneiras de pensar a educação em cada unidade de ensino.

Destarte, ORLANDI (2009) considera que nem tudo que foi falado era o que deveria ser dito afirma que a linguagem não é transparente, ela está carregada de ideologias e de contextos históricos. Ainda dentro dessa ótica “As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2009, p. 20).

Esta afirmação perpassa pelas análises atribuindo a cada sujeito a sua identidade linguística. Assim, as entrevistas foram realizadas de maneira que deixasse cada participante bem à vontade de como gostaria de realizá-la. Como dito anteriormente, não houve a possibilidade de se realizar as entrevistas de maneira presencial, por conta do decreto **Nº 40.539, DE 19 DE MARÇO DE 2020** do governador do DF que: **“Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus”**, e dá outras providências em que determinava : “§ 1º A suspensão das aulas na rede de ensino pública do Distrito Federal, de que trata o inciso III, deverá ser compreendida como recesso/férias escolares do mês de julho com início em 16 de março de 2020, nos termos deste Decreto”(BRASÍLIA, 2020). E ainda a proibição de reuniões ou aglomerações e eventos sociais.

Desta maneira, houve a necessidade de adequações das entrevistas para a utilização de recursos tecnológicos, em que para três participantes foi usado o software *Whereby*, que trouxe maior facilidade no acesso visual com os entrevistados e de maior interação, de modo que as dúvidas podiam ser sanadas de imediato. Porém, uma diretora sinalizou que por motivos de incompatibilidade de horários e das demandas de trabalhos virtuais que estava recebendo, não havia a possibilidade de

realizar a entrevista pela plataforma *Whereby*. O *WhatsApp* foi o aplicativo utilizado para a realização dessa etapa.

Estes dois instrumentos foram essenciais para que as coletas de dados, no aspecto relacionado, aos gestores locais fossem bem sucedidas. Logo abaixo será possível visualizar a classificação das categorias e o cruzamento delas.

**Quadro 5 –** Categorização das entrevistas

Categories	Participant	Discourse
PPP	A	<i>É o eixo norteador do trabalho.</i>
	B	<i>Olha.... Eu conceituo como ... Ele tem mudado a característica na escola.</i>
	C	<i>O PPP é um retrato da escola.</i>
	D	<i>Eu acho necessário, ele tem que estar na escola, porque a escola se guia por ele. O pedagógico auxilia por ali, o que é colocado ali, é seguido durante o ano, ele é necessário, tem que existir.</i>
IDEB	A	<i>Servem para as escolas traçarem seus planejamentos e também é pensar como podem ser realizadas suas atividades, levando em consideração como podem ser feito seus planejamentos.</i>
	B	<i>O IDEB. Olha...a primeira coisa é que a escola não pode se limitar apenas aos descritores trabalhados nas avaliações. Acho que é uma base do bolo para a escola pode ir avaliando seu trabalho.</i>
	C	<i>Há duas realidades na escola que o IDEB não consegue mapear. Não sei muito sobre o assunto.</i>
	D	<i>Então, não sei como está, porque dessa parte pedagógica, eu encaminho para a supervisora pedagógica, coordenador e eles (inint.), mas procuram participar sempre.</i>
Qualidade da educação	A	<i>Como eu posso conceituar qualidade da educação.... Eu acredito que qualidade da educação é.... a palavra educação é para além da escola.</i>
	B	<i>Eu acho que qualidade é o aluno ter condições de se desenvolver bem em diversas áreas. Nas habilidades físicas e psicológicas.</i>
	C	<i>Formação integral do ser humano não somente notas para ser aprovado. Qualidade é preparar o ser integralmente. O IDEB classificador de qualidade não é instrumento para medir qualidade.</i>
	D	<i>Então, muito além, investimento em material, informação para os profissionais, além disso, mudar esse método avaliativo. Não dá, você, por exemplo, o</i>

		<i>professor na série seguinte vai ficar prejudicado no ensino dele por causa de 2, 3 alunos. Então, acho que investir na qualidade de cima para baixo, porque aqui embaixo, os professores, a escola, a nossa, inserir mais o livro, para os alunos...</i>
Gestão democrática	A	<i>A gestão democrática é o alicerce. Ela auxilia todo trabalho que é desenvolvido pela [pausa] equipe gestora né. Eu acredito que ela é um norte. Ela instrumentaliza, ela faz com que os gestores possam se apropriar desse conhecimento.</i>
	B	<i>Eu acho que para a gestão democrática a comunidade precisa da construção dos processos. Se não fica achando que é somente a eleição. Os pais precisam saber até onde é parte dele e onde é a parte da escola.</i>
	C	<i>É uma validação da ação da escola e da comunidade local.</i>
	D	<i>Bom, na escola funciona, a gente não tem problemas quanto a isso, porque como diz o grupo, é muito bom, muito comprometido e muito bonito, mas para seguir aquele padrão, geralmente tudo é discutido nas reuniões, toda quarta-feira, geral com todo mundo, todo mundo opina e se decide pela maioria.</i>

Fonte: Entrevista com os gestores. Construção da autora/2020

### 3.3 - Cruzamento das categorias

Neste momento será importante que as categorias sejam analisadas de forma que se possa evidenciar aquilo que foi dito com as propostas elencadas neste trabalho, embasadas nos referenciais teóricos utilizados. Para tanto, em cada categoria serão observadas e catalogadas as percepções do locutor e as palavras-chave que podem conceituar as categorias listadas.

Para a categoria Projeto Político Pedagógico, no discurso dos participantes é unânime a importância desse instrumento para a escola e sua comunidade, dando ênfase para as três frases: “*É o retrato da escola*”, “*é o guia da escola*”, “*mudou as características da escola*”. Estes discursos podem ser apoiados pelo referencial citado nesta pesquisa, quando Veiga (1998) relata que:

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (VEIGA, 1998, p. 13).

Porém, observa-se que, apesar do reconhecimento da importância do documento para a escola, em outras falas os gestores não esclarecem a participação da comunidade na construção do PPP como um fator de extrema importância para a concretização do processo democrático: Para a escola “C” *“Na gestão anterior foi realizado sem a participação da comunidade. A coordenadora realizou sozinha. Porém, agora pretendemos realizar junto com a comunidade interna e externa”*.

Quanto ao processo de reavaliação desse documento, cabe aqui esclarecer que a SEEDF solicita que as unidades de ensino estejam atualizando seus PPPs a cada início de ano letivo e encaminhando uma cópia para as Coordenações Regionais de Ensino. Desta forma na entrevista foi solicitado que as gestoras relatassem como ocorria esse processo. *“O PPP, vamos levantando e colhendo informações e durante o ano vamos fazendo as adequações para cada situação. Dentro do projeto maior tem o projeto menor (UE “B”)*”.

*Então, todos os anos no início do ano é feita uma reedição da proposta. E o prazo que é dado para fazer essa avaliação e construção é muito curto! E diante das demandas das escolas públicas, porque o gestor ele... O gestor das escolas públicas, ele não tem só essa parte pedagógica. Ele cuida da parte pedagógica e administrativa e as unidades que têm coordenador atuante, que têm supervisor pedagógico a gente pode desenvolver esse trabalho (UE “A”)*.

Aqui observam-se duas realidades diferentes. A primeira consegue desempenhar a avaliação do documento de forma processual, não deixando para o final ou para o início do ano quando tudo fica mais difícil para tratar desse assunto e que também os professores e comunidade externa já esqueceram quais eram as necessidades iniciais. A segunda organiza esse processo apenas no término do ano letivo.

Nesta pesquisa, conceitua-se PPP como um instrumento que desempenha um papel importantíssimo na rotina escolar. Ele é o instrumento que localiza e norteia as ações pedagógicas, administrativas e financeiras das unidades de ensino, para tanto, precisa ser avaliado durante todo o ano letivo. Para cada término de bimestre, momento que é reservado para as avaliações dos resultados das aprendizagens dos alunos, também deve ter o seu momento de avaliação das ações pedagógicas e dos projetos elencados para serem desenvolvidos nesse período. Como afirma Freitas (2018), “Começamos nos auto avaliando, refletindo sobre nossas práticas e contribuições ao longo desse processo” (FREITAS, 2018, p. 14).

A SEEDF ainda orienta que se faz necessário que: “O acompanhamento e a avaliação da implementação do Projeto indicarão aspectos que precisam ser revistos, replanejados e os que merecem ser potencializados”. (BRASÍLIA, 2014, p. 24).

No quesito IDEB, não houve unanimidade nos discursos. O conceito e funcionalidade do objeto para duas escolas é reconhecido como um instrumento o qual se pode lançar mão como apoio para os planejamentos e para melhorar os índices de aprendizagens. Já as duas outras unidades de ensino ainda não conseguem utilizá-lo por dificuldades em interpretá-los, ou falta de conhecimento. A escola “A” define que: *“Então, dentro destes índices é pensar além das aprendizagens. Pensar como podemos melhorar as nossas atividades, pensar como podemos melhorar os nossos espaços de aprendizagens nas escolas”*. Desta forma, entende que é possível utilizar os resultados como mediadores das aprendizagens, porém não deixa claro o que seriam os espaços de aprendizagens.

Já para a escola “B”, *“Quando avaliamos os resultados observamos onde está a fragilidade. Podemos avaliar o crescimento com ela mesma”*. Aqui a gestão consegue trazê-lo para a realidade local. Porém, para as outras duas escolas ainda se faz necessário aprofundamento a respeito dos indicadores envolvidos no IDEB para que elas possam utilizá-los como mais um recurso de avaliação das aprendizagens de seus alunos e de suas práticas pedagógicas.

Assim, observa-se que o IDEB como indicador da qualidade educacional, ainda está sendo utilizado de maneira imprecisa. Quando ele passa a ser utilizado como um indicador para o planejamento das aprendizagens, sem critérios da realidade local, a unidade de ensino corre o risco de estar comprometendo a equidade nas aprendizagens, pensando em alcançar a qualidade através dos índices das avaliações externas, comprometendo todo contexto cultural e social local.

Essa situação colabora para que ocorram rápidas tentativas de adequações dos processos de gestão da escola pública baseada, agora, numa perspectiva neoliberal e nos modelos de gestão privada, cujos parâmetros de eficiência, eficácia e produtividade, originários da economia de mercado e internalizados pelos sistemas escolares, são os grandes fatores considerados como qualitativos nos processos educativos. Para tanto, cabe à escola modificar seu conteúdo cultural, em prol de uma formação que atenda aos objetivos do mercado (BRANDÃO, 2015, p. 465).

Ainda é possível avançar com as arguições, no sentido de que o Índice da Educação Básica (IDEB), pode trazer para a escola o desvelamento da realidade quanto às análises dos índices de reprovação, retenção e abandono escolar, propiciando à comunidade escolar a ressignificação das aprendizagens para os alunos em situação de risco.

Vale a pena trazer como reflexão e para novos estudos, qual o impacto da reprovação para os alunos que experimentaram essa realidade em suas vidas escolares. Ainda é importante discutir de maneira objetiva e proficiente quais fatores têm desencadeado as altas taxas de reprovações. Para a escola “D”, a falta de apoio da família é o principal responsável por esses fracassos e que quando o professor não pode reprovar nas séries anteriores isso traz maiores dificuldades para o professor da série seguinte trabalhar as habilidades não alcançadas: *“Tem aluno no 5º ano que ainda não sabe ler”* (Gestora da escola D).

Este é um discurso que diminui a responsabilidade da comunidade escolar de investir em novas práticas pedagógicas para esse cotidiano acadêmico e ainda distancia esse aluno da possibilidade de reagir de maneira favorável às aprendizagens. A qualidade e a equidade são aspectos que influenciam nos resultados das aprendizagens, assim como na vida futura desse aluno. “O insucesso escolar é um forte indicador da desigualdade e da iniquidade, bem como da

ineficiência dos sistemas escolares, e as taxas de retenção e desistência são, por sua vez, indicadores robustos do insucesso[...]" (LEMOS, 2013, p. 161).

Quanto à gestão democrática, é pertinente observar que as escolas ainda necessitam de esclarecimento quanto ao papel democrático da escola para as construções das aprendizagens e, finalmente, as ações do gestor para confirmação desse legado:

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p. 23).

Desta maneira, o gestor não se torna apenas um figurante nesse cenário, mas alguém de extrema importância para o desenrolar das ações pedagógicas e administrativas. Através da eleição, a comunidade escolar tem a oportunidade de escolher a equipe que melhor representa a proposta pedagógica local. Aquela que conhece e interage com a comunidade interna e externa. Essa equipe deve ter muito claro que o processo administrativo e financeiro não deve preceder ao pedagógico. Como alguns gestores relatam: *“O gestor das escolas públicas, ele não tem só essa parte pedagógica. Ele cuida da parte pedagógica e administrativa e as unidades que têm coordenador atuante, que têm supervisor pedagógico, a gente pode desenvolver esse trabalho (EC “A”)*”.

Em 2016 a SEEDF produziu um relatório dos resultados da avaliação institucional da equipe na gestão democrática, na perspectiva de verificar como o contexto educacional influencia no desempenho do estudante. Nesse documento foi possível verificar alguns aspectos relacionados à gestão escolar: atuação da escola, projeto político pedagógico e as relações com a comunidade. Como resultados concluíram que: *“Há melhoria no desempenho acadêmico observado em UEs que apresentam boas ações de gestão democrática segundo dados da AVI-Gestor Público-2016 (BRASÍLIA, 2018, p. 28)*”.

No DF, mais especificamente nas escolas avaliadas, observou-se que os gestores estão sobrecarregados de atividades e que as ações administrativas estão

se sobrepondo às ações pedagógicas. As queixas estão relacionadas à falta de coordenadores nas escolas. Este fato pouco permite que o gestor esteja mais presente nesse aspecto, sendo destacado nos resultados das aprendizagens:

“Aos diretores escolares compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais”. (LUCK, 2009, p. 22)

Para a autora, os gestores precisam desenvolver competências gerenciais que muito se assemelham com as demandas empresariais, em que a qualidade da educação se associa aos resultados das ações que os profissionais oferecem para seus alunos e sociedade em geral e no promover o desenvolvimento dos conhecimentos necessários ao enfrentamento do mundo globalizado.

Conforme material orientador para a construção do PPP da SEEDF, o coordenador é peça importantíssima para concretude desse momento no interior da escola. Para tanto, ele necessita ser qualificado e motivado pela gestão para executar esse papel.

Para a gestora de uma das unidades de ensino, a comunidade tem conhecimento da proposta de trabalho dos candidatos ao cargo, quando estes apresentam o produto que irá nortear as ações de sua gerência. [...] *“Tendo em vista que a gente se candidata, a gente apresenta um plano de trabalho e este plano de trabalho apresenta as metas (EC “A”)*”.

Cabe expor que o papel do gestor pode ser o sustentáculo para a efetivação das ações locais. Não é pertinente negligenciar o direito que o aluno tem da aprendizagem. Como Demo (2012) afirma, é necessário que o gestor assuma seu papel de técnico e de condutor do processo democrático na escola. Quanto ao conceito de Luck (2009),

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais

elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados (LÜCK, 2009, p. 17).

Portanto, cabe à gestão escolar dinamizar e mobilizar a cultura acadêmica, de modo que sejam direcionadas para o sucesso escolar com ações conjuntas, associadas e articuladas. Ainda que o Estado tenha delegado tantas funções a esse gestor (administrativa, pedagógica e financeira), cabe a ele definir o que é prioridade em sua escola e qual é a demanda original local. Delegar funções e descentralizar ações, vocabulário vindo da administração de empresas, entra neste contexto quando se espera por resultados nas ações em que tantos esforços pedagógicos são empenhados.

Destarte que a busca por uma autonomia local não é um processo fácil de ser alcançado, exige que o articulador tenha habilidades e competências de tomar decisões compartilhadas, de resolução de problemas e desafios educacionais e ainda concretizar o aspecto democrático no ambiente escolar, trazendo para servidores, alunos e familiares a responsabilidade de todo o processo escolar. Como dito pelo gestor da Unidade de Ensino B: *“Eu acho que para a gestão democrática a comunidade precisa da construção dos processos. Se não fica achando que é somente a eleição”*.

Ainda é de responsabilidade do Estado disponibilizar recursos financeiros, humanos e de formação para que o gestor tenha condições adequadas para desempenhar suas funções de maneira exitosa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, não se tem a intenção de concluir, ou esgotar este assunto. Porém, partindo dos objetivos propostos nesta pesquisa, é plausível elencar os resultados encontrados e as novas perspectivas para serem trilhadas na busca de ampliação do estudo.

Considerando a problemática que desencadeou esta pesquisa (investigar as relações entre índices de desempenho escolar (IDEB), as ações da gestão democrática e a execução do Projeto Político Pedagógico - PPP), foi possível verificar a complexidade que envolve esses três assuntos. Para tanto, utilizou-se o modelo de pesquisa que trouxesse o máximo de proximidade possível do objeto estudado: o ambiente escolar. Este é um espaço que desempenha o papel de construção das aprendizagens formais que sustentarão o sujeito ativo, consciente de seu papel na sociedade, assim como gera respaldo para o desempenho de suas funções profissionais.

Ao elencar as dimensões trabalhadas, nota-se que o desfecho dos resultados acadêmicos está entrelaçado com a gestão, o PPP e o desempenho dos alunos.

O Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), criado para trazer subsídios de mapeamento das aprendizagens e para a construção de ações pedagógicas e governamentais que desencadeassem novas ações para a melhoria da educação, desdobrou-se em um instrumento pouco discutido nas escolas e parcamente utilizado pelos professores. Observa-se que “avaliação” ainda permanece como um conceito de classificação e de retenção nas escolas. Portanto, encontrar as potencialidades e as habilidades dos alunos está muito mais ligado às novas práticas de ensino do que a necessidade de remodelar as políticas públicas locais.

Os sujeitos envolvidos nesse contexto das aprendizagens merecem ser ouvidos para relatar sua história de vida, sua realidade social e seu interesse de estudo. Os docentes são os mediadores dessas ações e não os detentores dos conhecimentos, de acordo com Freire (2001). O desempenho acadêmico depende de

um bom ambiente escolar, uma boa estratégia de ensino com excelentes recursos e com profissionais preparados tecnicamente.

O IDEB, como instrumento que permite o acompanhamento das aprendizagens, não deve servir para ranqueamentos escolares ou classificatórios. Merece ser estudado e detalhado para a construção de novas aprendizagens e novas didáticas. O seu desconhecimento tem trazido para o ambiente de ensino uma cultura de desvalorização desse dispositivo.

Levando-se em conta que as avaliações externas não dão conta de diagnosticar as aprendizagens dos alunos, como relatado pelos gestores, cabe ao sistema local definir uma nova maneira de mapear essas aprendizagens ou de qualificar os profissionais para a utilização desses novos instrumentos. O aspecto classificatório e determinista das avaliações pode ser uma maneira de comprometer os planejamentos locais e a necessidade de o professor buscar por novas metodologias para atender às demandas de seus alunos.

Como único indicador de avaliação da qualidade das aprendizagens utilizadas por este trabalho, o IDEB esclarece que as diversas maneiras que as escolas têm se disponibilizado para o uso deste mecanismo não têm sido suficientes para diminuir os índices de reprovações e repetências escolares. As escolas observadas revelaram que os seus resultados no IDEB estão em desacordo com as orientações da Secretaria de Educação, quanto às retenções e seus resultados locais. Pode-se elencar como exemplo o índice de reprovações nas duas séries que fecham os dois blocos da alfabetização: **O 3º e o 5º ano**. Nestes, concentra-se o ápice do fracasso escolar.

Quanto à gestão democrática, assunto que há muito vem sendo tratado na comunidade escolar e na sociedade em geral, ainda é um tema que traz muitas controvérsias nas escolas. O papel do gestor, classificado nesta pesquisa como de extrema importância para a condução da cultura escolar, vem sobrecarregado de funções que podem trazer danos ao processo de aprendizagem.

Conforme observado neste estudo, a descentralização das gestões educacionais trouxe para as escolas novas maneiras de condução das ações acadêmicas. O contexto escolar já não funciona mais sem a participação e a

colaboração de todos os envolvidos. A gestão democrática é um princípio que exige reformulações dos conceitos de gestão e participação. Dentro do processo democrático, o cidadão é politicamente responsável pela condução das ações educacionais. Para isso, precisa desenvolver habilidades que são intrínsecas ao seu papel. A ideia de coletivo e participativo se torna sustentáculo para essa nova perspectiva.

Desta maneira, ressalta-se que há uma intensa demanda no aspecto qualificação e competências para que o gestor tenha êxito em suas ações. Não basta apenas ser eleito pela comunidade. Existe uma expectativa desse cidadão ao demandar seu voto. Essas ações democráticas vão muito além do esperado pela eleição. Estão em consonância com as necessidades da comunidade local e os anseios por mudanças nos resultados pedagógicos.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico, este trabalho revelou que as construções desse documento ainda necessitam de reflexões e de novas abordagens para que os aspectos “**construção**” e “**avaliação**” estejam em consonância com os parâmetros democráticos que são intrínsecos a esse objeto.

A discordância entre as escolas na produção do PPP aponta para a carência de entendimento da importância desse material para acompanhamento e monitoramento das ações e rendimentos escolares. Quando os gestores excluem a comunidade externa do processo de construção, o documento fica órfão da materialidade da voz daqueles que mais conhecem a necessidade dos sujeitos atendidos nas escolas e que são elementos essenciais desse processo.

Outra questão que merece ser pautada aqui é a criação de um espaço para as discussões e acompanhamento das propostas elencadas no PPP pelas unidades de ensino. Seja nas reuniões coletivas, ou coordenações individuais, ou até mesmo nos momentos de formação, este é um aspecto que o gestor local não deve deixar de construir e inserir na cultura escolar.

Ainda trazendo para o impacto dessas ações sobre os índices escolares nas análises das escolas avaliadas e dos seus gestores, é notório que a conduta das gestões em mobilizar e conduzir as atuações dos sujeitos inseridos nesse contexto pode interferir em melhores resultados para as aprendizagens. Na escola “A”,

enquanto a gestão estava muito envolvida com as ações administrativas, observa-se um resultado nas avaliações bem abaixo do esperado. Já na escola “B”, o impacto é visível nos avanços dos resultados do IDEB. Essa gestora relata seu envolvimento nos planejamentos e nas ações relacionadas às aprendizagens, assim como no acompanhamento da construção do PPP e suas avaliações.

Para culminar esta análise, acrescenta-se que a permanência dessas diretoras em gestões mais duradouras contribuiu para uma melhor coleta de informações e entendimento sobre as ações pertinentes aos seus cargos.

Nas escolas “C” e “D”, encontrou-se um fator comprometedor dessa análise. As duas gestoras tinham acabado de assumir o cargo e pouco sabiam informar a respeito das análises das avaliações dentro da escola. Outro ponto que merece maior acompanhamento é a divisão de papéis. Constata-se que os gestores fazem a divisão entre as ações administrativas e pedagógicas. Ainda não foi possível verificar quanto este fato pode comprometer as aprendizagens, cabendo a novas pesquisas dar continuidade a estes aspectos.

Portanto, averiguou-se que as ações da gestão democrática, a construção do PPP e as análises dos índices do IDEB são fatores que podem influenciar nos resultados acadêmicos, assim como a construção de novas estratégias pedagógicas e políticas para as demandas evidenciadas nesses dados. Ainda é pertinente pontuar que convém aos gestores escolares fazerem uso das diversas pesquisas e dados elencados pelas plataformas do INEP e SEEDF como forma de assessoramento nas condutas pedagógicas e administrativas das unidades de ensino.

Para a caracterização do ambiente democrático que possa contribuir com a melhoria das aprendizagens são necessárias algumas características fundamentais: professores bem preparados, construção coletiva do PPP, motivação das aprendizagens, papel significativo da gestão e da coordenação, estrutura curricular adequada e gestão democrática que possibilite a participação da comunidade na escola.

Pode-se acrescentar que as esferas governamentais locais e nacionais têm a responsabilidade de implantação e de manutenção do sistema, com verbas destinadas ao suprimento das demandas locais, a fim de permitir uma adequada

instrumentalização e qualificação do corpo docente, de maneira a considerar boas instalações de trabalho, materiais didáticos, salários justos e planos de carreira atrativos para a profissão.

Especificamente no Sistema Educacional do Distrito Federal, apesar da preocupação com a melhoria dos índices das aprendizagens e com a criação de um sistema próprio de avaliação, associado ao modelo utilizado pelo INEP, observa-se que as medidas utilizadas para o acompanhamento e utilização desses indicadores ainda são consideradas pelos gestores como um grande desafio a ser alcançado. Neste aspecto, é oportuno à SEEDF apropriar-se das realidades das unidades escolares e das demandas das gestões locais para que os apoios, orientações e formações sejam congruentes.

Com esta pesquisa, apresenta-se a oportunidade de trazer para a sociedade em geral o desvelamento da importância da existência de um indicador de avaliação da qualidade das aprendizagens para o processo educacional, visando a capturar suas lacunas e permitir, através de novas reflexões e ações estratégicas, avançar nas construções de modelos democráticos no acesso qualitativo e quantitativo dos conhecimentos acadêmicos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. Em R. P. Santana, *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade* (pp. 37- 70). Brasília: UNESCO: 2010.
- ARCAS, P. H. Avaliação na educação (1ª ed., Vol. I). Londrina : Editora e distribuidora Educacional S. A: (2017)
- BEISIEGEL. C. d. A qualidade do ensino na escola pública (1ª ed., Vol. I ). Brasília : Liber: (2005)
- BOF, A. M. A aprendizagem dos alunos e os desafios do PNE (5 ed., Vol. I). (E. G. Rodrigues, Ed.) Brasília : INEP (2016).
- BONDIOLI, A. O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada (2ª ed., Vol. I). Campinas, São Paulo : Autores Associados (2013).
- BRANDÃO, A. M. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados . *Avaliação de políticas públicas da educação* , 23(87), 461-484. (abril/junho de 2015)
- BRASÍLIA, Decreto nº40.583 Art.2º 2020, disponível em <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/04>, acessado em 15 de maio de 2020
- BRASÍLIA, museu da educação, disponível em <http://www.museudaeducacao.com.br/cte-35/educacao-patrimonial/>, acessado em 05 de janeiro de 2020
- BRASILIA, Relatório de gestão SEEDF, disponível em <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/RELAT%C3%93RIO-DE-GEST%C3%83O-2016.pdf>, acessado em 12 de dezembro 2019
- BRASILIA, Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala, disponível em <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/01/Diretrizes-Avaliacao-Educacional-1.pdf>, acessado em 12 de dezembro de 2019
- BRASILIA, LEI Nº 4.751, DE 07 DE FEVEREIRO DE 2012, disponível em [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei\\_4751.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html), acessado em 15 de fevereiro 2020

BRASILIA, Projeto político pedagógico Professor Carlos Motta, disponível em [www.sedf.gov.br](http://www.sedf.gov.br), acessado em 12 de novembro de 2019

BRASILIA, Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal, disponível em [www.sedf.gov.br](http://www.sedf.gov.br), acessado em 12 de novembro de 2019

BRASILIA, Proposta de alteração no regimento escolar da rede pública de ensino do DF, disponível em [http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/04/Circular\\_Regimento\\_Interno\\_sugestoes\\_de\\_alteracoes-1.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/04/Circular_Regimento_Interno_sugestoes_de_alteracoes-1.pdf), acessado em 15 de fevereiro de 2020

BRASILIA, LEI Nº 4.850, DE 05 DE JUNHO DE 2012, disponível em [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/71570/Lei\\_4850\\_05\\_06\\_2012.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/71570/Lei_4850_05_06_2012.html), acessado em 15 de janeiro de 2020

BRASILIA, Plano Distrital de Educação, disponível em <http://www.educacao.df.gov.br>, acessado em 22 de outubro de 2019

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320

BRASIL, Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59), acessado em 10 de dezembro de 2019

BRASIL, Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/>, acessado em 10 de dezembro de 2019

BRASIL, Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm), acessado em, 20 de janeiro de 2019

BRASIL, Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, disponível em [http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm), acessado em, 15 de janeiro de 2020

BRASIL, <https://www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf>

BRASIL, RELATÓRIO DO 1º CICLO DE MONITORAMENTO DAS METAS DO PNE: BIÊNIO 2014-2016, disponível em <http://portal.inep.gov.br/informacao-da->

publicacao/-/asset\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732, acessado em, 12 de janeiro de 2020

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 416-423. BRASIL, INEP. *idebescola*. (2019). Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br): <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica> Acesso em 14 de fevereiro de 2020

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Câmara Legislativa - Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial nº ... nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Ministério da Educação, 2014.

\_\_\_\_\_. (s.d.). [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais> Acesso em 13 de fevereiro de 2020,

\_\_\_\_\_. Unicef, P. I.-M. (Fevereiro de 2004). Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_indqua.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf) Acesso em 2020.

BRASÍLIA. Edileuza Fernandes da Silva, E. R. (2014). ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS (1ª ed., Vol. I). Brasília , DF: SEDF.

BRASILIA, DECRETO Nº 40.539, DE 19 DE MARÇO DE 2020, disponível em <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma>, acessado em 20 de abril de 2020

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional 2016: equipe gestora rede pública de ensino análise dos dados de gestão democrática. Secretaria de Estado de Educação , Brasília (2018)

\_\_\_\_\_. Codeplan. (2019). Disponível em <http://www.codeplan.df.gov.br>: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03-plano-piloto-1pdf> Acesso em 22 de janeiro de 2019

\_\_\_\_\_. SEDF. Diretrizes pedagógicas para o 2º Ciclo. (2014) disponível em [ww.se.df.gov](http://www.se.df.gov):

<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizespedagog2ciclos.pdf> Acesso em 2020.

\_\_\_\_\_. Dados e indicadores educacionais. *www.se.df.gov.br*. (2015). Disponível em *www.se.df.gov.br*: <http://www.se.df.gov.br/dados-e-indicadores-educacionais>

Acesso em 25 de janeiro de 2020

\_\_\_\_\_. (s.d.). *SEDF*. Disponível em *SEDF*: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizespedagog\\_2ciclo.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizespedagog_2ciclo.pdf)  
Acesso em 2020.

BRZEZINKSKI, I. TRAMITAÇÃO E DESDOBRAMENTOS DA LDB/1996: EMBATES ENTRE PROJETOS. *Trab. Educ. Saúde*, 8(2), 185-206. (outubro de 2010)

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? avaliar como? avaliar para quê? *Cadernos Cedes*, 29(78), 178-200. (maio/agosto de 2009)

DEMO, P. Educação e qualidade. Campinas : Papirus: (1994)

DEMO, P.. Educação, Avaliação qualitativa e inovação (1ª ed., Vol. I). Brasília: INEP, (2012).

DOURADO, L. F. A qualidade da educação: Conceitos e definições; *João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos* (Vol. I). Brasília: INEP, (2007)

FREIRE, P. Política e educação: ensaios (5ª ed., Vol. I). (D. A, Ed.) são paulo : Cortez (2001).

FREITAS, V. A. Organização do trabalho pedagógico: caderno do professor (I ed., Vol. 4). Brasília : UNB. (2018)

GADOTTI, M. Projeto Político - Pedagógico da escola cidadã. Em S. d. Distância, & L. Ayala (Ed.), *Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico* (Vol. I, pp. 14-21). Brasília: MEC, (1998).

\_\_\_\_\_, M. Qualidade na educação: Uma nova abordagem. São Paulo : Eidoira e Livraria Instituto Paulo Freire. (2010)

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa (4ª ed., Vol. I). São Paulo: Atlas, . (2002)

\_\_\_\_\_, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas, (2008)

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais (12ª ed., Vol. I). Rio de Janeiro: Record. (2011)

GONÇALVES, A. M., & SOUZA, M. J. Representações sociais e projeto político pedagógico (1ª ed., Vol. I). Jundiaí: Paco. (2016)

- KUBITSCHKE DE OLIVEIRA, J. Por que construí Brasília. Brasília: Senado Federal, 2000.
- LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 86(212), 163-178. (Janeiro/ abril de 2005)
- LEMOS, V. Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. *Sociologia, problemas e práticas*, 73, pp. 151-169. Disponível em URL: <http://journals.openedition.org/spp/1383> (agosto de 2013) Acesso em 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LÜCK, H. *Dimensões da gestão escolar* (2ª ed., Vol. I). Curitiba : Positivo: (2009).
- \_\_\_\_\_. *Dimensões da gestão escolar e suas competências* (1ª ed., Vol. I). Curitiba : Positivo: (2009).
- \_\_\_\_\_. *Dimensões de gestão escolar e suas competências* (2ª ed., Vol. I). Curitiba : Positivo. (2009)
- MINAYO, M.C.S. *O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo - Rio de Janeiro, Hucitec-ABRASCO,1992
- NUNES, C. *Anísio Teixeira* (Vol. II). (S. Rocha, Ed.) Recife: Massangana. (2010)
- OLIVEIRA, A. C. Política Pública e gestão escolar: um estudo de caso no Rio de Janeiro. *journal de políticas educacionais*, 7, 29-37, (2013)
- \_\_\_\_\_, A. C. As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil (15 de setembro de 2015). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230015.pdf> Acesso em 2019.
- OLIVEIRA, A. M. Dilemas e desafios para a consolidação da educação no Brasil. Em M. Z. Rocha, N. M. Pimentel, & A. M. Fernandes (Ed.), *Organização da Educação Brasileira: marcos contemporâneos* (1ª ed., Vol. I, p. 432). Brasília : Universidade de Brasília. (2016)
- \_\_\_\_\_, S. Z. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO E QUASE MERCADO NO BRASIL. *Educação e sociedade*, 24(84), 873-895. (setembro de 2003)
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso : princípios e procedimentos* (8ª ed.). Campinas : Pontes . (2009)

PARANÁ, O papel do diretor escolar e a organização do trabalho pedagógico: documentos norteadores da escola- Conhecendo o PPP (PARANÁ, 2018). Disponível em [www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br)

PARO, V. H. Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia (2ª ed., Vol. I). (E. Correia, Ed.) São Paulo: Xamá. (2003)

\_\_\_\_\_, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicação para a qualidade do ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 695-718. (set/dez de 2011)

Qedu. (s.d.). Censo escolar - notas técnicas. *qedu*. Disponível em site de qedu: <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/notas-tecnicas/>. Acesso em 12 de dezembro de 2019

\_\_\_\_\_. (s.d.). [www.Qedu.org.br](http://www.Qedu.org.br). Disponível em <https://www.qedu.org.br/escola/241614> Acesso em 15 de janeiro de 2020

ROCHA, J. . Anísio Teixeira e a cultura: subsídios para o conhecimento da atuação de Anísio Teixeira no campo da cultura (1ª ed., Vol. I). Brasília : Universidade de Brasília: (2014)

SOARES, Guimarães Rodrigues, Rodrigo A gestão democrática na educação do Distrito Federal: concepções e historicidade das experiências de 1957, 1995 e 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, p. 125. 2016.

\_\_\_\_\_, J. A. Breve História da vida e morte de Anísio Teixeira: desmontada a farsa da queda no fosso do elevador. Salvador: EDUFFBA. (2019)

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. Campinas: Papirus.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

\_\_\_\_\_, I. P. (jan/jun de 2009). Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, 3, 163-171. (1998)

## APÊNDICES

### Roteiro para entrevista

Esta entrevista é um instrumento de coleta de dados, como parte complementar metodológica na construção da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – modalidade profissional da Universidade de Brasília - UnB como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Remi Castioni.

É importante esclarecer que as informações aqui coletadas são de acesso exclusivo da pesquisadora e que os nomes reais das entrevistadas, assim como, os das unidades de ensino serão substituídos por cognomes.

Objetivos: Investigar as relações entre índices de desempenho escolar as ações da gestão democrática e a execução do Projeto Político Pedagógico (PPP).

1. Verificar as contribuições à execução do projeto político pedagógico para a escola e para o melhoramento dos índices acadêmicos.
2. Analisar o desempenho dos alunos, tendo como referencial os indicadores do IDEB, com um olhar na execução do PPP da escola e as ações da gestão local.
3. Elucidar o conceito de qualidade da educação e avaliação das aprendizagens tendo o PPP como parâmetro conceitual.
4. Contribuir com um produto técnico para a avaliação e monitoramento das metas e ações propostas no PPP para a melhoria da qualidade educacional.

### Categoria I – Dados profissionais

1. Qual seu sexo?

( ) Masculino      ( ) Feminino

2. Qual sua faixa etária?

( ) Até 24 anos  
( ) De 25 a 29 anos  
( ) De 30 a 39 anos  
( ) De 40 a 49 anos  
( ) De 50 a 54 anos

55 anos ou mais

3. Qual sua formação acadêmica?

Pedagogia

Outra. Qual? \_\_\_\_\_

4. Qual o mais alto nível de escolaridade que você concluiu?

Ensino médio

Ensino superior

Pós-graduação

Mestrado

Doutorado

5. Quanto tempo de serviço na área de magistério?

Menos de um ano

De 1 a 2 anos

De 3 a 5 anos

De 6 a 8 anos

De 9 a 11 anos

De 12 a 15 anos

De 16 a 18 anos

Mais de 20 anos

6. Há quanto tempo trabalha na SEEDF?

Menos de um ano

De 1 a 2 anos

De 3 a 5 anos

De 6 a 8 anos

De 9 a 11 anos

De 12 a 15 anos

De 16 a 18 anos

Mais de 20 anos

7. Há quantos anos você exerce funções de direção?

- Menos de um ano
  - De 1 a 2 anos
  - De 3 a 5 anos
  - De 6 a 8 anos
  - De 9 a 11 anos
  - De 12 a 15 anos
  - De 16 a 18 anos
  - Mais de 20 anos
8. Qual a sua carga horaria de trabalho semanal como diretor nesta escola?
- Mais de 40 horas
  - 40 Horas
  - De 20 a 39 horas
  - Menos de 20 horas
9. Qual foi o meio utilizado para você assumir a direção desta escola?
- Concurso público
  - Eleição apenas
  - Indicação apenas
  - Processo seletivo
  - (Outra forma) Qual? \_\_\_\_\_
10. Nos últimos dois anos você participou de alguma formação profissional?
- Sim Qual? \_\_\_\_\_
  - Não
11. Durante a sua gestão você organizou alguma atividade de formação continuada para os servidores desta escola?
- Sim Qual? \_\_\_\_\_
  - Não
12. Como você avalia sua relação com a comunidade externa da escola?
13. Como e quando ocorrem as reuniões com o Conselho Escolar?

## **Categoria II – Projeto Político Pedagógico**

- 1) Como você conceitua o PPP?
- 2) Como você avalia a aplicação do PPP para a construção do planejamento escolar?

- 3) O que pode significar o processo de construção do PPP na gestão democrática?
- 4) Como é realizada a construção do PPP nessa unidade de ensino?
- 5) Se você pudesse descrever como é realizado o processo de avaliação e reconstrução do PPP, como seria?

### **Categoria III – O IDEB e a sua relação com o PPP**

- 1) Como você compreende os índices do IDEB e as aprendizagens dos alunos?
- 2) Como você analisa a utilização dos dados do IDEB pela SEEDF?
- 3) Qual seria sua proposta para a utilização dos dados do IDEB para as aprendizagens escolares na construção do PPP?
- 4) Para você, gestor, como poderiam ser conduzidos os resultados do IDEB nas ações pedagógicas?
- 5) Se você pudesse contribuir para a melhoria dos índices da sua instituição, o que você faria?

### **Categoria IV – Conceito de qualidade da educação e o PPP**

- 1) Como você pode conceituar qualidade da educação?
- 2) Para você, em que a concepção de qualidade está atrelada?

- 3) Como julga a relação entre qualidade e o indicador IDEB?
- 4) Se você pudesse optar por **qualidade** ou **equidade**, qual das duas palavras usaria para a educação? Por quê?
- 5) Como você conduz as ações docentes na busca pela qualidade pedagógica?

### **Categoria V – Avaliação das aprendizagens e o PPP**

- 1) Como é utilizado os índices de aprendizagem para a construção do PPP?
- 2) Na sua opinião, em que momento a avaliação deve ser utilizada?
- 3) O que pode significar as avaliações externas para a escola?
- 4) Como a gestão pode contribuir para a construção de uma avaliação democrática?
- 5) Como pode ser a avaliação processual e contínua, alinhada a proposta pedagógica local?

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo pré-intitulada **“Uma análise dos índices educacionais de 2013,2015 e 2017: um olhar na efetivação do PPP e na gestão democrática de quatro escolas públicas do DF”** desenvolvida por **Dulcinete Castro Nunes Alvim**, discente do Mestrado em Educação – modalidade profissional da Universidade de Brasília – UnB. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo **Prof. Dr. Remi Castioni**, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário pelo e-mail [kotipora@gmail.com](mailto:kotipora@gmail.com).

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é **investigar as relações entre índices de desempenho escolar através do IDEB, as ações da gestão democrática e a execução do Projeto Político Pedagógico (PPP)**.

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

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

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

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

Brasília, 15 de abril de 2020.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a):  \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) testemunha: \_\_\_\_\_

## PRODUTO TÉCNICO

Conforme o regulamento do programa de pós-graduação em educação da modalidade profissional de 2019 da Universidade de Brasília (UnB), fica estabelecido que o produto técnico é um dos instrumentos de avaliação como pré-requisito de conclusão de curso. Em seu caráter pedagógico, o produto final visa a integrar teoria e prática, possibilitando a aproximação entre a produção científica e o espaço de construção da pesquisa e seus objetivos.

Nesse sentido, este trabalho traz como premissa o estudo do PPP como instrumento orientador dos percursos pedagógicos, administrativos e financeiros a serem trilhados em unidades de ensino do DF, possibilitando o acompanhamento e avaliações dos níveis de aprendizagens revelados pelos estudantes, mediante os instrumentos oficiais de avaliação (IDEB) e avaliações institucionais contribuindo para a construção das propostas pedagógicas.

Cabe, neste momento, trazer um dispositivo que possibilite o acompanhamento e a avaliação da aplicabilidade deste instrumento (PPP) pelas escolas. Dessa maneira, sugere-se trazer para conhecimento da própria SEEDF os dados revelados nesta pesquisa e a proposta da construção de um curso de formação para acompanhamento e monitoramento da execução do PPP com os instrumentos cabíveis, associado ao desempenho das aprendizagens nas escolas do DF. Este dispositivo avaliativo está em consonância com as diretrizes do Plano Distrital de Educação (PDDE 2015-2024), que em sua Meta 02 na estratégia 2.54 diz que para melhoria dos índices educacionais deverá: “Desenvolver mecanismos democráticos para elaboração, acompanhamento e avaliação dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares”. (BRASÍLIA, 2015, p.19).

Para tanto, este estudo concluiu que as unidades de ensino pesquisadas carecem de apoios e orientações, para como proceder com acompanhamento e avaliação das ações do PPP nos planejamentos e acompanhamento das aprendizagens. Desta maneira, traz-se o produto que pretende ser mais uma maneira de elucidar as ações dos gestores, alinhadas aos anseios da comunidade escolar, em

que a avaliação das ações pedagógicas necessita de constante monitoramento e acompanhamento dos atores desse processo.

O exercício de realimentar as ações pedagógicas e administrativas das escolas se torna um fenômeno que deve se alinhar aos planejamentos diários. Para Bondioli (2013), a avaliação define as expectativas da comunidade local dentro de um processo democrático. Neste momento é possível reorganizar as ações tendo como premissa a qualidade das aprendizagens. A autora ainda afirma que:

De fato, a avaliação tem uma natureza transacional, entendendo com isso a necessidade de um confronto entre pontos de vista como pressuposto de qualquer processo avaliativo, cujo rigor e cuja aceitabilidade não estão tanto em certificar a adequação de uma determinada realidade em relação a padrões definidos de uma vez por todas e por pessoas de fora, mas na elaboração compartilhada e participativa desses padrões e critérios de qualidade dentro de um grupo de referência e numa formulação passível, por sua vez, de confronto intersubjetivo (BONDIOLI, 2013, p. 138).

Como apoio para esta tarefa de avaliação das ações pedagógicas, serão elencadas as produções como se encontram hoje pelas escolas dentro das normativas propostas pela SEEDF.

No modelo atual, as escolas conseguem abordar no PPP todos os tópicos solicitados pela SEEDF em suas diretrizes que são: **apresentação da proposta pedagógica, historicidade da escola, diagnóstico da realidade escolar, função social da escola, Princípios orientadores das práticas pedagógicas e administrativas, objetivos, concepções teóricas, organização do trabalho pedagógico da escola, concepções, práticas e estratégias de avaliação, organização da proposta curricular da escola, plano de ação para a implementação e desenvolvimento da PP, acompanhamento e avaliação da PP, projetos específicos, referências e apêndices.**

Porém, no item acompanhamento e avaliação do documento, observa-se que apesar das diversas maneiras elencadas para o processo, as escolas ainda não estão conseguindo prosseguir com este trabalho e/ou colher resultados adequados, pois algumas escolas relatam que:

*A avaliação do PP será feita sempre na semana pedagógica com reunião específica. Neste momento será feita a leitura integral do documento e a cada ponto iremos reavaliar, discutir, levantar hipóteses e sugestões sempre que se fizer necessário. Será levada em consideração nesse momento a AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL realizada em toda a comunidade escolar ao final de cada ano letivo (EC “C”).*

Esta conduta apresentada não é a maneira defendida pelos autores utilizados nesta pesquisa e nem pelas orientações da SEEDF em diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (BRASÍLIA, 2014-2016, p.18), em que é abordado que: “A auto avaliação pela escola realiza-se ao longo do ano letivo, tendo como referência seu Projeto Político-Pedagógico, por meio de procedimentos/instrumentos por ela construídos”. Desta maneira, é pertinente que a escola insira em sua dinâmica avaliação constante da efetivação desse documento. Como exemplo, a SEEDF ainda nesse material de consulta dispõe a seguinte figura ilustrativa dessa conduta:

Figura 1 O projeto político-pedagógico como integrador dos processos da escola



Fonte: SEEDF/2019

Aqui é possível verificar que o processo avaliativo do PPP, perpassa por todos os outros momentos de avaliações inseridos na escola, portanto ainda se faz de urgência o tratamento desse assunto, assim como as maneiras de inserir esse movimento na cultura escolar.

Destarte, este produto propõe-se a trazer uma oportunidade de reflexão a respeito da maneira de avaliação do PPP durante o ano letivo. Para tanto, sugere-se que as escolas avaliem de maneira democrática as ações sugeridas nesse documento bimestralmente para que o objetivo da educação seja cumprido e que nenhum aluno passe despercebido pela ação educativa.

Como relatado neste material de pesquisa, os gestores declaram a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para acompanhar as aprendizagens de maneira mais efetiva. Portanto, sugere-se que as avaliações do PPP ocorram bimestralmente em consonância com os conselhos de classe, momento que acontecem as discussões coletivas a respeito dos sucessos e das dificuldades apresentadas durante o bimestre e as intervenções que serão realizadas para fortalecer as aprendizagens. Estas orientações já fazem parte das recomendações da SEEDF, que declara que:

Quando o Conselho de Classe consegue refletir sobre os índices de desempenho, sobre o espaço da coordenação pedagógica, sobre os projetos e demais atividades realizadas no âmbito da escola e das salas de aula, sobretudo com vistas às aprendizagens de todos, potencializa sua caminhada na direção da avaliação aqui defendida e consegue promover a desejada auto avaliação da escola (BRASÍLIA, 2014, p. 44)

Desta forma, a proposta de acompanhamento e de efetivação dessa ação será desempenhada pelas coordenadoras intermediárias que já fazem parte do quadro de profissionais da SEEDF. Estas colaboradoras poderão desenvolver essas ações junto à coordenadora local, que irá produzir o relatório bimestral das ações. Como sugerido no quadro abaixo, as demandas da escola serão levantadas antecipadamente pelos docentes para dinamizar as falas e as ações nas reuniões.

Assim, foi estabelecido como parâmetros para as avaliações os fatores que estão em destaque nas propostas pedagógicas e os indicadores que desempenham atribuição de pormenorizar cada dimensão elencada.

#### **Dimensões a serem avaliadas:**

- **Gestão escolar democrática**

Na perspectiva da gestão democrática, observa-se a necessidade de gerenciamento das ações do gestor como mediador e facilitador das gestões pedagógicas e administrativas e não somente à função burocrática da escola. Ainda neste aspecto é importante avaliar as interações sociais com a comunidade interna e externa da escola. Para tanto, o Plano Nacional de Educação reafirma a necessidade de que a gestão esteja alinhada à comunidade interna e externa propondo uma dinâmica democrática nas tomadas de decisões. Em sua meta 19, que trata do processo da gestão democrática, anuncia que:

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (BRASIL, 2014, p. 59).

Desta maneira, nesta etapa serão abordados os seguintes indicadores, que dizem respeito à relação do gestor com a prática democrática:

- Informação democratizada;
- Conselhos escolares atuantes;
- Participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral;
- Tratamento aos conflitos que ocorrem no dia a dia da escola;
- Participação da escola no Programa Dinheiro Direto na Escola;
- Participação em outros programas de incentivo à qualidade da educação do governo federal ou do governo estadual

### **Prática pedagógica**

A prática pedagógica se dá por meio de uma ação planejada e refletida do professor, para tanto o docente deve buscar uma análise crítica da pedagogia utilizada em sala e a sua maneira de estimular a construção das aprendizagens. Cabe ainda observar como ocorrem as relações professor-aluno (conhecer suas realidades, potencialidades e dificuldades, o que sabem e o que carecem saber). “As práticas docentes em sala configuram fator crucial para o aprendizado, uma vez que os professores são os verdadeiros responsáveis por implantar currículos e promover o desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2017, p.12)”.

Para este momento é de extrema importância que o docente esteja atento aos seguintes indicadores de qualidade:

- Proposta pedagógica definida e conhecida por todos;
- Planejamento constante e pesquisa para estudo;
- Contextualização das aprendizagens com o ambiente social do aluno;
- Variedade das estratégias e dos recursos de ensino-aprendizagem;
- Incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo;
- Prática pedagógica inclusiva.

## **Avaliação**

Neste aspecto, retorna-se à necessidade de se dialogar a respeito da qualidade que se deseja alcançar. Este ponto tratado nesta pesquisa, faz parte da democratização dos saberes. Para tanto, pode-se elencar que os indicadores de qualidade sugeridos pelo INEP/2004 são utilizados neste trabalho como parâmetros de avaliações, na expectativa de que estes instrumentos tragam ao docente uma revisão aos aspectos selecionados no momento avaliativo. Para tanto, o INEP informa que:

Os Indicadores da Qualidade na Educação foram criados para ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. Este é seu objetivo principal. Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade de acordo com seus próprios critérios e prioridades (BRASIL, 2004, p.5).

Desta maneira, a avaliação deve estar focada naquilo que verdadeiramente é importante para a realidade dos alunos que se está atendendo. Esta avaliação não deve estar centrada em classificar ou rotular os alunos, mas em orientar, direcionar as ações que melhor se adequam as necessidades apresentadas naquele momento:

Para que a escola possa emancipar os estudantes, a avaliação não poderá ser instrumento de exclusão, mas de inclusão. É necessário que os professores tomem consciência dessa função ideológica que a avaliação e a escola podem cumprir e trabalhem no sentido de torná-la cada vez mais inclusiva, colaborando para a sua função

emancipatória e não reprodutiva das desigualdades sociais (ARCAS, 2017, p. 73).

Assim, estes são os indicadores propostos para o contexto da avaliação sugerida:

- Monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos;
- Mecanismos de avaliação dos alunos;
- Participação dos alunos na avaliação de sua aprendizagem;
- Avaliação do trabalho dos profissionais da escola;
- Acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação da escola e da SEEDF;

### **Acesso, Permanência e sucesso na escola**

Quanto a este quesito, é importante que as escolas se atentem para as maneiras como estão realizando seus planejamentos. Estes devem estar integrados ao aspecto cultural, social e econômico da comunidade a ser atendida. Muitas crianças deixam de ir à escola, porque não tem dinheiro para passeios, ou as famílias não podem participar das festividades locais, por falta de horário adequado, ou acesso social. Os alunos com algum tipo de limitação física ou intelectual devem ser lembrados quando o PPP for construído.

Ainda cabe neste momento o acompanhamento dos resultados das avaliações internas e externas. Esta é uma maneira de mapear as necessidades de adequações aos planejamentos pedagógicos e os recursos utilizados. Desta maneira, os indicadores abordarão os seguintes aspectos:

- Número total de faltas dos alunos,
- Abandono e evasão;
- Atenção aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem;
- Atenção às necessidades educativas da comunidade;
- Adequação das atividades e espaços para os alunos especiais;

## **Ambiente educativo**

O ambiente educativo deve ser sempre monitorado pela comunidade local. Este deve ser mantido limpo, organizado, ventilado e com suprimento de material adequado para favorecer as aprendizagens. Todos os profissionais devem primar por esses ambientes e contribuir para que todos possam usufruir de um espaço que esteja dentro destas três dimensões: **Suficiência**: disponibilidade de material, espaço ou equipamento quando deles se necessita. **Qualidade**: adequação do material à prática pedagógica, boas condições de uso, conservação, organização, beleza etc. **Bom aproveitamento**: valorização e uso eficiente e flexível de tudo o que se possui (BRASIL, 2004).

- Número total de faltas dos alunos;
- Abandono e evasão;
- Atenção aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem;
- Atenção às necessidades educativas da comunidade;
- Adequação das atividades e espaços para os alunos especiais;
- Suficiência do ambiente escolar;
- Qualidade do ambiente físico escolar;
- Bom aproveitamento do ambiente físico escolar;

## **Formação dos profissionais da escola e das condições de trabalho**

A formação profissional está atrelada à necessidade do melhor desempenho do docente em suas funções acadêmicas. Um professor necessita estar preparado profissionalmente para perceber e intervir nas dificuldades de seus alunos e estimulá-los a prosseguir no seu percurso escolar:

Já é amplamente reconhecido que a qualidade da educação se assenta sobre a competência de seus profissionais em oferecer para seus alunos e a sociedade em geral experiências educacionais formativas e capazes de promover o desenvolvimento de

conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação (LUCK, 2009, p. 89).

A autora destaca que, desta maneira, os profissionais da escola poderão trabalhar de forma mais eficiente e capacitados para as demandas que surgem. É importante trazer para esse processo a necessidade de preparar o ambiente adequadamente para a comunidade ser bem atendida e para que os profissionais tenham boas condições no ambiente físico para realizar suas ações de maneira produtiva.

Nesta perspectiva, foram elencados os seguintes indicadores:

- Habilitação;
- Formação continuada;
- Suficiência da equipe escolar;
- Assiduidade da equipe escolar;
- Estabilidade da equipe escolar;

Cabe aqui mencionar que estes padrões elencados para a avaliação do PPP, já fazem parte das orientações do MEC e INEP para as ações educacionais, porém houve a necessidade de adequá-los à realidade da SEEDF e das escolas avaliadas. A proposta aqui é pormenorizar as ações dos sujeitos e os ambientes físicos envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos, para que os seus desempenhos possam ser percebidos nos resultados acadêmicos.

## MODELO DE QUESTIONÁRIO

Para cada pergunta você deverá utilizar as seguintes legendas para identificar sua resposta: **ÀS VEZES (AV)**, **NUNCA (N)**, **SEMPRE (S)**. Para cada resposta **Às vezes (AV)** e ou **Nunca (N)**, você deverá trazer uma sugestão de melhoria para esse indicador.

### 1. Dimensão: Gestão escolar democrática

INDICADORES	AV	N	S
A direção consegue informar toda a comunidade escolar sobre os principais acontecimentos da escola?			
As informações circulam de maneira rápida e precisa entre pais, professores, demais profissionais da escola, alunos e outros membros da comunidade escolar?			
O conselho escolar é formado por representantes de toda a comunidade escolar e sua composição é paritária, ou seja, possui o mesmo número de pessoas entre funcionários (incluindo professores) e não-funcionários?			
O conselho escolar tem normas de funcionamento definidas e conhecidas por todos?			
Os conselheiros recebem capacitação (cursos, participação em seminários etc.) para exercer sua função?			
O conselho escolar tem à sua disposição informações sobre a escola em quantidade e qualidade suficientes para que possa tomar as decisões necessárias?			
O conselho escolar participa das definições orçamentárias da escola?			
Existem espaços onde todos (diretor, professores, funcionários, pais, mães e outras pessoas da comunidade) possam discutir e negociar encaminhamentos relativos ao andamento da escola?			
A direção presta contas à comunidade escolar, apresentando regularmente o orçamento da escola e seus gastos?			
A comunidade escolar conhece e discute as dificuldades de gestão e de financiamento da escola?			
Os pais participam de associações de apoio à escola, tais como associações de pais e mestres ou outras?			
A escola se mantém aberta aos finais de semana para que a comunidade possa usufruir do espaço (salas, pátio, quadras de esporte, biblioteca etc.)?			
A escola elaborou o seu projeto político-pedagógico com a participação de toda a comunidade escolar (alunos, professores, pais, diretor, funcionários em geral, conselheiros tutelares e demais membros da comunidade escolar)?			

Quando são realizadas atividades de confraternização com a comunidade (festas, gincanas, bailes, formaturas), garante-se a presença de todos, mesmo daqueles pais e alunos completamente desprovidos de recursos financeiros?			
O diretor, juntamente aos professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, procura resolver os conflitos que surgem entre as pessoas no ambiente escolar (brigas, discussões etc.), com base no diálogo e na negociação?			
Os professores desenvolvem atividades para que os alunos aprendam a dialogar e a negociar?			
A escola recebe repasses financeiros do governo estadual ou do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) para pequenas despesas na escola?			
A utilização dos recursos é discutida democraticamente e tem se dirigido aos problemas prioritários?			
A comunidade escolar conhece bem todos os programas das diversas esferas de governo que visam a incentivar a qualidade da escola?			
Os materiais provenientes de programas governamentais de incentivo à qualidade da educação (como livros, televisão, vídeo, fitas de vídeo, computadores, internet) estão organizados e disponíveis a todos que deles necessitam (alunos, professores, pais, mães etc.)?			
<b>2. Dimensão: Prática pedagógica</b>			
A escola possui uma proposta pedagógica escrita (em forma de documento)?			
Os professores participaram ativamente da elaboração da proposta pedagógica da escola?			
Todos os que trabalham na escola, pais e alunos conhecem a proposta pedagógica da escola?			
A proposta pedagógica é atualizada periodicamente?			
Os professores planejam regularmente suas aulas?			
Os professores trocam ideias entre si para planejar as aulas?			
Os professores procuram saber o que os alunos aprenderam no ano anterior para preparar o planejamento do ano letivo?			
Os professores ouvem e consideram opiniões e sugestões dos alunos para planejar suas aulas?			
O cumprimento do planejamento dos professores é acompanhado pela direção da escola?			
Professores e alunos realizam atividades de estudo do entorno da escola?			
Professores e alunos desenvolvem atividades para resolver problemas identificados no entorno da escola?			
A escola promove visitas no bairro e na cidade para que os alunos conheçam e aprendam a usar os equipamentos públicos da região (postos de saúde, hospitais, parques, praças, monumentos, museus, bibliotecas, centros culturais, Conselho Tutelar, Vara da Infância etc.)?			
São usados diferentes recursos pedagógicos (internet, jornais, revistas, livros diversos, obras de arte, filmes) em sala de aula?			
Todos os alunos podem mostrar suas aprendizagens e seus trabalhos de formas variadas (oralmente, por escrito, utilizando de teatro, pintura, brincadeiras etc.)?			

As salas de aula são organizadas de acordo com o tipo de atividade realizada?			
Os professores explicam de forma clara e simples os objetivos das matérias que estão sendo estudadas em sala de aula?			
As aulas são organizadas de maneira que todos os alunos possam fazer perguntas, conversar sobre os assuntos apresentados, defender suas ideias e mudar de opinião?			
Os alunos têm oportunidade de propor, criar e realizar atividades na sala de aula e na escola como um todo?			
A escola realiza feiras ou exposições das criações dos alunos (por exemplo, desenhos, poesias, invenções)?			
Todos os alunos são incentivados e orientados para o trabalho em grupo?			
Todos os alunos são incentivados e orientados para desenvolver pesquisas e experimentos?			
Alunos com deficiência recebem apoio individualizado?			
No dia a dia da sala de aula, respeita-se o fato de que cada aluno precisa de um tempo diferente para aprender?			
A escola cuida para que todos os alunos (negros, brancos, indígenas, pessoas com deficiência, ricos ou pobres, homens ou mulheres, homossexuais ou não) recebam a mesma atenção na sala de aula?			
<b>1. Dimensão: Avaliação</b>			
Os professores observam a progressão dos alunos e quais suas principais dificuldades (por exemplo, corrigem trabalhos, circulam pela classe enquanto os alunos estão fazendo seus exercícios, incentivam os alunos a fazer perguntas e tirar dúvidas)?			
Durante as aulas, os professores fazem perguntas sobre pontos importantes da matéria para ver se os alunos entenderam o conteúdo?			
Todos os alunos são informados sobre os conteúdos nos quais progrediram e em quais precisam estudar e avançar mais?			
Os professores fazem uso de diferentes atividades para avaliar os alunos (provas, trabalhos, seminários)?			
A atribuição de notas ou conceitos é discutida entre todos os professores?			
As decisões sobre a reprovação ou o reagrupamento de alunos são discutidas por todos os professores?			
Pais e mães participam dessas discussões?			
Os alunos participam da definição e da organização dos meios de avaliação utilizados pela escola?			
Os alunos são orientados pelos professores a fazer autoavaliação (falar, escrever, expressar o que aprenderam)?			
Os professores dizem aos alunos por que eles tiram esta ou aquela nota/conceito ou por que foram aprovados ou reprovados?			
Existe na escola algum procedimento formalizado para avaliar o trabalho realizado durante o ano por todas as pessoas que ali trabalham?			
Representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar (direção, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, alunos, pais e mães) participam das avaliações das pessoas que trabalham na escola?			
Caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas costumam opinar sobre como melhorar os trabalhos realizados na escola?			
A comunidade escolar (pais, diretor, professores, demais funcionários, alunos etc.) é informada sobre as estatísticas educacionais produzidas			

pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação) ou pelas Secretarias de Educação sobre o desempenho da escola e da rede escolar da qual faz parte (tais como Ideb, taxas de evasão, abandono, distorção entre idade e série, avaliações de aprendizagem etc.)?			
O significado desses indicadores é discutido na escola (em sala de aula, reuniões de professores, de pais, reuniões pedagógicas etc.)?			
Se esse tipo de discussão acontece, a comunidade escolar faz com que suas dúvidas e opiniões cheguem até os órgãos responsáveis pela produção desses indicadores?			
<b>2. Dimensão: Acesso, permanência e sucesso na escola</b>			
A comunidade escolar calcula o número total de faltas dos alunos?			
A comunidade escolar procura compreender as causas das faltas dos alunos?			
A escola possui alguma maneira de atender os alunos com maior número de faltas, buscando resolver esse problema?			
Todas as crianças em idade escolar do entorno frequentam a escola regularmente?			
A comunidade escolar tem informações sobre a quantidade de alunos que se evadem ou abandonam a escola?			
A comunidade escolar busca compreender as causas do abandono ou da evasão?			
A escola adota alguma medida para trazer de volta alunos que se evadiram ou abandonaram a escola? Essas medidas têm gerado bons resultados?			
No dia a dia, os professores dão atenção individual àqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem?			
A escola oferece oportunidades especiais para alunos que têm dificuldades de aprendizagem (como lições extras, grupos de reforço, solicitação de professores externos para realização de debates ou aulas extras, mobilização de voluntários para apoio, apoio da comunidade externa etc.)?			
Caso atividades como estas sejam oferecidas, elas conseguem fazer com que os alunos melhorem seu nível de aprendizagem?			
A escola faz algum tipo de agrupamento especial para atender adequadamente alunos com alguma defasagem, como classes de aceleração?			
Caso haja algum tipo de agrupamento especial, pode-se afirmar que, de fato, nessas turmas os alunos têm melhores condições de aprendizagem (atendimento mais individualizado, metodologias alternativas etc.)?			
A comunidade escolar tem informações sobre a quantidade de alunos que são reprovados a cada ano?			
A comunidade escolar sabe quais são os indicadores que mais contribuem para o fracasso escolar dos alunos e isso recebe atenção especial da direção e dos professores?			
A comunidade escolar busca compreender as causas das reprovações?			
A escola procura encaminhar para outros estabelecimentos de ensino aqueles que não consegue atender?			

Além da educação formal, a escola oferece outras oportunidades educativas para a comunidade?			
<b>3. Ambiente educativo</b>			
Há banheiros disponíveis para o uso de todos, inclusive dos alunos com deficiência?			
Os banheiros são limpos e estão em boas condições de uso?			
Há filtros ou bebedouros em boas condições e em quantidade suficiente para uso de todos?			
Há carteiras e cadeiras disponíveis para o uso de todos?			
As carteiras e cadeiras estão em boas condições de uso?			
Há mesas e cadeiras disponíveis para uso de todos os professores?			
As mesas e cadeiras dos professores estão em boas condições de uso?			
Há pátio escolar no qual os alunos possam brincar?			
Há espaço para práticas de esporte e atividades recreativas coberto na escola?			
Há materiais didáticos adequados e suficientes para atender aos planejamentos dos professores?			
Há computadores suficientes para uso dos professores e alunos?			
Esses equipamentos estão em boas condições de uso?			
As salas de aulas são arejadas, limpas e iluminadas?			
O prédio escolar está em boas condições?			
Há biblioteca em boas condições de uso para toda comunidade escolar?			
A merenda escolar oferecida é balanceada e nutritiva? Própria para a comunidade local?			
O momento da merenda escolar faz parte do processo educativo? Higienização, como se servir, como se alimentar e escovar os dentes?			
A escola elabora seu calendário escolar e atividades festivas com anuência de toda comunidade escolar?			
Há lixeiras suficientes para toda escola?			
Há algum trabalho pedagógico sobre a destinação adequada do lixo?			
A escola realiza a separação do lixo por finalidades e o encaminha para os destinos adequados?			
Há acessibilidade para as pessoas com deficiências e dificuldades de mobilidades na escola?			
O nível de ruídos na escola é adequado para a realização das atividades pedagógicas?			
Há iniciativas para preservar e/ou melhorar a aparência da escola?			
Os quadros estão em condições de uso dos professores, assim como pincéis e/ou giz?			
Todos os alunos estão equipados de todos os materiais didáticos pessoais?			
Há diálogo com os responsáveis a respeito da reposição dos materiais que estão faltando?			
Há livros didáticos em boas condições e suficientes para todos os alunos?			
<b>4. Formação dos profissionais da escola e das condições de trabalho</b>			
Todos os professores que trabalham na escola têm habilitação (formação inicial) necessária para o exercício de sua função?			

Os demais funcionários da escola também têm habilitação para o exercício de suas funções?			
Todas as pessoas que trabalham na escola têm oportunidades de se atualizar e participar de cursos e ações de formação?			
Os cursos e as ações de formação correspondem às expectativas de quem participa?			
Os profissionais se mobilizam para reivindicar ou organizar as atividades de formação que lhes interessam?			
Os professores e coordenadores pedagógicos sempre se reúnem para a discussão dos planos de aula e da proposta pedagógica e para a avaliação da prática (reuniões pedagógicas)?			
Caso as reuniões pedagógicas aconteçam, elas ajudam a melhorar a prática pedagógica?			
Professores e coordenadores pedagógicos participam de formações que os ajudam a trabalhar com alunos com deficiência, atuando de acordo com o paradigma “inclusivo”?			
A escola dispõe da quantidade de professores de que realmente necessita?			
O número de funcionários é suficiente para o bom funcionamento da escola?			
A escola possui coordenadores pedagógicos em número suficiente?			
A direção e os coordenadores pedagógicos têm tempo para se dedicar às questões pedagógicas?			
O trabalho da escola jamais é prejudicado por falta de professores, diretor e funcionários?			
Caso haja faltas de diretor, professores ou funcionários que estejam prejudicando o trabalho, o problema é discutido coletivamente por toda a comunidade escolar, inclusive pais e alunos?			
Os professores começam e terminam as aulas pontualmente?			
Os demais profissionais da escola também cumprem sua jornada com pontualidade?			
As reuniões pedagógicas começam e terminam na hora marcada?			
A quantidade de contratos temporários supera a quantidade dos profissionais efetivos?			
Os dados sobre mudanças e substituições de profissionais a cada ano ou semestre são calculados e discutidos coletivamente, inclusive por pais e alunos?			
O diretor, os professores e demais funcionários estão há bastante tempo na escola?			

Fonte: MEC/INEP com adequações da autora

**Sugestões para as adequações de melhoria das ações para cada dimensão avaliada com aspectos: Nunca (N) ou Às vezes (AV)**

DIMENSÃO	SUGESTÕES
<b>Gestão escolar democrática</b>	
<b>Avaliação</b>	
<b>Acesso, permanência e sucesso na escola</b>	
<b>Ambiente educativo</b>	
<b>Formação dos profissionais da escola e das condições de trabalho</b>	

Fonte: Fonte: MEC/INEP com adequações da autora

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCAS, P. H. **Avaliação na educação** (1ª ed., Vol. I). Londrina : Editora e distribuidora Educacional S. A, (2017).

BRASIL, <http://portal.mec.gov.br/>

BRASILIA, <http://www.educacao.df.gov.br/>

BRASILIA, Plano Distrital de Educação, disponível em <http://www.educacao.df.gov.br/>, acessado em 22 de outubro de 2019

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada** (2ª ed., Vol. I). Campinas, São Paulo : Autores Associados, (2013)

\_\_\_\_\_. **INEP** (s.d.). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais> *www.inep.gov.br*. Acesso em 13 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_,SEDF. **Diretrizes pedagógicas para o 2º Ciclo** (2014). *SEDF*. Disponível em [www.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizespedagog2ciclos.pdf](http://www.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizespedagog2ciclos.pdf) Acesso em 2020.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar** (2ª ed., Vol. I). Curitiba : Positivo, (2009).

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial nº ... nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Ministério da Educação, 2014.