



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

EXAMES NACIONAIS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR:

Um estudo sobre os impactos dos resultados do Exame Nacional do
Ensino Médio (ENEM) nas práticas de gestão escolar.

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação - Administração e
Organização Escolar**

Dorivan Ferreira Gomes

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

ABRIL 2020



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

EXAMES NACIONAIS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR:

Um estudo sobre os impactos dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas práticas de gestão escolar.

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação - Administração e
Organização Escolar**

Dorivan Ferreira Gomes

Sob a Orientação do
Prof. Doutor **Carlos Alberto Vilar Estêvão.**



CATOLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Dorivan Ferreira Gomes

EXAMES NACIONAIS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR:

Um estudo sobre os impactos dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas práticas de gestão escolar.

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração e
Organização Escolar**

Data da Aprovação: ____/____/____.

Comissão avaliadora:

Presidente da banca

Examinador interno titular

Examinador externo titular

Examinador interno suplente

Examinador externo suplente

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais
ABRIL 2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, ao meu filho, LUIS da minha vida e aos amigos pela compreensão nas horas de ausências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a ajuda e os incentivos da Helena, Simone, Cristiano e a parceria do Marcos que muito auxiliaram durante o processo de construção deste trabalho.

“Saber Viver

Não sei... se a vida é curta ou longa demais pra nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser colo que acolhe, braços que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É que faz com que ela não seja curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura.... Enquanto durar”.

Cora Coralina

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Cora Coralina

Índice

Lista de Gráficos	8
Lista de Quadros.....	9
Lista de Tabelas.....	10
Lista de Figuras.....	11
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	12
Resumo.....	13
Abstract.....	14
Introdução.....	15
PARTE I - Enquadramento Teórico.....	18
Capítulo 1 - Os Exames na Tradição Escolar.....	18
1.1 História dos exames como cultura escolar.....	18
1.1.1 Exame de Admissão: passagem de nível e de etapa de ensino.....	20
1.1.2 Acesso à Educação Superior: “vestibular”	22
1.1.3 Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB).....	25
1.1.3.1 Avaliação Nacional de Educação Escolar (ANEED).....	26
1.1.3.2 Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).....	27
1.1.3.3 Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).....	27
1.1.4 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).....	28
1.1.4.1 Boletim Individual de resultados	31
1.1.4.2 Instituições de Ensino Superior e os Resultados do Enem.....	32
1.1.4.3 Boletim de Resultados da escola.....	33
1.1.5 Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA).....	35
1.2 Exame interno e exame externo.....	37
1.3 As avaliações no âmbito escolar.....	41

Capítulo 2 - A Escola como Organização.....	44
2.1 Concepção de Organização.....	45
2.2 Característica da escola como organização.....	51
Capítulo 3 - Modelos organizacionais: a gestão escolar na prática.....	59
3.1 O modelo burocrático racional e a escola.....	61
3.2 Modelo político de administração escolar.....	67
Parte II - Estudo Empírico.....	77
Capítulo 4 - Metodologia.....	77
4.1 Abordagem qualitativa/quantitativa e técnicas de coleta de dados.....	77
4.2 Coletas de dados: procedimentos.....	79
4.3 Descrição e Análise dos Dados da Pesquisa.....	89
4.3.1 A seleção/contexto da unidade escolar.....	89
4.3.2 Os resultados do Enem e o impacto na gestão escolar.....	104
4.3.2.1 Gestão escolar: Organização/funcionamento X prática pedagógica.....	107
4.3.2.2 Relação escola/comunidade escolar X Acompanhamento/ avaliação de projetos.....	111
Conclusões gerais	115
Referências.....	123
Anexos.....	129

Lista de Gráficos

Gráfico 1	101
Gráfico 2	102
Gráfico 3	109
Gráfico 4	110
Gráfico 5	110
Gráfico 6	111
Gráfico 7	112

Lista de Quadros

Quadro 1	87
Quadro 2	93
Quadro 3	94
Quadro 4	95
Quadro 5	96
Quadro 6	97
Quadro 7	103
Quadro 8	105
Quadro 9	114

Lista de Tabelas

Tabela 1	100
Tabela 2	106

Lista de Figuras

Figura 1	90
Figura 2	108

Abreviaturas

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENC - Exame Nacional de Cursos

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

INEP – Instituto Nacional de Pesquisa

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

MEC - Ministério da Educação

MRE - Ministério das Relações Exteriores

PPL - Pessoas Privadas de Liberdade

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

RESUMO

A partir de 2006, O Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”) passou a divulgar anualmente os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) por escolas do ensino médio. Tal divulgação fez parte do calendário acadêmico dos estabelecimentos de ensino, dos gestores escolares, estudantes, pais e comunidade em geral, além dos meios de comunicação que divulgam a área educacional brasileira. A análise foi realizada com os resultados de uma escola em comparação com os resultados das escolas de todo o território nacional na perspectiva de investigar se houve alguma modificação na organização escolar. Para tanto, foram utilizadas os microdados do Enem produzidos e divulgados pelo Inep no período de 2005 a 2015 que permitiram as avaliações críticas a interpretações e compreensão dos dados disponibilizados. Os dados revelam que esta classificação vem provocando alteração das práticas escolares com vistas a se classificarem melhor nos futuros exames, as ações de sala de aula são planejadas com ênfase em preparar o estudante para se sair bem no exame. O desfecho desse trabalho finaliza com a ideia de que implantar novos ofícios à gestão escolar, é necessário destacar elementos da realidade cotidiana que estão disponíveis nos resultados das avaliações externas e socializa-las com os profissionais da escola para construir atividades eminentemente coletivas na direção da materialização de uma gestão administrativa e pedagógica a serviço das aprendizagens e que os resultados de um único exame não determinam a essência do trabalho de uma escola.

Palavras-chaves: Resultados do Enem por escola; gestão escolar por resultados; avaliação externa como qualidade.

ABSTRACT

As of 2006, Inep (National Institute of Educational Studies and Research "Anísio Teixeira") started to disclose the results of the National High School Exam (Enem) annually by high schools. Such disclosure was part of the academic calendar of educational establishments, school administrators, students, parents and the community in general, in addition to the media that disseminate the Brazilian educational area. The analysis was carried out with the results of a school in comparison with the results of schools across the national territory in order to investigate whether there was any change in the school organization. To this end, the Enem microdata produced and disseminated by Inep in the period from 2005 to 2015 were used, which allowed critical assessments of interpretations and understanding of the available data. The data reveal that this classification has been causing changes in school practices in order to better classify themselves in future exams, classroom actions are planned with an emphasis on preparing the student to do well in the exam. The outcome of this work ends with the idea that implementing new trades for school management, it is necessary to highlight elements of everyday reality that are available in the results of external evaluations and socialize them with school professionals to build eminently collective activities towards materialization of administrative and pedagogical management at the service of learning and that the results of a single exam do not determine the essence of a school's work.

Keywords: Enem results by school; school management by results; external evaluation as quality.

Introdução

Por ser profissional atuante em órgão da Administração Pública Federal, cuja missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais nos diferentes níveis de governo, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do País, e por ter participado do processo de implantação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), surgiu o interesse em desenvolver este projeto de pesquisa a respeito da avaliação individual. Assim, as experiências e as percepções, ao longo do percurso profissional, promoveram uma reflexão sobre os impactos dos resultados do Exame ocorridos na organização escolar e quais foram essas contribuições que mudaram as práticas pedagógicas e a administração escolar.

Trata-se de uma pesquisa que tem como fito apreender as implicações do Exame na reestruturação do trabalho nas escolas de ensino médio. O referido Exame se configura como uma avaliação diferente, baseado em competências, associado aos conteúdos das disciplinas, e no desenvolvimento de habilidades que incorporam os conhecimentos necessários para fazer crescer a capacidade e as possibilidades dos indivíduos em progredir nos planos intelectual e social, quesitos necessários para enfrentar os constantes desafios impostos pela vida moderna.

A Reforma do Ensino Médio no Brasil, ocorrida na década de 1990, introduziu mudanças significativa na educação básica brasileira. Em 1998, o Enem nasce com o propósito fundamental de avaliar o desempenho dos estudantes ao término da escolaridade básica e dos egressos desse nível de ensino, bem como aferir as competências e as habilidades desenvolvidas ao longo de sua trajetória escolar, fundamentais à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício pleno da cidadania.

O Enem não foi configurado como um novo artifício de avaliação de sistemas educacionais, visto que já existem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Trata-se de uma avaliação de pessoas que pretende conferir, aos cidadãos participantes, parâmetros para a autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação acadêmica ou à sua inserção no mundo do trabalho.

Nessa direção, podemos partir do pressuposto de que a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio

conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica.

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas. No entanto, há registros de que tal prática antecede a esse período, pois, na China, há três mil anos antes de Cristo, já se usavam os exames para selecionar, classificar indivíduos para o exército. Ainda hoje, na escola brasileira, pública e particular, do ensino básico ao superior, praticamos exames escolares em vez de avaliação da aprendizagem.

Neste trabalho é apresentado o tema da gestão escolar que, nas últimas décadas, tem assumido relevância na agenda política e acadêmica. A sua defesa centra-se no princípio de que a melhoria dos sistemas escolares em todos os níveis requer, necessariamente, envolvimento de todos os setores e atores que estão relacionados com as práticas escolares e uma ampliação dos espaços de participação da sociedade na definição e implementação das políticas que visam garantir um desenvolvimento socioeducacional eficaz nas instituições de ensino.

A divulgação dos resultados do Enem por escolas tem produzido prejuízos e prestígios a algumas escolas e a outras não, uma vez que esse resultado tem como desdobramento uma competição entre instituições de atuação diferentes. Essa competição de resultados do Enem tem gerado grandes impactos nas escolas de ensino médio, principalmente no ensino privado, uma vez que estas são mantidas pelo mercado. Embora tecnicamente o exame não seja uma avaliação de escolas, a publicação de seus resultados dissemina e fortalece a ideia de comparação entre as melhores, mas os resultados da média dos estudantes não significam maior ou pior qualidade da escola.

O modelo-padrão necessário para uma educação básica atual é a contextualização, ou seja, vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação, e a interdisciplinaridade, que é relacionar os conteúdos de duas ou mais disciplinas, para aprofundar conhecimentos e tornar o ensino mais interessante, em que uma matéria auxilia a aprendizagem da outra. Nessa nova concepção, a chave para uma boa educação baseia-se nos princípios de desenvolvimento de habilidades e competências para aprender a aprender, desenvolver o raciocínio lógico, desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de contextualizar os conhecimentos adquiridos no meio ambiente.

A pesquisa busca compreender e analisar os impactos dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na organização escolar e se eles são significativos para a gestão escolar, de maneira particular para a reestruturação interna das escolas de ensino médio. A base da pesquisa se constitui em investigar principalmente “*Quais foram os impactos dos resultados do Enem na organização escolar e, mais especificamente, nas práticas de gestão escolar?*”

A partir desse questionamento e com o propósito em orientar a pesquisa para garantir a validade e comprovar a exatidão dessas afirmações, serão abordados como respostas plausíveis as indagações supostas de que os: Diretores de escolas bem-sucedidas costumam incentivar toda sua equipe a utilizar os resultados do Enem no planejamento escolar?; As escolas de ensino médio disseminam e fortalecem a ideia de um ensino mais diversificado e mais preparado para promover o melhor de cada cidadão?; Os resultados do Enem permitem aos gestores escolares e às famílias acompanhar o desempenho dos estudantes em uma mesma escola?; Os resultados do Enem permitem aos estudantes identificar as desigualdades de ensino entre sua escola e o sistema nacional de ensino?; Os resultados do Enem permitem aos estudantes traçar um diagnóstico de sua aprendizagem durante a educação básica?; Os professores reconhecem os aspectos metodológicos do Enem e utilizam seus resultados para orientar o planejamento de aulas e as avaliações internas?; Existem coordenadores de turno que solucionam imprevistos, resolvem conflitos e preparam espaços para atividades eventuais?; A escola, uma vez por semana, faz reunião para discutir os problemas e suas soluções?; As questões burocráticas e administrativas são de responsabilidade de profissionais com autonomia necessária para tomada de decisão?; As tarefas administrativas e pedagógicas são descentralizadas e deixam o fluxo de informações mais contínuo com encontros constantes de avaliação?; Coordenadores de apoio são contratados para atuar eventualmente como professores substitutos, mesmo sem integrar a equipe gestora?; A escola promove programa de capacitação e encontros para os profissionais aprenderem a lidar e trabalhar com possíveis dificuldades dos estudantes e seus familiares?.

O campo da investigação estabelecido é o contexto da organização escolar, a partir da divulgação dos resultados do Enem, no período dos dez anos dessa divulgação, tendo como atores gestores, professores, estudantes e comunidade. A análise tem como base central os microdados divulgados pelo órgão aplicador do exame, bem como as informações coletados no Censo Escolar durante o referido período.

A base que constitui esta pesquisa é apoiada, no primeiro momento, em pesquisa documental e bibliográfica, por meio de fontes documentais oficiais e de artigos científicos sobre o tema publicados em periódicos. No segundo momento, foi utilizado a análise dos dados estruturados pelo INEP e a sistematização das interpretações desses resultados cruzados com entrevistas pessoais com gestor e professor da escola pesquisada.

Examinar as várias modificações implantadas a partir dos resultados do exame e comprovar que realmente modificaram a gestão da escolar, sinaliza que a avaliação de desempenho de indivíduos também exerce influência para a melhoria da escola.

Os resultados do exame foram analisados com o cuidado necessário de uma avaliação de pessoas, uma vez que o Enem avalia conhecimentos adquiridos por indivíduos e não examina com atenção às escolas; sinaliza apenas os pontos fortes e os pontos fracos da aprendizagem de um grupo de estudantes; mesmo assim, indica melhoria para o trabalho pedagógico futuro das escolas, na perspectiva de que os próximos estudantes sejam beneficiados com práticas melhores de ensino e obtenham ótima qualidade de aprendizagens.

Esta pesquisa estrutura-se em duas partes: na primeira parte, o enquadramento teórico divide-se em três capítulos, no primeiro denominado: Os exames na tradição escolar, o qual fez um histórico dos exames realizados no Brasil, a partir de 1996 com Leis de Diretrizes e Base da Educação Básica, e aborda questões centrais de sua aplicação no sistema educacional. No segundo, apresenta a escola como organização, ou seja, descreve a escola como lugar onde se concretiza a ação educativa, explicitando que a escola serve tanto para reproduzir a ordem social como serve também para transformá-la. O terceiro capítulo traz uma reflexão do processo da organização escolar e quais os modelos de organização presente na gestão escolar. Na segunda e última parte, encontra-se o estudo empírico, que apresenta os resultados da pesquisa, tendo como abordagem metodológica quali-quantitativa. Utilizou-se base de dados do Inep (Mec/Brasil) para comparar o resultado de desempenho de uma escola privada com a média nacional, nos de 2009 a 2015.

1. Os Exames na Tradição Escolar

1.1 História dos exames como cultura escolar

A Constituição Brasileira estabelece que

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A educação brasileira é regulamentada pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), que tem como competência definir a política nacional da educação e orientar as organizações e os programas educacionais. Os governos locais são responsáveis por estabelecer programas educacionais estaduais, municipais e seguir as orientações, utilizando os financiamentos oferecidos pela União.

O Estado é responsável pela oferta pública da educação de qualidade e a organiza de forma redistributiva e supletiva, para garantir o atendimento das necessidades de forma descentralizada, equalizando as oportunidades e diminuindo as distorções locais e regionais existentes em todo território nacional. A oferta qualitativa da educação ocorre em colaboração com os vários sistemas de ensino, condição que ajuda a identificação e a resolução dos vários obstáculos que impedem uma educação de qualidade.

Para tanto, fez-se necessário o desenvolvimento de sistema próprio de avaliação educacional, não para classificar ou sentenciar, mas para promover uma ação reflexiva dos atores envolvidos com o ensino, possibilitando, a partir das informações geradas, a tomada de decisões que conduzam progressivamente o sistema educacional ao patamar desejado.

A utilização do termo avaliação no sistema educacional é bem recente. Santos (2008) afirma que seu vestígio (exame) não está relacionado com escola; “o exame nasce como forma de controle social nos meados dos anos 1.200 a.C dentro da burocracia chinesa. Mas é a partir do século XIX, que a prática avaliativa da aprendizagem nas instituições de ensino “[...] ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame” (Luckesi, 2002, p.122).

O exame não surge dentro da escola, ele surge como forma de controle social na sociedade chinesa para selecionar, ou seja, incluir ou excluir indivíduos de acordo com as práticas de controle da sociedade vigente. Santos (2008, p.87) ainda diz que “o exame é o

ajustamento das técnicas de posição social na sociedade chinesa, pois permite a mobilidade social dos sujeitos de sexo masculino, ou melhor, o acesso à administração da coisa pública”.

A existência do termo exame¹ está presente nas legislações que organizam o sistema de ensino brasileiro, as quais prescrevem a maneira de organizar a realização de exames para progressão nas etapas² de ensino e/ou passagem para outro nível³ de ensino. Tais legislações definiam a estrutura organizacional das escolas com suas normas, regras, financiamentos e revestiam os professores como autoridades para impor as ordens e os estudantes para obedecer.

A seguir, serão apresentados alguns exames nacionais, esclarecendo o processo gradativo que se desenvolveu e se aperfeiçoou, progressivamente, nas práticas educativas, tornando-se uma tradição escolar, alguns com autonomia de elaboração e aplicação, outros totalmente estruturados a serem aplicados em um único momento. Ressalto que a temporalidade desta pesquisa está dimensionada para o período da existência do Exame Nacional do ensino Médio (Enem), portanto, este trabalho propõe avaliar a utilização dos resultados desses exames nas escolas de ensino médio.

1.1.1 Exame de Admissão⁴: passagem de nível e de etapa de ensino

O Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911, instituiu o primeiro exame nacional de admissão para mudança de nível de ensino do Ensino Fundamental para a Educação Superior:

Art. 64. Para requerer matrícula nos institutos de ensino superior os candidatos deverão provar:

- a) idade mínima de 16 anos;

¹ Instrumento de avaliação constituído por uma prova ou conjunto de provas, elaborado com base em objetivos e critérios pré-definidos, utilizado para aferir conhecimentos, habilidades e competências em diferentes processos de avaliação educacional, tais como: verificação da aprendizagem e do desempenho de alunos no contexto escolar e em avaliações em larga escala; certificação de estudantes e professores; seleção de candidatos para o ingresso no ensino superior e na carreira docente. (Brased).

² Fase ou estágio da modalidade de ensino oferecida para a turma (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional técnica de nível médio). (Manual Censo).

³ Estruturas verticais hierárquicas que compõem a educação escolar. Atualmente, a educação escolar brasileira está organizada em dois níveis de ensino: a educação básica e a educação superior. A educação básica é formada por três etapas – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação superior, por sua vez, abrange os cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão. (Gestrado).

⁴ Tipo de exame obrigatório que compunha o processo de seleção e classificação de alunos para ingresso no ginásio/ensino médio, vigente no sistema educacional anterior à Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Termo em desuso na legislação educacional em vigor. (Brased).

b) idoneidade moral.

Art. 65. Para concessão da matrícula, o candidato passará por exame que habilite a um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade.

§ I. O exame de admissão a que se refere este artigo constará de prova escrita em vernáculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e ciências;

§ II. A comissão examinadora será composta, a juízo da Congregação, de professores do próprio instituto ou de pessoas estranhas, escolhidas pela Congregação, sob a presidência de um daqueles professores, com a fiscalização, em ambos os casos, do diretor e de um representante do Conselho Superior;

§ III. O exame de admissão se realizará de 1 a 25 de março;

§ IV. Taxas especiais de exame de admissão serão cobradas, sendo do seu produto pagas as diárias dos examinadores.

Mais tarde, com a reforma do ensino através do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, foi instituído o segundo exame de admissão, agora para mudança de etapa de ensino, do secundário fundamental para o secundário complementar. Essa reforma organizou o ensino secundário em dois cursos seriados: o fundamental, com duração de cinco anos, e o complementar com duração de dois anos. Nesse sentido, confirma Abreu (2012, p. 108) que

o exame de admissão ao ginásio foi instituído, em nível nacional, no ano de 1931, e perdurou oficialmente até a promulgação da Lei nº 5692/71, quando foi instaurado o ensino obrigatório de 1º grau, com duração de oito anos, integrando os cursos primários e ginásio em um único ciclo de estudos. A reforma do ensino de 1931 organizou o secundário em dois cursos seriados: o fundamental, com duração de cinco anos, e o complementar, com duração de dois anos. O complementar, geralmente oferecido em salas anexas a faculdades, era pré-requisito para a realização de matrícula nos cursos superiores.

Esse exame perdurou por vários anos e com vários formatos, mas sempre com a intenção de selecionar a população; ou seja, o ensino primário⁵ era para as classes mais pobres

⁵ No Brasil, até 1971, o ensino primário constituía historicamente o primeiro estágio da educação escolar. Era constituído normalmente por quatro séries, cada um correspondendo a um ano. Podia prolongar-se por até mais duas séries complementares, com vistas a ampliar o conhecimento do aluno e a sua formação para o trabalho. A conclusão do ensino primário permitia o ingresso no ensino ginasial.

e o ensino secundário⁶ direcionado para uma classe mais rica. Sobre esse aspecto, Abreu (2012, p.108) relata que

ao longo dos 40 anos em que vigoraram os exames, é possível observar inúmeras alterações legais na forma, conteúdo e funcionamento para a seleção ao secundário. No entanto, nenhuma das alterações extinguiu o ritual de passagem entre os ensinos primário e secundário. Até 1952, não houve entre as exigências legais a necessidade de certificação primária para o ingresso no ginásio. É provável que esse fato, aliado ao papel seletivo do exame, tenha colaborado para justificar o diagnóstico de desarticulação entre os dois âmbitos de ensino, no Brasil, bem como a distinção do público atendido em cada uma dessas modalidades de ensino – o primário voltado à formação da camada popular e o secundário voltado às elites.

Com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o ensino primário e o ensino secundário foram organizados em dois ciclos: 1º grau, com duração de 08 anos e 2º grau, com duração de 03 anos. Acabaram os exames de admissão de passagem de etapas de ensino, mas, os exames de passagens de níveis de ensino continuaram conhecidos popularmente por “vestibular”⁷.

1.1.2 Acesso à Educação Superior: “Vestibular”

As primeiras escolas de educação superior foram criadas em 1808, quando a família real portuguesa se estabeleceu no Brasil. Para matricularem-se nessas instituições, Faculdades

Em 1971, o ensino primário foi fundido com os quatro anos do ginásio, dando origem ao ensino de 1º grau, com duração de oito anos. Em 1971, o ensino primário foi fundido com os quatro anos do ginásio, dando origem ao ensino de 1º grau, com duração de oito anos. Na sequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1966, o ensino de 1º grau foi substituído pelo ensino fundamental. (Brased).

⁶ No Brasil, historicamente era chamado “ensino secundário” o que hoje corresponde à segunda metade do ensino fundamental (a partir do sexto ano) e ao ensino médio. Caracteriza-se por constituir uma transição do ensino primário (tipicamente obrigatório, genérico e ministrado às crianças) para o ensino terciário (tipicamente opcional, especializado e ministrado a adultos). (Brased).

⁷ “Processo seletivo tradicionalmente utilizado para ingresso no ensino superior brasileiro. O concurso vestibular compreende provas que abrangem as disciplinas cursadas no ensino médio, uma língua estrangeira moderna e uma redação. Os candidatos são convocados por meio de editais, e os exames podem ser realizados pela própria Instituição de Ensino Superior (IES) ou por instituição especializada em realização de concursos e de processo seletivos”.

de Medicina e Faculdades de Direito, os candidatos precisavam ter 16 anos, no mínimo, apresentarem certidão de idade, atestado de idoneidade moral, certificado de aprovação no exame de admissão e recibo da taxa de matrícula.

O acesso à educação superior exige muita dedicação prévia, disciplina e foco. Na época da criação oficial do exame de acesso ao ensino superior, Decreto nº 8.659/11, o objetivo era mapear ao final da escolaridade básica o que de fato o indivíduo dominava, ou seja, qualificar a formação geral do estudante:

Para concessão da matrícula, o candidato passará por exame que habilite a um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade.

§ I. O exame de admissão a que se refere este artigo constará de prova escrita em vernáculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e ciências. (Brasil, 1911).

Para Ribeiro Netto (1985), o exame era constituído “de uma avaliação global do desenvolvimento intelectual do candidato e de uma aferição da sua capacidade para empreender estudos em nível superior sem vinculação a carreira ou cursos específicos”. A preocupação de não se atrelar o ensino fundamental da época aos caprichos da educação superior foi constatado no Decreto nº 8.659/11, no seu artigo 6º, que estabelecia que: Nesse

Pela completa autonomia didática que lhes é conferida, cabe aos institutos a organização dos programas de seus cursos, devendo os do Colégio Pedro II revestir-se de caráter pratico e libertar-se da condição subalterna de meio preparatório para as academias. (Brasil, 1911).

Nesse sentido, o Decreto acima mostra o cuidado com o ensino fundamental em não provocar um desmonte no currículo desse nível de ensino. A autonomia na definição dos conteúdos das disciplinas foi preservada, o exame de admissão à educação superior não exigiu conhecimentos incompatíveis com os desempenhados no ensino fundamental.

Esse exame, que no seu início procurava fazer uma avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante sua educação formal, com o passar dos anos, tendo em vista o aumento do número de concluintes do ensino secundário e da grande procura por cursos de graduação no país, o número de candidatos inscritos sempre ultrapassava o número

de vagas disponíveis a serem preenchidas. O exame de admissão à educação superior passou a alterar o seu formato original e conscientemente introduz mecanismos para selecionar e classificar, ou seja, tornou-se um exame que mais excluía do que incluía.

Com o tempo, se transformou na estreita porta de entrada e obrigatória de passagem pela qual passavam quem pretendia cursar as poucas carreiras que existiam na educação superior. Então, as provas passaram a exigir conhecimentos e conteúdos ensinados nos primeiros anos dos cursos de graduação, contribuindo assim para desvirtuar a grade curricular do ensino secundário.

Ribeiro Netto (1985, p. 95) que afirma que

[...] as reformas do ensino e, paralelamente, a sociedade brasileira experimentava importantes alterações: destacado crescimento demográfico, acelerando processo de urbanização e industrialização, e maior aspiração por mais educação.

Esses fatores, dentre outros, faziam com que contingentes cada vez mais numerosos de candidatos procurassem ingressar nas escolas superiores, mortamente naquelas de maior prestígio e que ofereciam as carreiras de maior tradição.

Crescia assustadoramente a relação candidato/vaga. Algumas instituições começavam a sofrer as consequências do ingresso, por força de mandados de segurança dos chamados excedentes, ou seja, dos candidatos habilitados além do limite das vagas oferecidas. O vestibular* transformava-se num instrumento para descartar candidatos e não para selecioná-los; aumentava o grau de dificuldade das provas, tornando-as incompatíveis com aquilo que de fato, era ensinado no curso colegial. O distanciamento entre o que era ensinado ao aluno no secundário e o que era pedido ao candidato no vestibular criou um vazio entre o ensino secundário e o superior no qual, com muito senso de oportunismo, os conhecidos “cursinhos” se insinuaram e floresceram.

A palavra vestibular, que vem do latim *vestibulum* e significa entrada nas principais dependências de uma casa, surgiu quando os ensinos secundário e superior foram reorganizados pelo Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, que afirmava que

o exame vestibular será feito em duas provas. A escrita consistirá na tradução de um trecho de autor clássico francês e de um livro fácil de inglês (...) e a prova oral (será) sobre elementos de fonologia e lógica, história universal e história da filosofia. (Brasil, 1915).

Ao longo do tempo, o sistema de ensino brasileiro passou por várias reformas educacionais. O vestibular também foi transformado, ao longo de décadas, por dezenas de leis, decretos, portarias e resoluções, na perspectiva de encontrar uma melhor forma de estimar, apreciar ou medir o nível de conhecimento dos candidatos, para classificá-los em uma seleção. Esse sistema de seleção transformou na estreita e obrigatória passagem pela qual passava quem pretendia cursar as poucas vagas nos cursos de graduação que existiam.

Desde os anos 1990, o INEP tem desenvolvido avaliações e exames em larga escala, com os objetivos de aferir o desenvolvimento de determinados saberes ao longo da escolarização e de acompanhar a qualidade de ensino ofertada em nosso País. O Exame Nacional de Cursos (ENC), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) são resultados dessas ações. Lembrando que o foco desse estudo é a análise dos resultados do Enem nas Escolas.

A LDB promulgada em 1996 estabeleceu que o sistema federal de ensino compreendesse as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de educação superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação. A lei permitiu que cada entidade escolhesse o seu próprio sistema de ingresso em seus cursos de graduação.

Assim, a LDB/96 deu plenos poderes para as IES criarem seus próprios critérios e métodos de ingresso nos cursos superiores. Além do vestibular tradicional, existem inúmeras outras formas de seleção e classificação, a saber: vestibular tradicional, realizado com provas com questões objetivas de múltipla escolha comuns a todos os candidatos; análise do histórico escolar e currículo, média aritmética de todas as notas obtidas pelo candidatos no ensino médio; avaliação seriada, são realizados três provas uma a cada ano do ensino médio; habilidade específica, são avaliadas noções práticas e teóricas sobre a área do curso que o candidato pretende cursar; aptidão física, teste que verifica se o candidato possui resistência e está apto para realizar todas as atividades do curso, entre outros modalidades de ingresso.

1.1.3 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Criado em 1990, o SAEB é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, que permitem ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

Por meio de provas e questionários, aplicados periodicamente pelo INEP, o SAEB permite que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país, de modo a oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências.

Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas.

1.1.3.1 Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)

A ANEB utiliza os mesmos instrumentos da Prova Brasil / ANRESC e é aplicado com a mesma periodicidade. Diferencia-se por abranger, de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do País que não atendem aos critérios de participação da ANRESC/Prova Brasil, e que pertencem às etapas finais dos três últimos ciclos da Educação Básica: em áreas urbanas e rurais, 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio regular. Essa avaliação amostral, em conjunto com a realizada de forma censitária pela ANRESC, permite manter as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até 2003 pelo SAEB, tendo como foco avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Os resultados das etapas e dependências administrativas avaliadas exclusivamente pela ANEB são apresentados por regiões geográficas e unidades da federação.

As escolas são selecionadas de forma probabilística (por sorteio), considerando os estratos de interesse da avaliação:

- Dependência administrativa (pública federal, estadual e municipal e privada)
- Unidade da Federação (Estados)

- Localização (urbana e rural)
- Área (Capital e interior)
- Porte da escola (pequena: 1 ou 2 turmas, grande: 3 ou mais turmas)

1.1.3.2 Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)

A ANRESC – Prova Brasil é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática, e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral. Apresentam, ainda, indicadores contextuais sobre as condições extras e intraescolares em que ocorrem o trabalho da escola. Os dados apresentados visam servir de subsídio para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Em 2017, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no SAEB e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

1.1.3.3 Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

A ANA é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.

Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta, em sua primeira edição, as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola.

A Ana tem como principais objetivos:

- Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental;
- Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
- Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Essa ferramenta tem por objetivo apresentar informações agregadas sobre o cenário educacional das unidades da federação e dos municípios brasileiros, de modo a colaborar para o monitoramento do direito à educação.

A ANA também produz indicadores que contribuem para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes.

1.1.4 Exame Nacional do Ensino Médio - Enem

A Reforma do Ensino Médio no Brasil, ocorrida na década de 1990, introduziu mudanças significativa na educação básica brasileira, em curto espaço de tempo, para enfrentar as novas exigências do mundo contemporâneo e a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

Em 1996, com a nova LDB, a avaliação educacional passou a ser considerada como medida estratégica para promover a melhoria da qualidade da educação no Brasil. A LDB determina, inclusive, que a União assegure processo nacional de avaliação do rendimento escolar, para todos os níveis de ensino, objetivando a definição de prioridades, art.9, inciso VI da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

VI - Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (Brasil, 1996).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, órgão encarregado de programar as políticas de avaliação do Ministério da Educação - MEC, desenvolveu ações no sentido de cumprir essa determinação legal. Criou, aperfeiçoou e consolidou o Exame Nacional de Cursos (“Provão”), que avalia a educação superior, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que avalia o ensino fundamental e o médio. Essas duas medidas realizam avaliações das instituições e dos sistemas de ensino. Faltava cumprir uma das metas do Plano de Trabalho do MEC, que incluía uma avaliação de desempenho individual, no fim da escolaridade básica, que pudesse aferir o desenvolvimento das competências⁸ fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

O INEP desenvolveu e coordenou vários estudos e, no fim de 1997, a proposta do exame estava estruturada e pôde ser implementada em 1998 (Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998), a fim de cumprir os objetivos definidos pelo Ministério, a saber:

- Oferecer uma referência, para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação, com vistas às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho, quanto em relação à continuidade de estudos;
- Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção, nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.

O ENEM caracteriza-se como um serviço que o MEC estruturou para que o conjunto da sociedade brasileira discipline seus usos acadêmicos e sociais. Trata-se, portanto, de uma

⁸ Conjunto de habilidades, atitudes, saberes e conhecimentos mobilizados pelo indivíduo ou pela coletividade para a realização de ações em contextos específicos. (Brased).

avaliação que difere das demais que o MEC/INEP realiza, uma vez que focaliza o desempenho individual, tem caráter voluntário e seus participantes – estudantes concluintes e egressos⁹ do ensino médio – concorrem com parte de seu financiamento, com inscrição gratuita para os alunos das escolas públicas e pagante para os egressos e das escolas privadas. É direito de todos participar do ENEM quantas vezes achar necessário.

O exame é realizado anualmente, com aplicação descentralizada das provas nas capitais e em municípios que, a critério do MEC/INEP, ofereçam condições estratégicas para sua operacionalização, de modo a atender adequadamente às demandas do ensino médio e de seus egressos.

O exame foi constituído de uma prova única, realizado num único dia para todos os participantes, com duração de quatro horas. Realizado pela primeira vez em 30 de agosto de 1998, com a aplicação das provas em 184 municípios brasileiros, entre eles todas as capitais, o ENEM registrou 157.221 inscritos. Essa iniciativa foi precedida de um grande esforço de articulação com os sistemas estaduais de ensino – tendo como interlocutor o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) – e com as universidades, pois, o INEP considera o apoio destes segmentos estratégico para a consolidação do ENEM.

O Enem é um exame de participação voluntária. Trata-se de um sofisticado instrumento de avaliação, com itens produzidos a partir de Matrizes e previamente testados. Foi concebido para avaliar Competências e Habilidades desenvolvidas individualmente pelos estudantes ao longo de sua escolaridade básica. O Exame busca ter como pano de fundo a promoção da formação crítica e de valores cidadãos e democráticos. Por esse motivo, os itens são construídos de modo a apresentar situações-problema a serem enfrentadas pelo sujeito avaliado.

Trata-se de uma proposta inovadora, tanto no que se refere ao seu caráter transdisciplinar, quanto na sua ênfase na avaliação das competências e habilidades¹⁰ do cidadão ao término da Educação Básica. Por isso, o ENEM é voluntário e tem como objetivo

⁹ Aluno que concluiu determinado curso, etapa ou nível de ensino, de acordo com as exigências estabelecidas em legislação própria para o percurso formativo, a integralização curricular e as devidas habilitações quando for o caso. (Brased).

¹⁰ Capacidade de fazer algo ou desempenhar tarefas, envolvendo ações/operações físicas ou mentais. Refere-se ao “saber fazer” e provém de uma aptidão inata ou desenvolvida pela educação, capacitação, prática ou experiência. (Brased).

avaliar o desempenho global de cada um dos participantes, oferecendo parâmetros para o prosseguimento dos estudos ou para ingresso no mundo de trabalho. Essa característica do ENEM impossibilitou que se guardasse representatividade significativa de participantes que permitisse estabelecer comparações de resultados entre indivíduos, escolas, municípios, regiões e unidades da federação. O INEP se comprometeu a garantir o sigilo dos resultados individuais, comunicados diretamente aos interessados, por via postal.

O MEC/INEP, resguardado o sigilo dos resultados individuais, estruturará um banco de dados e emitirá relatórios nacionais com os resultados do ENEM, que estarão disponíveis para as instituições de ensino superior, instituições representativas do mundo do trabalho, pesquisadores e Secretarias de Educação, visando ao aprofundamento e à ampliação de análises e pesquisas de interesse das instituições.

Os resultados apresentados, portanto, sempre se reportarão aos dados agregados do desempenho de todos os participantes do ENEM/98. Esta ressalva é importante para evitar inferências e generalizações que não encontram respaldo no escopo desse Exame. Porém, a consistência da prova que foi aplicada e o número representativo de participantes transformam os resultados do ENEM em referências importantes, para analisar a efetividade da educação básica no Brasil. Nesse sentido, esse exame agrega informações aos diagnósticos que já estão sendo feitos, a partir dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Com o passar dos anos, os resultados do Enem vêm sendo empregados para diversas finalidades, tanto no mercado de trabalho, como na seleção e distribuição das vagas na educação superior, além da concessão de bolsas etc. Essas ações conferem, ao Exame, maior notoriedade pública e relevância social.

Antes disso, contudo, os resultados do Enem permitem ao participante uma autoavaliação e, uma vez considerada a complexidade dos fatores envolvidos no processo educacional, dentre os quais pesam fortemente os aspectos socioeconômicos e as diferentes realidades das escolas e das salas de aula, fornecem informações que podem se somar aos quesitos de indicadores de qualidade da educação brasileira.

1.1.4.1 Boletim Individual de Resultados

O Boletim Individual de Resultados do ENEM apresenta duas notas globais, uma para a prova objetiva e outra para a Redação e, também, uma nota e sua interpretação para cada uma das cinco competências avaliadas, nas duas partes da prova. Todas as notas estão representadas em dois gráficos de colunas, que registra a média de todas as notas obtidas pelo total de participantes do Enem, possibilitando uma referência de comparabilidade a cada participante.

O participante autoriza a utilização de seus resultados obtidos no ENEM em todos os segmentos sociais que a ele interessar. O MEC/INEP confirma oficialmente esses resultados aos possíveis usuários sempre que acionado, com autorização expressa do participante, por meio do Banco de Dados do ENEM.

O ENEM possibilitou ainda a produção de outro rico subconjunto de indicadores obtidos, mediante aplicação de um extenso questionário socioeconômico. Essa pesquisa, respondida por todos os participantes, coletou dados referentes às suas características pessoais, familiares e socioeconômicas, bem como às suas trajetórias escolares, suas situações em relação ao mercado de trabalho e suas expectativas de futuro. Estas variáveis, sistematizadas e analisadas, permitem traçar um perfil dos participantes do ENEM. Contudo, a utilização desses indicadores deve respeitar a mesma restrição já ressaltada em relação ao desempenho no exame, tendo em vista que o universo abrangido pelo exame não é representativo de todas as regiões do país.

1.1.4.2 Instituições de Ensino Superior e os resultados do Enem

Em dezembro de 1998, o Ministério da Educação e do Desporto, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), promoveu uma reunião para a apresentação dos resultados do ENEM de 1998, no Auditório do Conselho Nacional de Educação (CNE), ocasião em que o senhor Ministro da Educação apresentou as possibilidades de utilização dos resultados do ENEM, como instrumento único ou complementar ao sistema de acesso à educação superior, com a presença dos pró-reitores de graduação das Instituições de Ensino Superior - IES. Esta reunião deflagrou, a convite do senhor Ministro, um processo amplo de discussão no âmbito das IES, no ano de 1999. Até o final daquele ano, 93 (noventa

e três) instituições manifestaram-se formalmente favoráveis quanto à utilização dos resultados do ENEM em seus processos seletivos. As IES que utilizaram o resultado do ENEM em seus processos seletivos comprometeram-se com o sigilo dos dados individuais dos participantes e tiveram acesso a um sistema de coleta das informações fornecido pelo INEP. Por meio desse sistema, é possível informar ou confirmar, com fidedignidade, o desempenho dos participantes.

1.1.4.3 Boletim de Resultados da Escola

Assim, embora não constituam critérios únicos e definitivos da qualidade da educação, os resultados do Exame auxiliam estudantes, pais, professores e dirigentes das instituições escolares nas reflexões sobre suas práticas e no estabelecimento de estratégias em favor da melhoria da qualidade de ensino, ou seja, juntamente com outros dados, seus resultados podem contribuir para processos de reflexão pedagógica, aprimoramento do ensino, orientação curricular, planejamento da vida escolar e formulação de políticas educacionais.

Devido à grande demanda de escolas interessadas nos resultados conjuntos de seus alunos, decidiu-se elaborar um modelo de Boletim de Resultados da Escola (Anexo 6) com o mesmo *lay-out* do Boletim Individual de Resultados. Na portaria do ENEM de 1999, ficou definido que as escolas somente teriam acesso a esse boletim por meio da comprovação de que, pelo menos, 90% (noventa por cento) de seus alunos concluintes tivessem se submetido ao ENEM. Essa comprovação deu-se por uma declaração do diretor, acompanhada da relação em meio magnético com o nome e número da carteira de identidade dos alunos inscritos. As instituições particulares efetuaram um pagamento por aluno relacionado com a obtenção desse boletim. Às escolas públicas foi fornecido gratuitamente.

O caráter voluntário de participação ao Exame, por exemplo, faz com que o número de estudantes participantes varie a cada edição. Ao mesmo tempo que se pode observar um considerável aumento de participantes em determinados estados e regiões do País, isso pode não se verificar em outros na mesma proporção. Além disso, como o público alvo do Enem não é previamente planejado estatisticamente, não é possível, a partir do desempenho dos participantes, apresentar resultados por escolas, municípios, estados ou sistemas de ensino. Em virtude disso, o INEP vem, ao longo dos anos, investindo no aprimoramento da

divulgação das notas, considerando inclusive as médias por área do conhecimento e as taxas de participação.

Desde sua criação até 2005, o Boletim de Resultado da Escola era de caráter voluntário; foi emitido apenas para as escolas de ensino médio que solicitavam a sua elaboração dentro dos critérios estabelecidos pelo Inep: 90% dos seus estudantes concluintes do ensino médio no ano de realização do exame tinham que realizar o exame. A divulgação desse boletim tinha o objetivo de auxiliar os professores e os dirigentes escolares no aprimoramento do sistema educacional e na qualidade do ensino.

De posse desse boletim da escola, muitos estabelecimentos de ensino médio utilizavam desses resultados como um troféu de qualidade de suas atividades de ensino ministrado em sua escola, fazendo uso para fins comerciais e até mesmo competição entre escolas. Para que todas as escolas tenham acesso aos resultados dos seus estudantes participantes do exame, em 2005, o INEP resolveu publicar a média dos resultados do conjunto dos estudantes que realizaram o Enem por Escolas.

Neste ano, o INEP resolveu disponibilizar as médias obtidas pelos participantes do ENEM, por escola e por município. Pela primeira vez, em oito anos das edições do exame, o resultado dos participantes matriculados em cada uma das escolas do ensino médio foi divulgado. A consulta foi efetuada na página eletrônica do INEP e poderia ser efetuada por Unidade da Federação (Estado), por localização da escola (rural ou urbana), por dependência administrativa (particular, federal, estadual ou municipal) e por modalidade de ensino (ensino regular, educação profissionalizante e educação de jovens e adultos).

O INEP produziu uma nota técnica destacando que a divulgação dessas médias por escola seria importante para auxiliar professores, diretores e demais dirigentes educacionais na identificação de deficiências e boas práticas. Caso o desempenho médio dos estudantes de determinada escola se mostre significativamente distinto do de outras escolas com estudantes do mesmo perfil socioeconômico, isso pode favorecer a troca das práticas de ensino para o aprimoramento do sistema.

Destacou ainda, nessa nota técnica, que o conhecimento desses dados é um direito da sociedade e que essas informações podem ser úteis em favor da melhoria da qualidade do ensino. Ressaltou que as médias do ENEM, por Escola, assim como todo resultado de avaliações padronizadas realizada em um único momento, não são apenas os únicos

indicadores da qualidade da escola, ou seja, o que se tem é uma média do desempenho dos estudantes que realizaram o exame, cujos conhecimentos adquiridos dependem da sua trajetória escolar, da qualidade das escolas que estudou, do seu currículo escolar, dos seus familiares e do meio ambiente em que vive sua comunidade.

1.1.5 Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)

O ENCCEJA foi realizado, pela primeira vez, em 2002, para aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada. Antes, a certificação para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) era feita por meio de provas realizadas apenas pelas secretarias municipais ou estaduais de educação, outra opção para obtenção do certificado.

O ENCCEJA é realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação. O Exame é aplicado pelo INEP, mas a emissão do certificado e declaração de proficiência é responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que firmam Termo de Adesão ao ENCCEJA.

O Exame tem quatro aplicações, com editais e cronogramas distintos: ENCCEJA Nacional para residentes no Brasil, ENCCEJA Nacional para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL), para residentes no Brasil privados de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas, ENCCEJA Exterior, para brasileiros residentes no exterior e ENCCEJA Exterior PPL, para pessoas privadas de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas e que residem no exterior. As aplicações fora do Brasil são realizadas em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE).

O ENCCEJA tem como principais objetivos:

- Construir uma referência nacional de autoavaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos em processo escolar ou extraescolar;
- Estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias de Educação para que estabeleçam o processo de certificação dos participantes, em nível de

conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, por meio da utilização dos resultados do Exame;

- Oferecer uma avaliação para fins de correção do fluxo escolar;
- Construir, consolidar e divulgar seus resultados para que possam ser utilizados na melhoria da qualidade na oferta da Educação de Jovens e Adultos e no processo de certificação;
- Construir parâmetros para autoavaliação do participante, visando a continuidade de sua formação e sua inserção no mundo do trabalho;
- Possibilitar o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre educação brasileira.

O ENCCEJA é direcionado aos jovens e adultos residentes no Brasil ou no Exterior que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em idade própria e que atendam ao art. 38, §§1º e 2º da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996:

Tenha, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do Exame, para quem busca a certificação do ensino fundamental; ou tenha, no mínimo, 18 anos completos na data de realização do Exame, para quem busca a certificação do ensino médio.

As provas do ENCCEJA obedecem aos requisitos básicos, estabelecidos pela legislação em vigor, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. São aplicadas em um único dia, nos turnos matutino e vespertino. As datas de aplicação no Brasil e no exterior são distintas, assim como as provas para pessoas privadas de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas. O Exame é composto por quatro provas objetivas, cada uma com 30 questões de múltipla escolha, e uma proposta de Redação. As provas objetivas avaliam as seguintes áreas de conhecimento e respectivos componentes curriculares:

Ensino Fundamental

- Ciências Naturais;
- Matemática
- Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação;
- História e Geografia;

Ensino Médio

- Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia);

- Matemática e suas Tecnologias.
- Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Redação (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física);
- Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia);

1.2 Exame interno e exame externo

“As tradições dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII)” (Luckesi, 2003, p.16); “no entanto, há registros de que tal prática antecede a esse período, pois, na China, três mil anos antes de Cristo, já se usavam os exames para selecionar homens para o exército” (Chueiri, 2008, p.54), classificar indivíduos para o exército. Ainda hoje, na escola brasileira, pública e particular, do ensino básico ao superior, praticamos exames escolares em vez de avaliação da aprendizagem.

A Equipe que elaborou a definição e as notas dos termos da área de educação, utilizados no Thesaurus Brasileiro da Educação (criado em 1980, INEP), conceituou **Exame** como:

Instrumento de avaliação constituído por uma prova ou conjunto de provas, elaborado com base em objetivos e critérios pré-definidos, utilizado para aferir conhecimentos, habilidades e competências em diferentes processos de avaliação educacional, tais como: verificação da aprendizagem e do desempenho de alunos no contexto escolar e em avaliações em larga escala; certificação de estudantes e professores; seleção de candidatos para o ingresso no ensino superior e na carreira docente (Brasília, 1994).

E ainda tiveram o cuidado em explicar, numa nota história, as variações em que o termo é ou foi utilizado:

Em alguns contextos educacionais, o termo EXAME é utilizado como sinônimo de PROVA¹¹ e TESTE¹². Conforme bibliografia consultada, o uso dos termos EXAME e

¹¹ Instrumento de avaliação elaborado com base em objetivos e critérios pré-definidos, utilizado para aferir conhecimentos, habilidades e competências em processos avaliativos conduzidos no contexto escolar pelo

TESTE é mais comum no âmbito das avaliações educacionais padronizadas e em larga escala.

Para não cair no esquecimento, o centro deste trabalho é a escola; portanto, verifica que os *exames internos* são aqueles sinônimos de provas e testes, que são utilizadas em sala de aula pelos professores para medir ou acompanhar, de acordo com seus critérios, o resultado da aprendizagem dos seus estudantes, no decorrer do ensino dos conteúdos das disciplinas.

Luckesi (2014) faz uma crítica sobre o ato de examinar nas escolas, identificando três características básicas: os exames são **pontuais**, o processo só serve para aquele momento, não avalia o antes e nem o depois; são **classificatórios**, classificam alunos entre reprovados, aprovados e em recuperação, tem uma escala de notas com média classificatória, e, por último, são **seletivos**, excluem grande parte dos participantes.

Luckesi (2014) continua fazendo críticas sobre o processo de examinar, apenas o momento do exame é importante, ou seja, não importa o antes ou o depois. O estudante, ao fazer a prova e entregá-la ao professor e depois recordar-se da resposta correta de uma questão, não poderá refazer, ou seja, passou o momento, o importante foi na hora que estava a fazer a prova.

Ainda continua a afirmar que para o sistema educacional, só importa o valor numérico das notas aritméticas que indica se o aluno foi classificado com médias para aprovação, reprovação ou ficar em recuperação em algumas disciplinas. Porque o resultado do exame apenas classifica, não leva em conta o que o estudante aprendeu.

As escolas ao utilizarem essa prática de medir o nível de conhecimento dos seus estudantes e ajustar o material de aprendizagem de acordo com o resultado dos exames, deixa explícita a intenção de excluir alunos das escolas, por meio das reprovações.

Seguindo a interpretação existente no sistema educacional, os *exames externos* são as avaliações educacionais padronizadas e, em larga escala, constituídas de exames, provas e

professor ou por agentes externos à escola, podendo ser oral ou escrito e composto em diferentes formatos de itens/questões. (Brased). Brasil, 1994.

¹² Termo genérico para designar qualquer instrumento ou procedimento que meça a capacidade, rendimento, interesses e outros traços. Também pode ser definido como qualquer procedimento sistemático para comparar o comportamento de duas ou mais pessoas. (Brased)

testes. São instrumentos de avaliação elaborados com base em objetivos e critérios pré-definidos, utilizados para aferir conhecimentos, habilidades e competências em diferentes

processo avaliativo periódico do sistema educacional, realizado por agentes externos às instituições escolares, em âmbito municipal, estadual, federal ou internacional, com o objetivo de acompanhar e obter informações sobre a qualidade do ensino oferecido e reorientar as políticas educacionais. Nesse processo, utilizam-se diferentes instrumentos, tais como testes padronizados e questionários socioeconômicos, elaborados de acordo com as especificidades das informações e/ou dos conhecimentos a serem aferidos, e aplicados de forma amostral ou censitária a alunos, professores, coordenadores e/ou diretores. (Brased,1994)

Percebe-se que a diferenciação entre exame interno e externo são diferenças muito insignificantes ou quase semelhantes. Para manifestar uma melhor definição, sempre recorreremos aos documentos oficiais, os quais indicam que **exame externo** é instrumento de avaliação padronizada, constituído por uma prova ou teste, elaborado com base em objetivos e critérios pré-definidos, utilizado para aferir conhecimentos, habilidades e competências em diferentes processos avaliativos, em larga escala, por agente externos à escola; e o **exame interno** é um instrumento para fazer uma medição, é elaborado por professores como um meio de se atingir um resultado.

Luckesi (2014) faz críticas sobre o procedimento de aplicar exames nas escolas, sejam interno (agente escolar) ou externo (agente fora da escola), faz entender que a grande contribuição para os professores acompanharem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes é a realização permanente de diagnósticos para conhecer e ficar convencido de que o que foi ensinado foi aprendido.

O autor acrescenta que o ato de avaliar é conseguir diagnosticar se uma experiência tem um resultado mais satisfatório, e quais instrumentos de ensino estão contribuindo para essa aprendizagem, com mais possibilidades. Há uma diferença entre o ato de avaliar e o ato de examinar;

Por outro lado, a avaliação tem três características:

O ato de avaliar não é pontual. Enquanto os exames verificam o que está acontecendo agora, a avaliação analisa o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que

pode vir a acontecer. No ato de examinar afirma-se que o aluno não sabe. E no ato de avaliar aponta-se que o aluno ainda não sabe, porque depois o aluno poderá vir a saber. O importante é acreditar que o aluno irá vir a saber ou aprender, se houver um trabalho educativo. Enquanto os exames são classificatórios, a avaliação é dinâmica. A avaliação, não classifica. Ela diagnostica o que está ocorrendo para que haja possibilidade de melhoria.

Que a avaliação é diagnóstica. Que ela é formativa e é dialética. Que ela é dialógica. Que ela é mediadora, termos que para o autor são redundantes porque se é avaliação, ela precisa ter e ser todos esses predicados (mediadora, formativa, dialética, dialógica, etc) A avaliação possibilita uma dinâmica de acompanhar o desenvolvimento do aluno em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, a avaliação é excludente. Ela traz para dentro. Enquanto que a prática do exame coloca alguém para fora. A prática da avaliação diz para o aluno: rapaz venha para dentro que iremos ajudá-lo a saber.

Portanto, as três características do ato de examinar são opostos às de avaliar. E a postura do educador deverá ser permanentemente de avaliar. E por isso, o longo e árduo caminho para se compreender a avaliação como processo para contribuir no desenvolvimento potencial do aluno, atuando na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, entre o que o aluno já sabe fazer sem ajuda do professor (conhecimento real) e o que ele ainda poderá conseguir conhecimento potencial). (Luckesi, 2014, p.173)

As especificidades metodológicas e os objetivos do Enem não permitem conclusões definitivas sobre as unidades escolares ou sobre um sistema de ensino específico, portanto, seus resultados não devem ser empregados na classificação de escolas, o que, além de inadequado do ponto de vista pedagógico e estatístico, pode produzir inúmeros efeitos indesejados.

Orientar o ensino escolar na mera busca de resultados classificatórios em uma avaliação externa¹³ poderá possibilitar situações de competência estimulada, cada vez menos

¹³ Processo que avalia uma instituição, um programa ou um desempenho, utilizando critérios estabelecidos e coerente com o objetivo da avaliação, conduzido por um ou mais avaliadores externos ao contexto do objeto a ser avaliado.

atentas aos aspectos humanos da formação e aos valores da cidadania, e, paradoxalmente, comprometerá a busca por uma educação de qualidade.

1.3 As avaliações no âmbito escolar

As formas de avaliar aprendizagem de estudantes em sala de aula, no Brasil, são sempre um assunto muito polêmico. Geralmente, é priorizado o modelo tradicional de avaliação: somativo ou classificatório, favorável a um ambiente competitivo, e o resultado são alunos desmotivados, que estudam em busca de boas notas, quando o ensino poderia estar desenvolvendo muito mais do que isso.

O aprendizado do estudante não acontece apenas no espaço escolar, depende em muito do seu meio ambiente, ou seja, da bagagem de conhecimento adquirida com a família, da socialização com sua comunidade, fora da escola. Da mesma maneira, a formação dos professores acontece, incluindo ainda a sua aprendizagem nas escolas de formação de docentes, onde são ensinadas as práticas educativas.

A partir do ano de 1996, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que determina que haja um processo de avaliação, que seja *“contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”*, assim, as escolas começaram a buscar novas perspectivas para avaliar os jovens.

A avaliação contínua é considerada um método de avaliação onde o aluno é avaliado por inteiro, ou seja, a avaliação não acontece somente ao final de um bimestre através das famosas provas bimestrais. O processo continuado de avaliação vai tornando-se cumulativo, ou seja, voltado à retenção dos conhecimentos repassados em sala de aula e trabalhado juntamente com o professor no seu dia a dia para ter consciência do aprendizado ou do ensino. O professor deve estar sempre atento e promovendo atividades que possibilitam a avaliação do aluno e o seu desenvolvimento.

A avaliação contínua é aquela permanente observação dos processos de aprendizagem vividos pelos alunos, seja o grupo que compõe a classe, seja cada aluno em particular, ou seja, toda e qualquer atividade que se desenvolve em uma sala de aula, pode conter aspectos que sirvam para avaliação da aprendizagem dos alunos por parte de um professor. Isso porque é

fundamental programar maneiras que ajudem a enxergar todas as lacunas do aprendizado de um aluno.

A principal característica de uma avaliação contínua é aquela que procura mediar os processos de ensino e aprendizagem, e com base nos resultados possa providenciar imediatamente intervenções para corrigir as distorções. Cada professor, ao preparar seu Planejamento do Ensino, ao selecionar e se preparar para desenvolver determinada atividade com seus alunos, deve apontar que tipo de observação ele pode realizar para avaliar como anda a aprendizagem dos alunos com relação a determinado conteúdo.

Há muito se reconhece que a escola não constitui o único espaço de formação educacional e que o aprendizado dos alunos depende, em larga medida, dos seus capitais culturais, ou seja, daquilo que trazem de casa e de seus contextos de socialização. Assim, sem jamais desconsiderar a importância da escola, é preciso reter que o desempenho dos estudantes não é determinado exclusivamente pelas instituições em que concluíram sua escolarização.

Como o importante no processo educacional é o aprendizado, é preciso lembrar que a escola poderá sempre contribuir para ele, enquanto espaço estratégico de ensino, não apenas de conteúdo, mas de valores e práticas que promovam o convívio social, o respeito à diferença e à dignidade humana. Não por acaso, o ensino e a promoção de tais valores e práticas, especialmente no espaço escolar, podem se revelar decisivos não apenas na formação do cidadão, mas, antes disso, na constituição de ambiências mais seguras e pedagógicas que favoreçam o aprendizado e a educação de qualidade.

Chervel (1990, p. 206) faz considerações sobre a função docimológica¹⁴, termo utilizado pra designar avaliações escolares: provas e exames. O primeiro funciona como função de controle ou de poder dos professores para medir ou acompanhar o conhecimento dos estudantes no decorrer do ensino dos conteúdos das disciplinas; o segundo possibilita a passagem de um estágio a outro, ou seja, para uma próxima etapa ou nível de ensino. Nesse ponto de nosso estudo, é possível pensar nos exames que possibilitam estimar, calcular ou apreciar valor de saberes.

¹⁴ Estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados.

O modelo tradicional de avaliação concentra-se no aspecto quantitativo, no qual a medição do aprendizado é balizada por mecanismos de transmissão e memorização das informações transmitidas. O estudante é visto como um ser passivo e incapaz de produzir conhecimento. Conseqüentemente, o professor é colocado como detentor desse conhecimento, o que causa um distanciamento do aluno e um engessamento do processo educativo.

Cada pessoa possui sua própria maneira de aprender. Diversas influências, externas e internas, podem alterar o desempenho de um estudante durante as provas. Seja algum problema em casa, seja dificuldade na disciplina, ou seja, apenas o nervosismo pessoal. Portanto, é fundamental que o aluno possa mostrar sua capacidade através de diferentes formas de avaliação.

Avaliar o desempenho escolar dos estudantes nem sempre é uma tarefa fácil. Elaborar métodos avaliativos capazes de identificar não só o rendimento do aluno, mas também as abordagens educativas que estão sendo elaboradas, são extremamente importantes

Percebe-se que, ao avaliar seus estudantes, os professores colocam em prática os ensinamentos que fizeram parte do seu aprendizado, seja na época que em que era estudante, que faz parte de sua tradição escolar ou os ensinados e aprendido durante sua formação como docente nas escolas de formação.

Atualmente, os conceitos educacionais estão difundidos na elaboração de novas metodologias de ensino e didática criativas, que visam melhorar as condições do processo ensino aprendizagem. A prática da avaliação escolar, que tem foco a classificação, no processo de obtenção de médias de aprovação ou médias de reprovação está ultrapassado. Para um verdadeiro e atual processo de avaliação, não interessa a aprovação ou reprovação de um aluno, mas sim sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu crescimento.

A avaliação escrita consiste na forma mais tradicional de verificar o aprendizado do aluno, e é através dela que os aprovados e reprovados eram classificados. Esse tipo de avaliação era considerado aterrorizante, alguns alunos se sentiam mal quando estavam diante de um documento que avaliaria se realmente estava apto a seguir em frente.

Hoje, os professores utilizam diversos instrumentos avaliativos capazes de verificar o aprendizado de determinado conteúdo. A diversificação no momento da avaliação tem o objetivo de promover o avanço do aluno de forma fragmentada e objetiva.

De acordo com os estudos de Bloom (1993), a avaliação do processo ensino aprendizagem, apresentam três tipos de funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória), a saber:

- a) Diagnóstica - auxilia o professor a detectar ou fazer uma verificação dos conteúdos e conhecimento do aluno, e a partir dos dados desse diagnóstico realizar o planejamento de ações que supram as necessidades e atinja os objetivos propostos;
- b) Formativa - verifica se tudo o que foi proposto pelo professor no seu planejamento em relação aos conteúdos estão sendo atingidos durante todo o processo de ensino aprendizagem do aluno, passo a passo;
- c) Somativa - atribui notas e conceitos para o aluno ser promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro, normalmente realizada durante o bimestre ou semestre.

É fundamental que o professor atue de forma didática interativa, avaliando a participação e a produtividade do aluno, e complementar, então, com as provas escritas. O resultado é uma reflexão crítica sobre a prática, a fim de identificar de maneira assertiva quais foram às dificuldades e os avanços dos estudantes, assim com os aspectos necessários para ultrapassar os desafios.

2. A Escola como Organização

Está definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que o ensino será ministrado com base em princípios de gestão democrática, estruturados pelos sistemas de ensino, que assegurarão às unidades escolares o grau de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, respeitando as normas gerais do direito financeiro público.

Formalmente, a escola é o espaço determinante para que se concretize a ação educativa. Nesse sentido, o SEDF (2011, p. 18) explicita que a escola serve tanto para reproduzir a ordem social como para transformá-la, seja intencionalmente ou não. Além disso, a escola é o espaço de socialização de crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos, bem como espaço de difusão sociocultural; e também é um espaço no qual os sujeitos podem se apropriar do conhecimento produzido historicamente, e, por meio dessa apropriação e da

análise do mundo que o cerca, em um processo dialético de ação e reflexão sobre o conhecimento, manter ou transformar a sua realidade.

2.1 Concepção de Organização

O dia a dia dos indivíduos é marcado por inúmeras necessidades e por não serem indivíduos isolados, a necessidade de interação com outros seres humanos é imprescindível. A convivência como o outro se dá pela capacidade e habilidade que o cérebro humano tem em produzir pensamentos racionais e, em alguns casos, geniais e criativos, que é um de seus principais atributos. Desse modo, criam-se a convivência em grupo. Esse entrelaçamento de representação mental configura-se, como conhecemos, por conjunto de pessoas reunidas com objetivo em comum e a finalidade de realizar uma tarefa.

O mundo é dinâmico e estabelecido pelas grandes corporações mundiais, cada uma com suas características muito específicas, que exige uma organização do trabalho pedagógico que valorize seus sujeitos e proporcione a construção de saberes com vista à formação de um ser crítico, político, intelectual e criativo. Com o surgimento dos grandes blocos econômicos, esse dinamismo reforçou ainda mais a necessidade de mudanças na didática do ensinar. Hoje em dia, a preocupação maior dos sistemas de ensino consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados a essas transformações mundiais ocorridas nas últimas décadas, o mundo do trabalho exige estruturas organizacionais impossíveis de alcançar realizações objetivas por uma única pessoa.

Geralmente, a formação de blocos econômicos - conjunto de estados que partilham um tipo de acordo - tem por objetivo principal a criação de condições para aumentar e intensificar as atividades econômica, onde barreiras ao comércio são reduzidas ou eliminadas entre os participantes, ou seja, a intenção é a redução e/ou eliminação das tarifas ou impostos de importação e exportação entre os países-membros em um mundo globalizado.

Por todos os países-membros terem os mesmos objetivos e tarefas comuns – tais como crescimento econômico, social e político de um país, de uma região ou comunidade – a serem realizados em um determinado prazo com o mínimo de perdas, gastos excessivos, erros e tempo, destaca-se que o grande objetivo dessa nova corporação é o desenvolvimento integral dos seres humanos, ao garantir, a cada uma deles, o acesso ao conhecimento e à aprendizagem

das diferentes linguagens de cada região, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outros indivíduos.

Essas inter-relações governamentais diferenciam-se de agrupamentos, em geral, pela estrutura e pelo vínculo da tarefa a cumprir, pois buscam, através da cooperação, a melhoria das condições econômicas, políticas e sociais dos associados, os quais caracterizam as ligações entre os seus integrantes. Para que essa ligação aconteça serão exigidas obrigações das pessoas, condições estas que ordenam e facilitam a convivência dos indivíduos, e que uns sejam significativos para os outros.

Essa combinação de esforços entre pais, estados e indivíduos, os quais têm a mesma finalidade em realizar propósitos coletivos. Esse resultado só é possível com união dos esforços comuns, caso contrário todos divagam em seus propósitos sem chegar a um denominar comum, portanto, criam e definem critérios a serem seguidos por todos, para atingirem os mesmos objetivos, na forma de uma organização.

Dessa forma, cada tensão ou insatisfação que apareça é reconhecida como um problema que impede a conclusão da tarefa, assim o processo de interação vai acontecendo com a mesma tônica, e, à medida que o tempo passa, modifica-se para atender outras necessidades de trabalhos com complexidades diferentes. E por terem experiências acumuladas da realização de outras tarefas, repetem as mesmas que tiveram êxito.

A sociedade humana é formada por estruturas sociais de todos os tipos e tamanhos. A vida em sociedade é facilitada pelas atividades desenvolvidas por essas ordenações nos diversos setores de atuação, tais como: serviços prestados na saúde, água, energia, segurança pública, alimentação, lazer, educação, que atendem as necessidades humanas por meio dessas composições.

Na realidade, a vida humana depende do modo de como a sociedade se organiza em torno dos objetivos comuns, onde os indivíduos se auxiliam mutuamente promovendo união de forças para alcançar suas metas, ou sejam, são grupos sociais que surgiram com a finalidade de associar pessoas para atingirem objetivos específicos, que, de forma isolada, seriam impossíveis de realizar (Gouveia, 2013, p. 16).

Segundo Maximiano (2007, p. 145)

uma organização é uma combinação de esforços individuais que tem por finalidade realizar propósitos coletivos. Por meio de uma organização torna-se possível perseguir e alcançar objetivos que seriam inatingíveis para uma pessoa. Uma grande empresa ou uma pequena oficina, um laboratório ou o corpo de bombeiros, um hospital ou uma escola são todos exemplos de organizações.

Uma organização é formada pela soma de pessoas, máquinas e outros equipamentos, recursos financeiros e outros. A organização, então, é o resultado da combinação de todos estes elementos orientados a um objetivo comum, e a qualidade é o resultado de um trabalho organizado.

Gouveia (2013, p. 16) comprova que “torna-se difícil estabelecer um conceito geral para organização. No entanto, possuem características particulares que possibilitam classificá-las dessa forma. Como refere Bilhim (2006, p. 22), as organizações “são constituídas por grupos de duas ou mais pessoas; há, entre elas, relações de cooperação; exigem a coordenação formal de ações; caracterizam-se pela prossecução de metas; pressupõem a diferenciação de funções; possuem uma estrutura hierárquica; caracterizam-se pela existência de fronteiras”.

Assim sendo, Gouveia (2013, 17) continua:

Nesta linha, pode-se definir, de um modo genérico, a organização como sendo uma entidade social, coordenada de forma responsável, com funções circunscritas, que funciona num princípio de continuidade, tendo em vista alcançar objetivos.

Identifica-se, desta forma, aspetos comuns numa organização de onde se destaca na sua estrutura a presença de pessoas ou grupos que, desempenhando diferentes tarefas/funções de acordo com as suas competências ou outro fundamento lógico, interagem entre si sob orientação de uma coordenação racional e eficaz que permita o concretizar dos objetivos estabelecidos. Outros aspetos comuns nas organizações são as estruturas físicas, equipamentos/tecnologia e a estrutura organizacional.

Sendo assim, a estrutura organizacional, onde determina a divisão de tarefas e definem as regras e os procedimentos nas organizações

as organizações educativas não existem no vácuo ou à margem de outros contextos e de outros meios que as interpenetram. Na verdade, as diferentes lógicas dos diferentes meios ou ambientes atravessam-nas, induzindo ajustamentos, por vezes inconsistentes, no seu interior. Considero, por isso, que as organizações educativas são também organizações institucionalizadas, política social e culturalmente condicionadas, constituindo-se como

actores que estão sujeitos aos mecanismos institucionais reguladores, normativos e cognitivos que de alguma forma os modelam e que induzem maior conformidade, obediência e isomorfismo, isto é, uma maior “repetição” em contraste com a construção de sua “diferença. (Estevão, 2018, p. 14)

Para Nóvoa (1999, p. 2),

o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos. Os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a construir-se com base em três grandes áreas:

- A estrutura física da escola: Dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.
- A estrutura administrativa da escola: Gestão, direcção, controlo, inspecção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.
- A estrutura social da escola: Relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc”.

Podemos manifestar que uma organização é formada pelo coletivo de pessoas e bens materiais, assim como a relação desses diversos elementos todos envolvidos com vistas a atingir a uma determinada finalidade. Assim sendo, o conceito de organização faz alusão a um sistema formado por pessoas, recursos financeiros, recursos materiais atuando de forma conjunta para o alcance de objetivos. De acordo com Chiavenato (2003, p. 290), para que uma organização possa existir deve atender aos seguintes pré-requisitos: existirem pessoas aptas a se comunicarem; que essas pessoas atuem de forma conjunta para atingirem um objeto comum.

Para seguir os seus objetivos, as organizações contam com a participação de seus colaboradores, em diversos setores da atividade humana, permitem a realização de objetivos dificilmente alcançáveis, caso estes fossem desempenhados por indivíduos, de forma isolada.

Ademais, as organizações mantêm, por meio das universidades, dos museus e corporações, todo o conhecimento adquirido pela humanidade, que é preservado e transmitido para os presentes e para as futuras gerações.

As organizações oferecem carreiras e, além de atingirem objetivos organizacionais, promovem o alcance de objetivos individuais, e, de acordo com o desempenho de seus administradores, facilitam seu crescimento profissional.

Porém, para que as organizações atinjam os objetivos elencados anteriormente, é necessário que, nessas empresas, tenha a participação de administradores capazes de satisfazer as demandas internas concernentes ao tipo e porte de organizações por eles administradas. O desempenho do administrador está diretamente relacionado à eficiência e eficácia na formulação e alcance dos objetivos propostos para uma determinada organização.

É interessante ressaltar a observação de Maximiano (2004, p. 27), quando faz alusão aos objetivos de uma organização. “As organizações são grupos sociais deliberadamente orientados para a realização de objetivos, que, de forma geral, se traduzem no fornecimento de produtos e serviço”. Desse modo, se evidencia que uma organização não é um grupo aleatório de pessoas que estão juntas ao acaso. Ela se estabelece consciente e formalmente para atingir certos objetivos que seus membros não estariam capacitados a atingir sozinhos.

Entretanto, para uma organização ser bem sucedida no alcance de seus objetivos, é necessária a atuação de pessoas articuladas com o interesse em materializar as ações definidas de acordo com a missão da instituição em que atua. Nesse sentido, Maximiano relata o seguinte: “os gestores das organizações desempenham papéis, funções e tarefas planejadas e estruturadas para obter resultados operacionais que garantam a sobrevivência das organizações em harmonia com o ambiente externo e com as condições internas”.

Os modelos de análise organizacional, discutidos por Lima (2001, p. 108), possibilitam compreender que cada escola é uma unidade, embora inserida em um sistema, e que

a definição de organização escolar encaixa-se com facilidade em qualquer definição genérica de organização. Não é habitual encontrar uma definição de organização que não seja de aplicação à escola, ou deixar de encontrar a escola como exemplo de organização nomeando-a explicitamente. Com efeito, “o caráter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação” (Lima, 1998a: 63), porque “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada (Lima, 1998a: 47).

Dentro da definição conceptual de organização, a escola assume certas especificidades. Tendo em conta que

a escola tem características próprias, quando comparadas com outras organizações, como por exemplo as empresas, tem servido de alibi para justificar resistências à consideração da escola como objeto de estudo de análise organizacional (Afonso, 1992: 42).

Nóvoa (1999, p. 3) defende a escola como território intermediário, onde ocorrem decisões importantes de cunhos pedagógico e administrativo

o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos. Os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a construir-se com base em três grandes áreas:

- 1) A estrutura física da escola: dimensão da escola, recursos materiais, números de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc;
- 2) A estrutura administrativa da escola: gestão, direção, controlo, inspecção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc;
- 3) A estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc.

Martins (2002, p. 126) chama a atenção para a relatividade da autonomia da instituição escolar,

o processo de centralização no Brasil é complexo e extrapola a dimensão federativa, pois há uma hierarquia de poder que interfere no padrão de funcionamento da prestação do serviço. A concentração de poder ocorre, historicamente, nas duas redes responsáveis pelo ensino público – a municipal e a estadual -, na medida em que em nenhuma delas a escola e/ou a comunidade próxima gozaram de autonomia financeira, administrativa e pedagógica: os recursos financeiros, os didático-pedagógicos e o poder de decisão sempre estiveram concentrados nas secretarias estaduais e/ou municipais de Educação.

Barroso (2000, p. 17) propõe uma autonomia constituída,

o desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas, mais do que “regulamentar” o seu exercício, deve criar as condições para que ela seja “construída” em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e (...) ter presente que a

“autonomia da escola” resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar. A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local.

A escola como organização educativa dispõe de autonomia, ainda que relativa, e pode exercê-la adotando práticas de gestão apoiadas em autoavaliação institucional e dados disponíveis em sítios oficiais para melhor qualificar seu processo de tomada de decisões.

A escola dispõe de qualidades distintivas, sua particularidade depende da interação das competências de cada um dos seus atores, na cooperação para resolução dos problemas e execução de sua missão. Como indica Lima (1998, p. 48), praticamente todas as definições de organização são aplicáveis à escola, não sendo, no entanto, fácil vislumbrar uma definição que obtenha consenso devido às várias perspectivas existentes, como veremos mais à frente, quando abordarmos os modelos organizacionais.

Podemos afirmar que, para a escola atingir o resultado pretendido - o ensino -, normalmente é formada por uma, duas ou mais pessoas que executam funções de modo controlado e coordenado com a missão de atingir objetivos coletivos com eficácia. A escola realiza atividades de interesse da comunidade, portanto apresenta uma estrutura em consonância com a sociedade onde está inserida, utilidade pública. Isso significa que a escola apresenta uma composição para alcançar os resultados esperado por essa comunidade.

2.2 Característica da escola como organização

A escola é uma instituição social que pode ocasionar mudanças diante das lutas ali travadas, por meio de sua prática no campo do conhecimento, das atitudes e dos valores, de articular e desarticular interesses (Frigotto, 1999, p.221). Por essa razão, não se deve perder de vista a ideia de que as ações pedagógicas refletem as concepções, estejam elas explícitas ou não.

O papel da educação no espaço escolar requer o fim da ingenuidade sobre as disputas ideológicas ali presentes. As ações, democráticas ou autoritárias, revelam a formação oferecida. Por isso, é preciso questionar sobre a escola que temos e a escola que queremos

construir, e isso implica problematizar as ações, articular os segmentos que desempenham suas funções e, como proposto pela gestão democrática, favorecer as instâncias coletivas de participação.

A escola como influenciadora no desenvolvimento do ser humano promove o aumento de qualidades morais, intelectuais, psicológicas, dentre outras, dos cidadãos, e, nessa função de formadora de sujeitos com pensamento crítico, que problematize a atuação de sua comunidade perante a realidade atual, é o caminho para fazer um ensino que seja transformador da realidade.

Para aumentar a sua capacidade de ensinar, a escola faz que seja necessário definir seu trabalho e que suas ações sejam orientadas por uma linha, um projeto de educação em que a primeira posição seja pela formação integral do ser humano. Em outras palavras, que o ensino contemple as diversas dimensões que formam o humano, não apenas os aspectos cognitivos, mas como sujeitos de direitos e deveres, é imprescindível que se oportunize aos estudantes o despertar de outras dimensões, entre elas: a ética, a artística, a física, a estética e suas inter-relações com a construção social, mental, ambiental e integral do desenvolvimento humano.

O processo educativo pautado na realidade atual é entendido como algo não acabado e sobre o qual pode-se intervir. Essa intervenção caminhada pela integração entre a escola e sua comunidade, na perspectiva de compreensão da área de abrangência próxima, como território que intervém na formação dos sujeitos, proporciona uma educação que extrapola a mera aprendizagem cognitiva e observa a integralidade humana.

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, educação oferecida reconhece a necessidade de uma articulação intersetorial entre a escola, a comunidade, os movimentos sociais, o sistema produtivo local, as associações, clubes e o poder público, pelo reconhecimento de que a educação acontece em diferentes esferas, tempos e espaços, para a construção de um projeto que tenha a justiça social e a justiça ambiental como referência.

Educação requer que estejam integrados e sejam ampliados, de forma qualitativa, os espaços, o tempos, os saberes e os conteúdos, em outras palavras, não é possível educar sem reconhecer que os sujeitos se constituem a partir de sua integralidade afetiva, cognitiva, física, social, histórica, ética, estética, que, pela complexidade das relações que se estabelecem entre

todos os elementos que coabitam a Terra, dialoga amplamente com as dimensões ambientais e planetárias, em um novo desenho das relações humanas e sociais.

A educação propicia os meios para o desenvolvimento dos sujeitos a partir da realidade de cada indivíduos em suas relações e dos saberes construídos historicamente em suas comunidades. Desse modo, incorporam uma nova mentalidade, um novo jeito de ser, estar e se relacionar no mundo, para que nela adquiram sentido e sirvam como mobilizadores de ações e atitudes, visando à formação solidária fundada no respeito, na autonomia, a favor do bem comum e da transformação social, numa perspectiva de construção de consciências de corresponsabilidade para com o futuro do planeta e a sobrevivência das gerações futuras.

A ação educativa vai além das aprendizagens de conteúdos formais, reconhecendo diferentes espaços, etapas, tempos e ferramentas educativas para conseguir superar a distância entre o que se constrói dentro e fora da escola, porque [...] o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que, em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (Rego, 2002, p. 98).

A aprendizagem é um processo que se desenvolve com a maturidade natural do organismo humano, com o contato com a cultura produzida historicamente e por meio das relações sociais mediatizadas pelo mundo (Freire, 2003).

Portanto, não se desconsideram os espaços formais e tradicionais de construção do conhecimento, pois é preciso ressignificá-los do ponto de vista dos ambientes e dos materiais, bem como ampliar o leque de possibilidades para além dos espaços escolares, construindo um pacto pedagógico, no qual escola e comunidade assumam responsabilidades socioeducativas na perspectiva de construção do território educativo.

A educação, nesse sentido, reconhece as práticas em forma de diálogos entre os sujeitos para respeitar os direitos e a dignidade humana, de forma que participem democraticamente e tenham a garantia da cidadania como parte principal dos atos.

Segundo Martinez (1974, apud Costa, 1998, p. 65), a organização da escola numa perspectiva democrática, que leva em conta as ideias e pressupostos de John Dewey, apresenta doze características:

Organização participada. Participação da família e da comunidade. Definição e classificação de objetivos. Planificação dos núcleos de experiências e cultura sistemática. Instrumentos técnicos ao serviço da educação. Prioridade à atividades do aluno sobre o professor. Agrupamento flexível de alunos. Atuação de equipas docentes. Planificação das atividades de orientação. Diagnóstico e prognóstico escolar. Avaliação e promoção contínua. Autoavaliação por parte dos estudantes.

Os pontos apresentados acima traduzem uma perspectiva democrática pautada na participação, na autonomia, na avaliação e autoavaliação contínua dos processos vivenciados na escola. E, também, reconhece que a democracia, solidariedade e liberdade orientam o trabalho pedagógico e as novas formas de ensinar e aprender, a exemplo da transcendência espacial, requerem conexão com as novas realidades do tempo presente, como diálogo com as novas tecnologias.

Neste novo contexto, cada escola é uma instituição com características muito específicas, sujeita às influências e às expectativas da comunidade civil em geral e dos seus gestores e auxiliares. E a sala de aula tradicional, que guarda identidade com a metáfora da transmissão/aquisição do conhecimento, ganha novos contornos.

Nesse sentido, a atuação do professor supera meramente as práticas técnica do ensinar e centra-se no acompanhamento e na gestão das aprendizagens, ou seja, nas trocas dos saberes coletivos.

Portanto, a escola, apesar de ter sua estrutura organizacional semelhante à da maioria das organizações existentes as suas normas, valores, objetivos, dinâmicas etc. Além disso, existe também os aspectos informais de relações de poder e que não estão influenciados por relações hierárquicas nenhuma.

A Constituição Federal estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988); assim como a Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB) reafirma que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Todo brasileiro tem o direito à educação e ao acesso à escola, nela deve permanecer até alcançar resultado satisfatório no seu processo de aprendizagem, progresso e crescimento intelectual. A escola precisa organiza-se e apresenta as oportunidades para o ensino e a garantia do aprender.

Os aspectos legais que garantem a estrutura do sistema educacional brasileiro está descrito no marco normativo nacional (LDB), é proposição lógica e fundamental o ensino ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. garantia de padrão de qualidade.
- VIII. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Somado a isso, a Constituição Federal garante ainda a realização de uma obrigação a ser cumprida por legislação complementar, sobre as categorias de trabalhadores, considerados profissionais da educação básica, sobre a obrigatoriedade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios elaborarem ou adequarem seus planos de carreira no âmbito da União.

Assim, percebemos que a organização escolar brasileira está garantida ou afiançada em relação a sua ordenação regular de sua composição como uma obrigação a ser cumprida no marco normativo brasileiro. Assim, Duarte (2002, p. 113) ao

- analisar a escola, sob esse prisma, nos mostra a vinculação entre a estrutura formal e as interações que se processam no seu interior e, entre grupos com interesses distintos. Esta perspectiva apresenta então três grandes áreas:
- a estrutura física da escola: organização e distribuição dos espaços, números de turmas, recursos materiais disponíveis;
- a estrutura administrativa: direção, gestão, tomada de decisão, relação com as autoridades centrais e locais, corpo docente, funcionários, comunidades;
- estrutura social da escola: relações entre alunos, professores, funcionários, participação dos pais, cultura organizacional, clima escolar.

No que diz respeito à nossa Carta Magna que regula as relações entre governantes e governados, traçando limites entre os poderes e declarando os direitos e deveres individuais, garante que os princípios de organização e gestão das escolas sejam desenvolvidos nas proposições fundamentadas na Lei Maior.

Para garantir o direito a toda população em ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública, foi criada, com base nos princípios presentes na Carta Magna, uma legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado. Essa legislação reafirma o direito à educação desde a educação básica até o ensino superior, conforme prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição.

Está subentendido na LDB que a educação não é apenas ensinar conteúdos ou transmitir conhecimentos, mas examinar a capacidade inata dos estudantes e potencializar outros talentos. É simplesmente ajudá-los a se desenvolver física, intelectual, moral e espiritualmente. Para isso, faz uso do saber acumulado ao longo dos séculos nas origens das ciências, das artes e da filosofia.

A LDB não define em qual modelo organizacional as escolas brasileiras devem estruturar-se, mas garante que os princípios de democratização, participação representativas dos diversos segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil organizada sejam contemplados. Essas várias instâncias têm como objetivo maior efetivar a participação

comunitária e, por consequência, tornar a escola cada vez mais pública, mais democrática, mais cumpridora do seu objetivo: formar integralmente seus estudantes.

A escolha do desenho da gestão visa garantir maior agilidade no fluxo do trabalho, ao permitir a efetividade das ações de ordem administrativa e, conseqüentemente, das ações de natureza pedagógica. Isto porque a função social da escola é garantir que os processos pedagógicos sejam soberanos e que os processos administrativos estejam ao seu serviço.

A estrutura organizacional trabalha em função de atender as escolas, que são as unidades centrais do sistema educacional, o espaço onde é possível compreender e reconhecer o resultado da ação sistêmica que se desenvolve na educação pública.

Tanto a Constituição Federal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB estabelecem que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O cidadão pleno é aquele que consegue exercer, de forma integral, os direitos inerentes à sua condição. A cidadania plena passa a ser, desse modo, um ponto de referência para a permanente mobilização dos sujeitos sociais.

A educação básica é organizada em etapas e modalidades, conforme preconiza a Lei nº 9.394/96, em seu art. 21. As etapas da educação básica são:

- A educação infantil, como etapa primeira da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus diferentes aspectos (LDB, art. 29). Destina-se às crianças de zero a cinco anos e é ofertada em creches, de zero a três anos, e pré-escola, de quatro e cinco anos.
- O ensino fundamental é a segunda etapa, com matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos de idade; gratuito na escola pública e com duração de nove anos subdivididos em anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano).
- O ensino médio é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos. Tem como função específica propiciar aos estudantes acesso aos conhecimentos voltados a uma prática social vinculada ao mundo do trabalho, à cidadania e ao acesso à educação superior.

As modalidades de ensino são: educação inclusiva, educação do campo, educação profissional e educação de jovens e adultos. São classificadas como modalidades pela LDB

porque podem localizar-se nas diferentes etapas da educação escolar, a exemplo da educação especial, que pode/deve acontecer em todas as etapas da educação básica.

Portanto, as regras prescritas que regulam a educação brasileira oferecem um empoderamento aos sistemas educacionais e às próprias escolas autonomia para promover uma prática de gestão que tenha como objetivos fundamentais efetivar a participação comunitária e, por consequência, tornar a escola cada vez mais pública, mais democrática, mais cumpridora do seu objetivo: formar integralmente seus estudantes.

Essa concepção sustenta uma compreensão de que uma coordenação pedagógica, revestida de significado político-pedagógico, constitui-se em espaço/tempo de elaboração, implementação e construção de uma gestão coletiva, onde a formação continuada de sua equipe de trabalho promove reflexão crítica das práticas pedagógicas e da escola como um todo, e contribuem para a consolidação da educação pública com qualidade social.

Nessa perspectiva, enfatizamos a concepção de trabalho coletivo, na qual possam ser traçados eixos constitutivos e imprescindíveis às práticas sistematizadas dos professores, apoiados pela gestão, de forma que todos se sintam corresponsáveis pela construção de uma prática educativa de qualidade. A coordenação precisa ser compreendida como espaço/tempo primordial para a gestão da escola.

Assim, a coordenação pedagógica tem centralidade na Gestão Democrática, por ser um espaço/tempo fundamental para a construção do diálogo entre a escola e a comunidade. Essa construção será facilitada se entendermos que a coordenação não é exclusividade de professores e coordenadores, pois a participação da equipe gestora e de todos os profissionais da educação é imprescindível para a efetivação do trabalho. A equipe de direção, o coordenador, os professores e funcionários da Carreira Assistência são os atores capazes de estabelecer a interlocução entre a escola e a comunidade no que se refere ao trabalho desenvolvido pela unidade escolar.

A gestão democrática está definida no art. 3º, inciso 8 da LDB, como princípio da educação nacional a ser definida pelos sistemas de ensino. O processo de participação de todos os segmentos da comunidade escolar reforça a ideia de que a gestão democrática está para além da eleição de diretor ou da equipe de gestão, implica na participação da comunidade escolar, na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados.

É importante reconhecer e legitimar as várias instâncias já constituídas historicamente na cultura democrática das escolas, como assembleias, conselho de classe, grêmios estudantis e outros organismos que legitimam e caracterizam uma gestão democrática com participação da comunidade organizada nas definições e encaminhamentos da gestão.

Não se constrói uma gestão democrática com partícipes passivos. Os desafios e obstáculos são grandes, inclusive nas outras estruturas do sistema que estão fora da escola, ou seja, além dos processos de participação nas representativas dos diversos segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil organizada. Entre essas, destacamos a Conferência Distrital de Educação, o Conselho de Educação do Distrito Federal, a Assembleia Geral Escolar, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, o Grêmio Estudantil.

Nesse contexto, o objetivo central dessas escolas é de construir/reconstruir o conhecimento, oferecer meios diferenciados para a construção da aprendizagem e se constituir em estratégias efetivas para a superação das desigualdades educacionais, com respeito às oportunidades sociais vivenciadas pelos estudantes e a diversidade que os compõem.

3. Modelos Organizacionais: a gestão escolar na prática

Cada organização é um sistema complexo, formado por dois ou mais indivíduos de diferentes tradições, sendo continuamente observado, analisado e aperfeiçoado, para que se tenha motivação e produtividade. Gerenciar uma escola significa unir grupos de pessoas em torno de um objetivo comum: o ensino e a aprendizagem. Na prática, além dos recursos humanos, os recursos físicos e os modos operantes, o trabalho em equipe é o mais importante para colocar em prática os modelos de estruturas organizacionais que estejam intimamente ligados à satisfação das necessidades dos participantes.

Entre as questões que dizem respeito à gestão escolar, Setton (2017, p. 01) afirma que,

como instância instituída pela sociedade, a escola possui uma organização interna que espelha o mundo fora dela. Nela se encontram adultos e crianças, a convivência entre sexos, entre crenças religiosas e configurações de poder ali urdidas, além das diferenças de comportamento entre os mais resistentes ou mais disciplinados, revela uma rede tensa e diversificada de interações.

Isso implica a reorganização permanente do trabalho pedagógico da escola.

A Lei de Diretrizes e Base que regulamenta a Constituição Federal reafirma que a educação, ministrada em instituições de ensino de nível básico e superior, criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, será organizada na forma de gestão democrática.

Portanto, estão garantidos que, no âmbito das instituições escolares públicas, as atividades de organização, mobilização e articulação dos recursos humanos, recursos materiais, recursos financeiros e dos recursos pedagógicos, que visam alcançar os objetivos estabelecidos nos currículos escolares, são princípios que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão.

Da Hora (2010, p. 567) esclarece que

quando, no sistema educacional, são assumidas práticas orientadas pela participação, a gestão da escola passa a ser o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente.

Desta forma, todos os atores participantes da escola são responsáveis pela operacionalização das atividades.

Já vimos que as organizações consistem em um agrupamento humano intencionalmente constituído, com a finalidade de alcançar objetivos econômicos de produzir bens ou serviços, mediante processos específicos, excetuados a partir de uma divisão de trabalho e de uma hierarquia.

Na tipologia de modelos organizacionais, a organização escolar encaixa-se com facilidade em qualquer definição genérica de organização. Não é habitual encontrar uma definição de organização que não seja de aplicação à escola, ou deixar de encontrar a escola como exemplo de organização nomeando-a explicitamente. A escola é eminentemente normativa, se adapta facilmente aos procedimentos impostos e as leis vigentes, é uma reprodução da ordem existente da sociedade.

Considera-se que (Gouveia, 2013, p. 18)

cada escola é uma instituição com características muito específicas sujeita “às pressões e às expectativas da sociedade civil em geral e dos seus utilizadores em particular.” (Gouveia, cit in Costa, 1996: 7). Sendo assim, o estudo, a reflexão e a investigação sobre a escola incidem sobre o seu lado organizacional, onde estão presentes as suas normas, dinâmicas, valores, objetivos, convicções e sensibilidades próprias. Pode-se dizer que numa escola, além dos aspectos formais, existem os aspectos informais onde se estabelecem relações de poder, que em muitas situações são mais influentes que as relações hierárquicas.

Nessa perspectiva, a escola é facilmente enquadrada como organização burocrática. No entanto, cada escola é uma instituição com características muito específicas, existem os aspectos formais e informais onde se estabelecem as relações de poder, que muitas vezes são mais influentes que as relações hierárquicas.

Portanto, a organização burocrática é aquela onde a racionalidade atinge o seu grau mais elevado, ela visa atingir certas consequências desejadas e antecipadamente previstas como um modelo de organização formal, racional e aplicável a todos os tipos de organizações.

Os modelos de organizações educativas escolhidos e aqui apresentados surgiram de minhas inquietações relacionadas às práticas que, ao longo de minha carreira funcional na área de educação, me foram impostas para execução, ou seja, o modelo burocrático racional e o modelo político.

3.1 O modelo burocrático racional e a escola

A palavra burocracia tem sua origem a partir do francês *bureau* (escritório) e do grego *kratia* (poder). Saraiva afirma (2002, p. 188) que “inicialmente sistematizada por Max Weber enquanto forma de dominação, a burocracia se sustenta sobre o conhecimento técnico, que além de lhe conferir caráter racional, a transforma em instrumento capaz de assegurar alta eficiência administrativa”.

Para uma melhor compreensão dos tipos ideais de dominação defendidas por Max Weber, segundo Ramos (2006, p. 267), é assim: “entende por dominação toda probabilidade

de um mandato encontrar obediência entre determinadas pessoas e distingue, no mundo histórico, três tipos de dominação: a dominação racional-legal, a dominação tradicional e a dominação carismática.”

Para melhor entendimento dos tipos ideais de dominação estudados por Max Weber, Ramos (2006) destaca que:

A **dominação racional-legal**, se baseia na legalidade definida por normas e estatutos jurídicos objetivos e seus característicos princípios são: a) o soberano não exerce o mandato segundo o seu arbítrio, mas está subordinado a leis conforme as quais pauta os seus atos; b) a obediência ao soberano não é entendida como uma obediência a pessoa, mas a uma ordem impessoal; c) existe uma separação entre o patrimônio público e o patrimônio privado. Os funcionários não se apoiam dos cargos e estão sujeitos à prestação de contas; d) rege o princípio da competência e da hierarquia administrativa. A cada autoridade é atribuído um conjunto de funções, como também um certo grau da escala administrativa; f) os “casos” são resolvidos mediante a aplicação de regras técnicas e de normas; g) exige-se dos funcionários um saber profissional e o recrutamento dos mesmos é realizado de modo competitivo, tendo-se em vista o mérito e a capacidade dos candidatos. (...) A **dominação tradicional** se fundamenta na santidade da tradição e na crença na legitimidade do soberano, assinado pela tradição, para exercer o mandato. Aqui não se conhece a regra ou norma objetiva e racional, nem pode haver uma criação deliberada de estatutos jurídicos e administrativos. Os dominados devem obediência à pessoa do soberano, do qual são “servidores”, o conceito de “funcionário” sendo mais próprio para os profissionais da burocracia. Originalmente, a dominação tradicional não possui quadro administrativo e os dominados são “companheiros tradicionais” do senhor, seus “iguais” e não seus “súditos”. Com o aparecimento do quadro administrativo, a dominação tradicional se transforma em patrimonialismo ou no tipo marginal entre o tradicionalismo e o carismatismo – o sultanato. O quadro administrativo neste caso, pode ser recrutado: a) patrimonialmente: 1) entre os da mesma linhagem; 2) entre os escravos; 3) entre os domésticos; 4) entre os clientes; 5) entre os colonos; 6) entre os libertos. b) extra-patrimonialmente: 1) por relações pessoais de confiança (“favoritos”); 2) por pacto de fidelidade com o senhor legitimado (vassalo); 3) funcionários que entram livremente na relação de piedade. A **dominação carismática**, a palavra “carisma” é sinônimo de graça. O carisma é uma qualidade extraordinária, extracotidiana, sobrenatural que se reconhece numa personalidade a cujo poder se adere inquestionavelmente, em razão mesma de sua virtude. A dominação carismática é, portanto, livre de qualquer subordinação, seja à tradição, seja a normas racionais. O carisma é uma força anti-tradicional e anti-

racional. Na dominação carismática, não há nenhuma noção de jurisdição hierárquica ou de competência. Em lugar de um quadro administrativo, existem os “discípulos”, o “séquito”, “os homens de confiança”. O soberano carismático é um “caudilho”, um profeta, um anunciador e criador de novos mandamentos.

Conforme ponderado por Max Weber, os tipos ideais de dominação serviram como instrumento não só necessário, mas indispensável para que a técnica em administrar organizações adequasse os estilos de dominação em estrutura formal de gestão, dando concretude em direção a uma lógica burocrática e eficiente, que reforça o consenso, a certeza e a estabilidade.

Devido à sua própria natureza de impessoalidade, a dominação racional legal se adequa mais ao ambiente das organizações, justamente por aí se exercer a autoridade racional e impessoal. É, portanto, um sistema baseado no “direito do mando”, onde os cumprimentos das ordens são baseados na força da legitimidade das normas e regras previamente estabelecidas a indivíduo ou grupos de indivíduos nomeados de autoridade, para obtenção dos resultados planejados com precisão e confiança. Desta forma, as pessoas ficam em segundo plano ou são desconsideradas, a informalidade está na crença de uma legitimidade nas ordens pré-estabelecidas.

Leal (2011, p. 1382) esclarece que,

de acordo com a análise de Max Weber, a burocracia é um sistema que busca organizar, de forma estável e duradoura, a cooperação de um grande número de indivíduos, cada qual detendo de uma função especializada. É uma tentativa de coordenar o comportamento humano por meio do exercício da autoridade racional-legal para atingir os objetivos organizacionais gerais.

Nesse sentido, deduzimos que a burocracia racional é um modelo de organização baseado em um sistema de execução de atividades de uma instituição. Essas atividades são exercidas por indivíduos com cargos bem definidos, que se pautam por um regulamento fixo, determinada rotina e uma hierarquia com linhas de autoridades e responsabilidades bem demarcadas, cuja finalidade é de conseguir um bom resultado com rendimentos melhores e o mínimo de erros e/ou dispêndios possíveis, o que é o ideal para qualquer organização.

O modelo burocrático está sempre presente em todas as organizações, intimamente ligado à compreensão de autoridade; para tanto, Maximiano (2004, p. 133) nos diz que

a palavra burocracia identifica as organizações que se baseiam em regulamentos. Há uma razão extremamente importante para entender o que é burocracia: a sociedade organizacional é, também, uma sociedade burocratizada. Todas as organizações com as quais você está ligado de alguma forma são burocracias, regidas por regulamentos que criam direitos e obrigações.

Portanto, chegamos a um resultado por observação de que todas as organizações formais que conhecemos são burocráticas.

Existem também presentes nas escolas alguns elementos presentes em uma organização, ou seja, uma parte visível: sua organização formal, os resultados obtidos, suas unidades, os cargos e salários, a hierarquia de autoridade, as tecnologias utilizadas, os objetivos a serem alcançados, as normas e procedimentos; e uma parte invisível: organização informal, os relacionamentos e interações pessoais, as atitudes, padrões de comportamentos, as emoções, afetos, normas informais, motivação, boatos, grupos informais.

A existência de vários mundos presentes nas escolas e a prática de participações na gestão escolar de vários atores educativos exigem a necessidade de uma previsibilidade e estabilidade dos procedimentos; portanto, nos faz inferir que o modelo burocrático racional seja o mais adequado para a escola.

Max Weber, que se preocupou em formular as características de um tipo ideal de organização onde prevaleça a dominação racional - o poder legítimo, legal, autoridade – propõe, como “tipo ideal”, a burocracia (Estevão, 2018, p. 16), que

exibe um conjunto de características distintivas, das quais se destacam:

- centralização da estrutura de autoridade, com cadeias de comando formais entre os diferentes níveis hierárquicos;
- a orientação por metas;
- um grau de formalização e de complexidade acentuado;
- processos racionais e centralizados de tomada de decisão e de controle;
- o exercício profissionalizado de funções (Hall, 1978).

A organização burocrática chega à escola interferindo em sua gestão administrativa e pedagógica, bem como na sua relação com a sociedade, onde a racionalidade atinge o seu grau mais elevado para atingir seus objetivos e os resultados antecipadamente previstos, o que reforça o que Max Weber pensou sobre o modelo de organização formal, racional, aplicável a todos os tipos de organização.

Para reforçar esse modelo, citarei Estevão (2018) que expôs ainda as dimensões da burocracia como tipo ideal:

- 1 – Clara divisão do trabalho baseada na especialização funcional;
- 2 – Formalização: todas as atividades são definidas por escrito e a organização opera segundo leis ou regras aplicadas a todos;
- 3 – Centralização e hierarquia da autoridade;
- 4 – Impessoalidade: enfatizam-se cargos e não pessoas;
- 5 – Competência técnica: as pessoas são escolhidas segundo as competências técnicas e qualificações profissionais;
- 6 – Separação entre propriedade e administração: os recursos utilizados não são propriedade dos burocratas;
- 7- Profissionalização dos funcionários: são especialistas e seguem uma carreira dentro da organização.

A escola, por refletir a comunidade onde está inserida, facilmente se enquadra em qualquer modelo de organização. Tavares, Azevedo & Moraes (2014, p. 159) enfatizam que

a organização burocrática chega à escola brasileira interferindo em sua gestão como um todo alcançando o nível administrativo e pedagógico, bem como sua relação com a sociedade. A imposição de funções próximas das instituídas nas empresas capitalistas marca a administração escolar, particularmente a partir dos anos 1930, no contexto do Estado Novo.

Da Hora (2010, p. 579) considera que

os sistemas de ensino no Brasil são formados por uma rede de autoridades, tanto quando se trata do sistema municipal, estadual e federal como quando a referência é a unidade escolar. Trata-se de uma hierarquia de autoridade e setores presentes em diferentes campos de ação, com funções claramente definidas, definindo políticas, estabelecendo normas, definindo modelos de gestão de educação e de escola.

O Decreto Imperial, de 15 de outubro de 1827, é a primeira lei a tratar da educação brasileira originária do governo, e nele estava prevista uma estrutura formal de como deveria funcionar uma escola, fazendo referência à descentralização do ensino, ao mandar criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. Esse mesmo documento garantia as mesmas remunerações dos professores e professoras, formação de professores que não tinham a necessária instrução para o cargo, ensino mútuo, currículo mínimo, ou seja, as disciplinas para os meninos e meninas, admissão de professores e escolas de meninas.

Após a publicação desse primeiro decreto, todas as outras leis criadas para regulamentar ou reformar o sistema de ensino brasileiro interferiam na estrutura e na gestão escolar. Segundo Tavares, Azevedo e Morais (2014, p. 159),

Nesse contexto, a educação é organizada e regulada por normas legais rígidas, os traços da burocratização se apresentaram na escola de maneira acentuada. A organização da educação passa a ser baseada na perspectiva burocrática em que a racionalidade penetra na escola e influencia o processo pedagógico. No processo educativo há uma grande predominância da administração burocrática presente na separação entre a concepção e a ação, o que deu origem às funções especializadas no seu interior, sendo alguns responsáveis em conceber teoricamente o ensino e outros em executar aulas.

A escola como organização burocrática internaliza as características fundamentais da teoria de Weber: “caráter legal, formal e racional, impessoalidade, hierarquia, rotina e procedimentos padronizados, competências técnica e meritocracia, especialização, profissionalização e completa previsibilidade do funcionamento” (Chiavenato, 2004, p. 283). Na sua aplicabilidade, surgem as disfunções, quais sejam:

despersonalização do relacionamento; normas e regulamentos adquirem valor próprio; utilização da categoria a que pertence como técnica do processo de decisão; excesso de formalismo e papelada abundante; exibição de sinais de autoridade; propensão dos membros a defenderem-se de pressões externas; sobre conformidade às regras e regulamentos; resistências as mudanças. exposição feitas em sala de aula, por Estevão, (2018).

Como instância instituída pela sociedade, a escola possui uma organização interna que espelha o mundo fora dela. Nela se encontram adultos e crianças, a convivência entre sexos,

entre crenças religiosas e configurações de poder ali urdidas, além das diferenças de comportamento entre os mais resistentes ou mais disciplinado, revela uma rede tensa e diversificada de interações. Estes agrupamentos, em si mesmos e em seu conjunto, são responsáveis pelo embate de interesse e projetos distintos (Setton 2017, p. 12).

3.2 Modelo político de administração escolar

Segundo o marco normativo brasileiro, é princípio e finalidade da educação a formação de cidadãos. Tanto a Constituição Federal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB estabelecem que

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

O cidadão pleno é aquele que consegue exercer, de forma integral, os direitos inerentes à sua condição. A cidadania plena passa a ser, desse modo, um ponto de referência para a permanente mobilização dos sujeitos sociais.

Pensar sobre o papel que a educação cumpre na atualidade requer pensar sua função, sua organização e o envolvimento dos sujeitos. Requer, sobretudo, pensar nas realidades que vivem e convivem no espaço escolar, considerando o momento em que as desigualdades e injustiças sociais expõem os equívocos de um modelo de desenvolvimento econômico e social, que visa apenas ao lucro imediato de uma minoria (Gadotti, 2000) e transforma as relações humanas em relações de mercado.

É este o grande desafio da educação do presente: transformar a sociedade, conduzindo o processo de transição para uma humanidade sustentável. Essa construção só se torna possível por meio de uma pedagogia que se preencha de sentido, como projeto alternativo global, em que a preocupação está centrada em todas as instâncias da escola, as quais são postas para discussões, onde a principal função é a melhora do ambiente escolar.

Essa mudança está ligada a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje (Benfica, 2011), em prol da felicidade real, interna, que depende

do exercício da alteridade e, portanto, da solidariedade como prática democrática. A construção de outra sociedade deve ser a meta primordial da educação formal, que transcende os muros da escola.

A imagem que melhor materializa este modelo de interpretação das escolas é o da escola como “arena política”, onde coabitam vários poderes formais e informais. Esses poderes permitem compreender o papel burocrático atribuído a cada agente educativo, bem como ultrapassar a ingenuidade da contribuição comunitária aberta e responsável de cada indivíduo preconizada no modelo democrático. Este modelo acrescenta um pendor interpretativo e crítico e um estudo mais sociológico das organizações (Costa, 1996, p. 74).

A gestão é sempre um processo político, pois é uma “atividade-meio da política”, que lida diretamente com as relações de poder, à medida em que se delega o poder. Isso significa que, intermediária ou não, ela age como sistema de poder (Souza, cit Motta, 1986).

Por oposição aos modelos anteriores, há uma ênfase no conflito de interesses entre agentes e na negociação em função de poderes formais e informais. Acima de tudo, podemos falar da diversidade de interesses que coabitam na organização, onde os interesses individuais, nem sempre são os da instituição.

De acordo com Chrispino (2007: 32)

conflito é toda opinião divergente ou maneira de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal ou interpessoal.

Portanto, “conflito é parte integrante da vida e da atividade social, se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações, não existe noção de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes. (Chrispino (2007, p. 16).

Ao definirmos conflito como o resultado da diferença de opinião ou interesse de pelo menos duas pessoas ou conjunto de pessoas, devemos esperar que, no universo da escola, a divergência de opinião entre alunos e professores, entre alunos e entre os professores seja uma causa objetiva de conflitos (Chrispino, 2007, p. 16).

Para Chrispino (2007, p. 17)

O conflito é inevitável e não se devem suprimir seus motivos, até porque ele possui inúmeras vantagens dificilmente percebidas por aqueles que vêem nele algo a ser evitado:

- Ajuda a regular as relações sociais;
- ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro;
- permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos;
- ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições; permite perceber que o outro possui uma percepção diferente;
- racionaliza as estratégias de competências e de cooperação;
- ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social.

Na verdade, o conflito é a manifestação da ordem em que ele próprio se produz e da qual se derivam suas consequências principais. O conflito é a manifestação da ordem democrática, que o garante e o sustenta. A ordem e o conflito são resultados da interação entre os seres humanos. A ordem, em toda sociedade humana, não é outra coisa senão uma normatização do conflito.

As existências de conflito na escola se originam de várias formas; basta existirem percepções e interesses divergentes em relação a um determinado assunto, tema ou ideia, e nesse mundo das representações mentais do conhecimento - específico da escola - muitas vezes contribuem para o surgimento dos conflitos e que, no mais das vezes, não são explícitos ou mesmo percebidos pelo grupo de indivíduos da própria escola: estudantes, professores, técnicos administrativos e comunidade, onde cada um classifica seus conflitos sendo os mais importantes.

A correlação de poder entre esses grupos irá determinar o universo geral dos conflitos educacionais. Nessa perspectiva, Chrispino (2007, p. 21) ressalta que

segundo Nebot (2000, p. 81-82), os conflitos escolares podem ser categorizados em organizacionais, culturais, pedagógicos e de atores. A seguir, detalhamos cada um dos tipos:

- Organizacionais

1. Setoriais: são aqueles se produzem a partir da divisão de trabalho e do desenho hierárquico da instituição, que gera a rotina de tarefas e de funções (direção, técnico-administrativos, professores, alunos, etc);
2. o salário e as formas como o dinheiro se distribuem no coletivo, afetando a qualidade da vida dos funcionários e docentes, etc
3. se são públicas ou privadas.

- Culturais

1. Comunitários: são aqueles que emanam de redes sociais de diferentes atores onde está situada a escola. Rompem-se as concepções rígidas dos muros da escola, ampliando-se as fronteiras (por exemplo, os bairros e suas características, as organizações sociais do bairro, as condições econômicas de seus habitantes, etc)

2. Raciais e identidades: são aqueles grupos sociais que possuem um pertencimento e afiliação que faz a sua condição de existência no mundo. Estes, com suas características culturais, folclóricas, ritualísticas, patrocinam uma série de práticas e hábitos que retroalimentam o estabelecimento de ensino (por exemplo, a presença de fortes componente migratórios na região, etc)

- Pedagógicos

São aqueles que derivam do desempenho estratégico da formação e dos dispositivos de controle de qualidade e das formas de ensinar, seus ajustes ao currículo acadêmico e suas formas de produção (por exemplo, não é a mesma coisa ensinar matemática que literatura, e ambas possuem procedimentos similares, mas diferentes; a organização dos horários de das turmas e dos professores; as avaliações, etc)

- Atores

São aqueles que denominamos “pessoas” e que devem ser distinguidos:

1. em grupos e subgrupos, que ocorrem em qualquer âmbito (turma, corpo docente, direção etc)
2. familiares, donde derivam as ações que caracterizam a dinâmica familiar que afeta diretamente a pessoa, podendo produzir o fenômeno de afastamento família que acarreta o “deposito” do aluno na escola.
3. individuais, que são aqueles onde a “patologia” toma um membro da organização escolar. Neste caso, há sempre o risco da estigmatização do membro da comunidade que é o causador do conflito.

São vários conflitos, negociação, barganhas e pactos existentes na escola, cada qual com suas disputas e formas de interesses diferentes. Assim enfatiza Happ Botler (2010, p.

193): “a organização escolar, apesar de seguir as regras do sistema educacional, não é configurada de forma homogênea, havendo variação conforme suas singularidades, conforme a subjetividade dos agentes, conforme a cultura de cada unidade.”

Deste modo, De Souza (2012, p. 159) afirma que,

considerando a forte marca política da ação dos dirigentes escolares e as tramas e redes de poder que se estabelecem nas relações cotidianas nas escolas, (Souza, 2001; Gouveia, 2007; Souza, 2004), a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explícita ou não, no qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo. Assim, visam a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre as dos demais sujeitos, a ponto de, na medida do possível, levá-los a agirem como elas pretendem.

Souza (2009, p. 124) esclarece em seus estudos que

se a política na escola representa operar a disputa com (grupos de) pessoas rivais em relação a diferentes compreensões, na busca pelo controle sobre a própria escola, então teremos a aproximação entre ação política e o poder no sentido weberiano; mas, se a política na escola reconhece que o poder em questão decorre de um contrato firmado entre as pessoas que compõem essa instituição, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é pré-condição para a sua operação, assim se terá uma ação política talvez mais democrática. Mas num ou outro caso, se trata sempre de poder, pois a política somente existe onde há poder em questão. A forma como se lida com ele, contudo, pode demonstrar uma vocação mais ou menos democrática.

No momento, as mudanças do *statu quo* das instituições dependem, segundo esta imagem, das vontades dos grupos de interesses, bem como da capacidade de mobilização de diferentes agentes, e do equilíbrio de poderes, ambos em constante construção, e dos recursos que cada indivíduo ou grupo controla (seja o acesso à informação, seja o tempo de coordenação de reuniões ou a evidente legitimidade do cargo ou estrutura que ocupa).

Os interesses dos professores podem ser explícitos ou mais camuflados, mas tocam em áreas pessoais, profissionais e políticas. Já o conflito assume também as vertentes de manifesto, quando é formal e assumido publicamente – arenas formais da organização,

encoberto, através das agendas informais e agendas ocultas, e conflito latente, quando os atores não têm completa consciência dos seus interesses específicos quanto a situações específicas (Gronn, 1986). Os interesses afirmam-se em função do poder de indivíduos ou grupos na organização, dada a sua capacidade de usar maior ou menor peso negocial ou mesmo resolver conflitos, em função do confronto.

Autores como Bacharach e Hoyle distinguem dois tipos de poder: o poder formal de autoridade, relacionado com a estrutura hierárquica da organização, e o poder de influência, mais informal e que não depende de processos de legitimação legal, é baseado no carisma, conhecimento, experiência pessoal ou controlo de recursos (Costa, 1996, p. 83).

Então,

Weber identifica poder com política e vice-versa, pois para ele só há política quando se vislumbra o poder. Só há ação política quando há luta por poder, quando o poder está em disputa. Nem todo poder é dominação, ela “é um caso especial de poder” (Weber, 2004, p. 695). Poder implica imposição da vontade a outrem, dominação implica obediência (idem, p. 696). Logo, a dominação é o poder obedecido, incorporado (De Souza 2012, p. 160).

Portanto, na administração de uma escola necessariamente existirá uma vontade manifestada em forma de domínio, de mando para que seu desempenho seja favorável; desse modo, Souza (2009, p. 125) sinaliza que

a gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Neste âmbito, é possível observar estratégias de posicionamento face a diferentes grupos formais e informais da organização, em jogos de diplomacia, que criam coligações, rupturas e resistências em função de interesses e poderes instituídos. Nesse sentido, as arenas

políticas acabam por ser também arenas de dominação pela persuasão e coligação, qualquer que seja o modelo de governação dominante: autoritário, democrático ou participativo.

Em contraste com o modelo burocrático, onde se preconiza a neutralidade dos valores individuais, nesta interpretação entra-se na “micropolítica” das organizações, onde estão presentes diferentes fontes de poder, desde os alunos, os assistentes operacionais, os Grupos Disciplinares, entre outros.

Podemos esperar que, pela diferença entre opiniões, haja conflito no espaço escolar, um conflito criado pela diferença de conceito ou pelo valor diferente que se dá ao mesmo ato. Professores e alunos dão valores diferentes à mesma ação e reagem diferentemente ao mesmo ato: isso é conflito. Como a escola está acostumada historicamente a lidar com um tipo padrão de aluno, ela apresenta a regra e requer dos alunos enquadramento automático. Quanto mais diversificado for o perfil dos alunos (e dos Professores), maior será a possibilidade de conflito ou de diferença de opinião.

Consequentemente, os objetivos são determinados por conflitos e exigem negociação, que acaba por resultar da imposição de grupos dominantes. Para além disso, o meio exterior pode exercer pressões e influenciar a atividade, seja por via da criação de reputação, seja por relações com agentes externos que são instáveis e se alteram com o tempo.

Segundo Jorge Costa (1996, p. 73), os indicadores deste modelo são:

- a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos processos macroestruturais;
- os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
- a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder;
- os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional;
- as decisões escolares, tendo por base a capacidade de poder e influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processo de negociação;

Interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.

Este quadro teórico nasceu nos anos sessenta, com a preocupação do estudo do poder dentro das organizações e pela consciencialização de que praticamente todos os agentes são influentes (Mintzberg, 1986, p. 43).

Posteriormente, Victor Baldrige (1983) acrescenta três áreas de investigação a este modelo: 1) as teorias do conflito da sociologia focadas nos interesses de diferentes grupos e processos de dominação e divisão social; 2) o estudo da distribuição de poder nas comunidades e sua influência nas decisões políticas; e 3) comportamentos dos grupos nas organizações. Na senda desses autores, surge o conceito da análise da micropolítica das organizações preconizadas por Baldrige, Hoyle e Ball (Costa, 1996, p. 78).

Perante essa imagem, podemos dizer que cada ator vai executando uma leitura da realidade organizacional e assumindo diferentes posições, ao longo do tempo, com base nas suas crenças, interesses e formas de estar na instituição. A sua ação é individual, mas também contém fenômenos de grupo e reações em função das suas identificações na instituição. Dessa forma, acrescentamos à camada de leis e regulamentos externos e internos que regem uma instituição e aos papéis claramente assumidos na hierarquia e funções atribuídas, uma camada de interpretação fluida, que depende, muitas vezes, da manipulação dos membros da comunidade e das várias lideranças que dominam a escola. No âmbito de instituições públicas, onde o assumir do poder e das lideranças obedece a interpretações muito díspares da lei e dos regulamentos de escola para escola, importa ler a organização com base nesse modelo, para perceber as suas dinâmicas.

Sendo a escola um palco social, há sempre momentos onde os diferentes agentes podem manifestar-se e assumir uma liderança construtiva ou destrutiva dos objetivos da organização, tendo um papel importante na instituição: os encarregados de educação têm a palavra em diferentes momentos da vida escolar, como reuniões de conselho de turma ou conselhos de classes, os alunos agem em grupo e têm representantes nas estruturas referidas, os professores gozam de grande independência na implementação pedagógica dos currículos, podendo implementar as suas visões e crenças na sala de aula; os diretores pedagógicos e administrativos podem liderar projetos e professores de formas muito diferentes; os

coordenadores e supervisores pedagógicos podem exercer, de diferentes formas, o seu papel de coordenação e supervisão. Segundo Anderson e Blase (1994, p. 97), a análise do papel do professor, nessa perspectiva micropolítica, pode aplicar-se e ser uma ferramenta útil no estudo da política professor-diretor, das políticas professores-pais, nas políticas entre professores e entre professores-alunos.

A negociação no modelo político assume o papel que a decisão racional tinha no modelo burocrático e que a geração de consensos e partilha de objetivos comuns arroga ao modelo comunitário. Mesmo os grupos mais fracos possuem algum poder negocial, quer na perspectiva da autoridade e da influência, sobretudo quando recorrem à contestação, para que todos podem participar na arena política. Assim, impera no modelo político, as formas de troca e intercâmbio: por exemplo, o diretor pode distribuir bens materiais, usar promoções e nomeações, dar autonomia ou ser mais flexível na aplicação de regras; enquanto os professores têm para oferecer o apoio aos objetivos do diretor, a opinião sobre a liderança, a conformidade com as regras e a reputação da escola (Costa, 1996, p. 85).

No âmbito da introdução de mudanças nas escolas, é provavelmente a negociação que mais pode ajudar na eficácia das reformas. Não é pela autoridade ou pelo uso de várias fontes de poder que se mobilizam comunidades (Busher, 1990, p. 79). Os conceitos-chave do modelo político são interesses, conflito, poder e negociação, mas podemos acrescentar mais complexidade a esse modelo falando de vários tipos de interesses, em poderes formais e informais, e conflitos de diferentes naturezas. Acresce-se a essa visão nuclear intraorganizacional, a influência complexa de vários agentes, como pais, a comunidade externa ou mesmo os alunos e seus grupos, mas também as estratégias, coligações e uso de recursos. Assim, esse modelo é uma boa tentativa de interpretar e sistematizar a grande complexidade que pode assumir a compreensão de uma organização.

No entanto, como refere Carlos Estêvão (1998, p. 190), essa interpretação pode contribuir para dar uma imagem mais diferenciada, e até fragmentada, da construção da ordem organizacional interna. Acrescentando que o modelo político considerado globalmente ignora os interesses gerados na própria organização e acentua, em demasia, o sentido estratégico dos atores, como se tudo fosse calculado e avaliado, bem como sublinha o peso de instâncias macroestruturais sobre as organizações.

Gouveia (2013, p. 24) ressalta que

Crozier, Friedberg, Bacharach, Ball, Bush e Hoyle indicam que a escola é composta por atores que têm valores, interesses, personalidades e perspectivas diferentes, sendo por vezes totalmente opostos. A discordância, o conflito, a indecisão e a negociação nos processos de tomada de decisão, são características que conferem à escola um modelo político de organização.

Continua Gouveia (2013: 24),

como indica Costa (1996: 79), as escolas são observadas “como espaços organizacionais privilegiados para a aplicação de modelos políticos”, onde a sua ação organizacional é influenciada por um conjunto de fatores: o conflito de interesses individuais ou de grupo, as relações de poder entre os seus atores, as pressões/influências externas como resultado da relação de proximidade com o poder político, econômico e social e as coligações astuciosas para alcançar determinados fins são alguns exemplos. Tendo em conta o referido anteriormente, as escolas são “arenas políticas onde a tomada de decisões decorre de acordo com processos de confrontação e negociação tendo por base os interesses conflitantes e as estratégias de poder desencadeadas pelos diversos grupos” (Costa, 1996: 78-79).

Conclui-se, que na gestão educativo as abordagens burocráticas racional weberiana e a política se complementam. A burocracia é responsável pelo funcionamento e estrutura do sistema educacional, quanto aos conjuntos de regras ou normas (estatutos, regimentos, legislações a serem seguidas, etc.), como organização formal. Quanto ao modelo de análise política na educação, as escolas atuais apresentam resquícios centralizadores, hierarquizantes e de controle. A forma como a escola está organizada, por meio dos seus currículos, processos avaliativos e atingimento de metas, provém de políticas gerencialistas. Essas políticas encontram-se materializadas nas normas jurídicas e nas legislações que foram implementadas visando o alcance da lógica racional e burocrática os espaços escolares.

PARTE II – ESTUDO EMPIRICO

4. Metodologia

A pesquisa busca compreender e analisar os impactos dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na organização escolar e se eles são significativos para a gestão escolar, de maneira particular para a reestruturação interna das escolas de ensino médio.

Para Moresi (2003), toda pesquisa científica procura respostas para indagações propostas, que nada mais é que o questionamento que o indivíduo faz sobre determinada problemática, e visa, por meio do entendimento e da busca pelo conhecimento, propor maneiras de resolver essas questões.

Assim, com base nessa conjectura, este estudo tem como questão norteadora identificar algumas das ações que uma escola adota para aperfeiçoamento de sua gestão escolar de forma a impactar nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Neste capítulo, são apresentados os objetivos, as técnicas e os métodos utilizados para a realização da pesquisa. Além disso, aborda o tipo, o contexto, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados, bem como as estratégias de análise das informações.

4.1 Abordagem qualitativa/quantitativa e técnicas de coleta de dados

A presente pesquisa é de natureza quali/quantitativa. Onde o investigador entra no campo com o que lhe interessa investigar e capturar a perspectiva dos participantes e considerar os diferentes pontos de vistas dos mesmos.

Segundo Jannuzzi (2016), a escolha da abordagem metodológica mais adequada para a realização de pesquisa de avaliação de um programa depende da complexidade do objeto investigado, do estágio em que o programa se encontra, das perguntas que se quer responder e, certamente, da disponibilidade de recursos e tempo.

Com relação ao percurso metodológico, foi adotada a pesquisa qualitativa com a utilização de entrevistas semiestruturadas. A entrevista é uma técnica que se caracteriza pela forma de relacionamento humano estabelecido: é um contato direto, face a face, entre duas ou

mais pessoas. A entrevista auxilia na sondagem de coleta de dados que permite ao pesquisador um relacionamento direto com o grupo estudado. Ela, como qualquer base de dados, se torna mais eficiente quando o universo de respostas obtidas se torna maior tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, expectativas, sentimentos, situações vivenciadas, etc”.

A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados, mais espontânea e é realizada com base em um roteiro, que é elaborado previamente pelo avaliador, mas a sua flexibilidade permite novos questionamentos ao longo da conversa com o entrevistado, ou seja, é caracterizada pela mistura da abordagem estruturada, com algumas questões previamente estabelecidas e outras livres, em que no processo de construção e aplicação de uma entrevista, o pesquisador adquire papel importante nos rumos da entrevista e influenciará na produção de narrativas

Quadro -1 Quanto ao perfil dos entrevistados.

Pseudônimo	Formação	Tempo docência	- Disciplina
Professor A	Mestre - Estatística	23 anos	Matemática
Gestor P	Especialista em Metodologia de ensino da L. Portuguesa	Mais de 20 anos	Língua Portuguesa/Redação

Fonte: elaboração própria, 2020.

Para este trabalho foi entrevistado um professor de Matemática (Professor A) com mestrado em Estatística pela Universidade de Brasília - UnB, mais de 20 anos de atividade docente na escola. O outro entrevistado (Gestor P), atualmente é diretor administrativo/pedagógico da instituição, atua na área pedagógica desde 1998, como professor de Redação. Nos últimos 10 anos, atua na qualidade de gestor pedagógico da escola.

Quanto à análise quantitativa, esta é adequada para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, ao utilizar instrumentos estruturados. O seu objetivo é mensurar e permitir, já que os resultados são mais concretos e, conseqüentemente,

menos passíveis de erros de interpretações. Em muitos casos, geram índices que podem ser comparados ao longo do tempo, permitindo traçar um histórico de informação, por exemplos, os dados do Inep a respeito do Colégio Sigma, que serão analisados nesta pesquisa.

Foram utilizadas as bases de dados dos resultados da avaliação de desempenho dos alunos no Enem e indicadores oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação para dimensionar os impactos dos resultados do sistema de avaliação individual, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na organização escolar e quais os fatores mais influenciaram os gestores escolares, conforme objetivo da pesquisa. Além disso, permite realizar um diagnóstico sobre o tamanho e características do público-alvo.

Nessa perspectiva, foi definido como procedimentos metodológicos, como desdobramentos da pergunta inicial, referentes aos objetos a serem investigados:

- análise comparativa dos resultados de proficiência média, por área de conhecimento, no Enem, por escola, para selecionar uma unidade escolar do sistema organizacional privado que serão analisadas na presente pesquisa, e para tanto, será considerado o período entre 2009 a 2015;
- análise descritiva dos dados do Educacenso, os resultados obtidos no Enem e os indicadores oficiais do Inep da escola selecionada, no período entre 2009 a 2015, para elaboração de um diagnóstico, um retrato do contexto escolar;
- análise, qualitativa, dos resultados obtidos no Enem e os indicadores oficiais do Inep da escola selecionada, no período entre 2009 a 2015;
- coleta de dados, utilizando questionário com questões abertas e análise qualitativa dos dados referentes à atuação do gestor na escola selecionada, a fim de verificar quais os impactos dos resultados do Enem na organização escolar e, mais especificamente, nas práticas de gestão escolar;
- identificação das que variáveis de contexto podem influenciar nos resultados do Enem;
- identificação das ações, referentes às práticas de gestão, que promovem ou promoveram melhorias dos resultados obtidos pelas escolas selecionadas.

4.2 Coletas de dados: procedimentos

Foram utilizadas as bases de dados produzidas pelo Inep, “Microdados do Enem por Escola,” que contemplam resultados das 11 edições do Enem, nas quais foram calculadas as

médias das escolas com participação de, pelo menos, dez estudantes. O Enem por Escola foi divulgado de 2005 a 2015, sendo descontinuado em função da inadequação do uso dos resultados como indicador de qualidade do ensino médio e o uso inapropriado feito pela mídia e alguns gestores educacionais que buscavam ranquear as escolas.

A escola selecionada para fazer parte deste estudo foi o Centro Educacional Sigma (Ced Sigma), por registrar os melhores desempenhos de proficiência média para o estudo nesta pesquisa. Tem como missão desenvolver a formação integral, tanto nos aspectos cognitivo e intelectual quanto nos afetivo e moral, potencializando habilidades e competências para o aluno atuar na sociedade de modo crítico, responsável e transformador.

Suas expectativas é manter-se como a melhor instituição de educação básica de Brasília, referência nacional e reconhecida por ser um espaço de formação qualificada, inovadora e de excelência pedagógica.

A escola Sigma foi fundada em 1983, construída à luz de uma proposta de excelência acadêmica e de formação integral do estudante. O nome Sigma (Σ) é originado de uma letra do alfabeto grego que significa somatório e que se consolida através do propósito educativo, de desenvolver as potencialidades intelectuais, que se soma aos princípios de interpretação crítica da realidade e de valorização da construção moral dos alunos.

Esta escola integra o grupo Somos Educação, composto por quatro unidades - 912 Sul, 910 Norte, 606 Norte e Águas Claras -, abrange os segmentos da Educação Infantil ao Ensino Médio e dispõe de programas de tempo integral, por meio da Jornada Ampliada (para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e do Módulo Ampliado (para os 6º e 7º anos dos Anos Finais), no contraturno da aula.

A escola, cujo objeto de estudo desse trabalho, pertence à Rede particular de Ensino e está localizada na zona urbana na Região Administrativa de Brasília.

A escola foi fundada em 1983 por um grupo de professores que atuava na rede particular de ensino no Distrito Federal. Atualmente, o Ced.Sigma integra o grupo Somos Educação, que é o principal grupo de educação básica do Brasil.

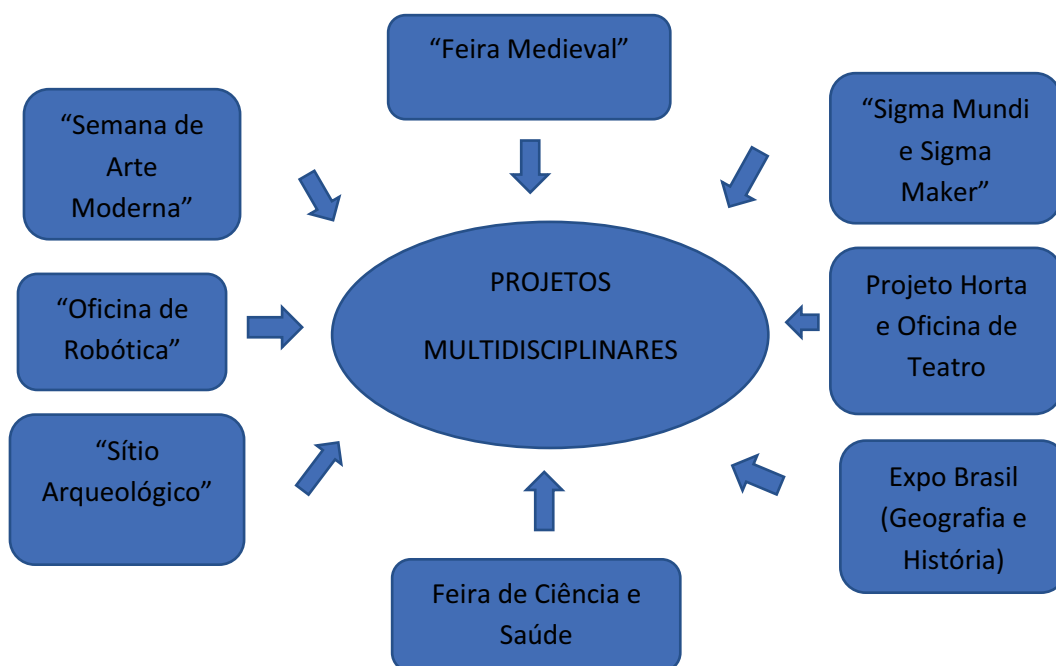
A rede Sigma é composta por quatro unidades () - 912 sul - CED Sigma, 910 Norte Sigma Norte, 606 Norte e Águas Claras e atende as etapas de Ensino da Educação Infantil ao Ensino Médio. A unidade da 912 sul - Centro educacional sigma - CED Sigma será a escola estudada nesta pesquisa.

No Projeto Político-Pedagógico, que é a identidade da escola, apresenta a missão de desenvolver a formação integral do estudante, tanto no aspecto cognitivo e intelectual quanto no afetivo e moral, potencializando habilidades e competências para o aluno atuar na sociedade de modo crítico, responsável e transformador.

Eis os projetos da escola: Iniciação ao Cálculo Matemático, Plantão de dúvidas, Sigma Mundi, Semana Cultural e muito outros projetos voltados para a contextualização do estudante.

Diversas atividades complementares mostra o porquê de o Colégio Sigma apresentar desempenho positivo, por exemplo: o Projeto “Rumo às Engenharias”; A Matemática é Básica, Oficina de habilidades específicas, Oficina de teatro, Robótica. Há outros projetos educativos: “Expo Brasil” (Geografia e História); “Feira de Ciências e da Saúde” (abordam diversos conhecimentos e articulações com várias áreas do conhecimento) e “Semana de Arte Moderna” (Literatura Brasileira e estrangeira).

Figura 1 - Projetos Multidisciplinares



Os alunos têm a enriquecedora oportunidade de não só refletir sobre a política internacional, como vivenciá-la. Para isso, eles participam de debates simulados da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de discussões em três comitês: Direitos Humanos, Saúde e Conselho de Segurança. O Projeto “Anjos do Sigma” mobiliza os alunos do Ensino Médio em prol de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Eles participam de encontros semanais com professores e discutem temas relacionados a valores, a comportamentos e a situações sociais, com o objetivo de desenvolver campanhas de arrecadação de alimentos e de agasalhos para instituições carentes, além de participar do cotidiano de asilos, de creches e de escolas da rede pública.

Com relação à gestão de pessoas, o diretor é responsável por e atribuindo cargos e turmas aos professores. O diretor determina também o horário de trabalho e as funções do pessoal administrativo denominados Assistentes Técnicos e Auxiliares de Serviços de Educação Básica. Entre outras tarefas também é responsabilidade do diretor, contribuir para o desenvolvimento profissional e a condução da avaliação de desempenho dos servidores efetivos da escola.

A atual equipe gestora do Ced Sigma é composta por 1(um) Diretor Pedagógico 1 (um) Diretor Administrativo, e 1(um) Coordenador para cada área do conhecimento. Para acompanhar e manter a qualidade do desempenho de seus estudantes a equipe gestora desenvolve ações importantes.

Com relação à infraestrutura escolar, o Ced Sigma além de salas de aulas arejadas e amplas possui Auditório, Biblioteca, laboratório de informática, quadra de esportes, pátio coberto e área verde.

Em síntese, a proposta pedagógica do Sigma tem como intenção a formação integral do aluno. Para tanto, está alicerçada em dois pilares: a excelência acadêmica, que contempla aspectos cognitivos, e a qualidade das relações, que se pauta por uma convivência ética e pelo desenvolvimento da autonomia moral.

Esse segmento Ensino Médio compreende da 1ª à 3ª série e é ofertado nas unidades 912 Sul, 910 Norte e Águas Claras. Os alunos são preparados para percorrer a trajetória

acadêmica que desejam, para isso possuem o suporte para fazer isso com assertividade, por meio da Secretaria de Cursos e dos cursos preparatórios para o ingresso nas principais universidades do país. Além disso, são trabalhadas habilidades fundamentais na sociedade contemporânea: a autonomia, o protagonismo, o trabalho colaborativo e a resiliência.

Os arquivos que compõem os Microdados do Enem por Escola são os dados em si, um dicionário, um *Leia-me* e notas técnicas e os *inputs*. Os Microdados são compostos da base de dados do Enem por Escola das edições de 2005 a 2015, empilhadas anualmente. Para cada escola da tabela, há informações cadastrais como: código da unidade da federação da escola, sigla da UF, código do município da escola, nome do município da escola, código da escola no Educacenso, nome da escola no Educacenso, tipo da dependência administrativa e tipo de localização da escola.

Diante da publicação dos resultados do Enem, apresentaremos as notas das tabelas que contemplam apenas as praticadas pela escola Ced Sigma, especialmente da etapa final da educação básica (ensino médio regular) que tiveram seus resultados divulgados. Foram computados sete tipos de médias:

- Média das notas de Ciências Humanas para a edição de 2009 a 2015;
- Média das notas de Ciências da Natureza para as edições de 2009 a 2015;
- Média das notas de Linguagens e Códigos para as edições de 2009 a 2015;
- Média das notas de Matemática para as edições de 2009 a 2015;
- Média das notas de Redação para as edições de 2008 a 2015.

A base de dados apresenta também, para cada escola, o número de alunos matriculados no Censo Escolar na 3ª e 4ª do Ensino Médio; número de participantes do Enem que cumprem os requisitos de participação no cálculo da média; a Taxa de participação; número de participantes do Enem que cumprem os requisitos de participação no cálculo da média e possui necessidade especial. Para enriquecer a análise, foram incluídos alguns dos Indicadores Educacionais criados pelo Inep, os quais 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:

- Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse): 2015
- Indicador de Adequação da Formação do Docente da Educação Básica (AFD): 2013 - 2015
- Indicador de Regularidade do Docente da Educação Básica (IRD): 2009 - 2013
- Indicador de Esforço Docente (IED): 2013 - 2015
- Indicador para mensurar a Complexidade da Gestão nas Escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica (ICG): 2013 – 2015

Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse): 2015

Esse indicador tem como objetivo contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo Inep, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo, pois os processos de ensino e de aprendizagem, em sociedades que apresentam desigualdades sociais, são condicionados, em parte, pelas posições dos públicos atendidos na hierarquia social, explicitadas por seu padrão de vida.

Quadro - 2 Indicadores de Nível socioeconômico

*Mais informações sobre o Indicador de Nível Socioeconômico consultar nota técnica.

ANO	ESCOLA	UF	DEPENDENCIA	LOCALIZACAO	QTD_ALUNOS	INSE_VAL	OF INSE classificação
2015	Leonardo d	DF	Privada	Urbana	207	69,73	Grupo 6
2015	Setor Leste	DF	Publica	Urbana	333	55,19	Grupo 4
2015	Setor Oeste	DF	Publica	Urbana	284	56,83	Grupo 5
2015	Ced Sigma	DF	Privada	Urbana	390	70,59	Grupo 6

A classificação do Ced Sigma em 2015 demonstra que os alunos dessa escola, de modo geral, possuem em suas casas um quantitativo alto de bens elementares, com três ou mais quartos de dormir em suas residências, 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.

Indicador de Adequação da Formação do Docente da Educação Básica (AFD): 2013 - 2015

Esse indicador demonstra a formação inicial dos docentes das escolas de educação básica considerando sua formação acadêmica e as disciplinas que leciona.

Quadro - 3 - Percentual de docentes no ensino médio da formação à disciplina que leciona.

Percentual de									
Percentual de docentes no Ensino Médio da formação à disciplina que leciona, segundo localização e dependência administrativa - Escolas - 2015									
Ano	UF	Nome do Município	Nome da Escola	Dependência Administrativa	Ensino Médio				
					Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2015	DF	BRASILIA	CED SIGMA	Privada	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
2014	DF	BRASILIA	CED SIGMA	Privada	10,9	0,0	89,1	0,0	0,0
2013	DF	BRASILIA	CED SIGMA	Privada	11,6	0,0	88,4	0,0	0,0

Fonte: Censo da Educação Básica 2015/INEP.

* Ver nota técnica do indicador para mais informações:

* Ver nota técnica do indicador para mais informações:

http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao

A classificação do Ced Sigma em 2015 demonstra que apesar de seus professores terem diferentes cursos de licenciatura nas disciplinas que ensinam, todos possuem bacharelado nas disciplinas que tem base curricular comum e ainda possuem complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que ensinam, portanto 100% dos docentes que atuaram no ensino médio no período de 2013 a 2015 no Ced Sigma, possuem curso superior.

Indicador de Regularidade do Docente da Educação Básica (IRD): 2009 - 2013

O indicador tem por objetivo avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica, a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos (2009 a 2013). Para cada docente, em cada escola, foi atribuída uma

pontuação de forma que fosse valorizado: o total de anos em que o docente atuou na escola nos últimos 5 anos, a atuação do docente na escola em anos mais recentes e a atuação em anos consecutivos. O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) varia de 0 a 5. Quanto mais próximo de 0, mais irregular é o vínculo do docente com a escola, e quanto mais próximo de 5, mais regular é esse vínculo. O indicador de regularidade de cada escola é obtido a partir da média do indicador de regularidade de seus docentes, e representa assim, a regularidade média do corpo docente da escola.

Esses indicadores inclui os professores responsáveis pela regência de classe e os professores responsáveis pela regência de módulo ou disciplina de turma desenvolvida em curso de modalidade de educação a distância.

Quadro 4 - média do indicador de regularidade do docente.

Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)^{1,2} Sigma: 2013 - 2015

Média do indicador de regularidade do docente, segundo localização e dependência administrativa - Escolas - 2015

Ano	UF	Nome do Município	Nome da Escola	Localização	Dependência Administrativa	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)
2015	DF	BRASILIA	CED SIGMA	Urbana	Privada	2,3
2014	DF	BRASILIA	CED SIGMA	Urbana	Privada	3,7
2013	DF	BRASILIA	CED SIGMA	Urbana	Privada	3,6
Fonte: Censo da Educação Básica 2015/INEP.						
*Ver nota técnica do indicador para mais informações:						
http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas						

Esse indicador é definido como a pontuação final de cada professor-escola, com variações entre 0 a 5. Quanto mais próximo de 0, mais irregular é o professor e quanto mais próximo de 5, mais regular é o professor. Observa-se que o Ced Sigma possui valores do indicador acima de 4 e maiores que 2, o que significa uma rotatividade baixa de seus professores na escola.

Indicador de Esforço Docente (IED): 2013 - 2015

Esse indicador mensura o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão, que levou em consideração as seguintes características: 1) número de escolas em que atua; 2) número de turnos de trabalho; 3) números de alunos atendidos; e 4) números de etapas nas quais leciona.

Quadro 5 - indicadores de esforço docente que atuam no ensino médio.

Indicador de Esforço Docente											
Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por nível de esforço, Ced Sigma - 2013 - 2015											
Ano	UF	Nome do Município	Nome da Escola	Localização	Dependência Administrativa	Ensino Médio					
						Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2015	DF	BRASILIA	CED SIGMA	Urbana	Privada	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0
2014	DF	BRASILIA	CED SIGMA	Urbana	Privada	0,0	0,0	61,9	22,2	12,7	3,2
2013	DF	BRASILIA	CED SIGMA	Urbana	Privada	0,1	1,4	67,1	20,0	7,1	4,3
Fonte: Censo da Educação Básica 2015/INEP.											
*Ver nota técnica do indicador para mais informações.											
http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_e											

O estudo do MEC considerou que o esforço docente está relacionado às seguintes características da docência: número de escolas em que atua, número de turnos de trabalho, número de alunos atendidos e número de etapas nas quais leciona.

O IED do Ced Sigma no ensino médio demonstra que a maioria dos professores que atuam na escola no nível médio se encontram categorizado no nível 3 de esforço docente, nível não considerado como esforço elevado, por indicar que os professores atuam em um ou dois turnos em única escola.

De acordo com IED calculado pelo Inep, 100% dos docentes que atuaram no Ced Sigma, no período de 2013 a 2015, no Ensino Médio possuíam Curso Superior.

Indicador para mensurar a Complexidade da Gestão nas Escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica (ICG): 2013 - 2015

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG) proposto pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem por objetivo mensurar o nível de complexidade de gestão das escolas de educação básica brasileira. Para o cálculo do indicador, foram consideradas 4 características para compor a complexidade da gestão escolar: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas. A descrição da metodologia de construção do indicador está detalhada na nota técnica n. 40/2014 do MEC/INEP e resultou em níveis de complexidade, variando de 1 a 6. (conforme mostra o quadro 6)

Quadro 6 - Indicador de complexidade de gestão da escola

Indicador de complexidade de gestão da escola - 2013 - 2015						
Nível de complexidade de gestão da escola ³ , segundo localização e dependência administrativa - Escolas - 2015						
Ano	UF	Nome do Município	Nome da Escola	Localização	Dependência Administrativa	Nível de complexidade de gestão da escola ³
2015	DF	BRASILIA	CED SIGMA	Urbana	Privada	Nível 4
2014	DF	BRASILIA	CED SIGMA	Urbana	Privada	Nível 4
2013	DF	BRASILIA	CED SIGMA	Urbana	Privada	Nível 4
Fonte: Censo da Educação Básica 2015/INEP.						
Ver nota técnica do indicador para mais informações:						
http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/i/						

De acordo com o Indicador para mensurar a Complexidade de Gestão nas escolas, a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica (CEEB) criado pelo Inep em 2014, o nível de complexidade da escolar (nível 4), índice criado pelo Inep, é um indicador que resume numa única medida as informações do tamanho da escola, número de matrícula de escolarização; quantidade de oferta/modalidades, educação infantil regular, anos iniciais, anos finais regular, ensino médio regular, etc., turmas de funcionamento, horário de funcionamento escolar, matutino, vespertino ou noturno; e nível de complexidade das etapas, estudantes com distorção idade/ série. O nível 4, nos três anos de existência do indicador, sinaliza que o Ced Sigma é uma escola com complexidade de gestão elevada, por possuir mais de 1.000 alunos

matriculados, ofertar mais de duas etapas/modalidades de ensino, funcionar em mais de dois turnos e ofertar ensino para jovens e adultos com distorções de idade e série.

Nesse sentido, as informações dos dados a respeito do desempenho do Ced Sigma, entre os anos de 2009 a 2015, serviram de base para serem confrontados com os dados da média nacional, também tendo como referência os anos de 2009 a 2015, os quais apontam o destaque dessa Unidade de Ensino e como ela se manteve por 6 (seis) anos com resultados significativos no Enem. A discussão seguinte, com apresentação de gráficos comparativos e suas respectivas descrições e análises dos resultados, será a nossa meta.

O segundo momento decisivo para a pesquisa conta com a participação, por meio de entrevista semiestruturada, do gestor administrativo/pedagógico e 01 (um) professor de matemática, ambos com mais de 20 anos em atividades docentes (anexo o roteiro da entrevista), que vem a complementar a ideia de comparação com os resultados alcançados pela UE.

4.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

4.3.1 - A Seleção/contexto da unidade escolar

Primeiramente, foi realizada uma análise comparativa dos resultados de proficiência média, por área de conhecimento, no Enem, por escola, para pré-selecionar a unidade escolar que será analisada na presente pesquisa, e, para tanto, foi considerado o período entre 2009 a 2015.

A escola pré-selecionada para pesquisa foi a escola Ced Sigma, da rede privada de ensino por registrar os melhores desempenhos de proficiência média para estudo pretendido.

O Enem é um exame que tem o conteúdo baseado na grade curricular das disciplinas do ensino médio. Suas provas trabalham com eixos temáticos e se dividem por áreas do conhecimento, podendo trazer questões de uma única matéria ou de forma interdisciplinar.

São as seguintes áreas do conhecimento com suas respectivas disciplinas:

- **Ciências Humanas e suas Tecnologias** (História, Geografia, Sociologia e Filosofia);

- **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** (Português, Língua Estrangeira - Espanhol ou Inglês, Artes, Literatura, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação);
- **Ciências da Natureza e suas Tecnologias** (Física, Química e Biologia);
- **Matemática e suas Tecnologias** (Matemática (álgebra, geometria etc)); e
- **Redação**

O Enem é composto por 180 questões objetivas e uma proposta de redação. As perguntas objetivas são de múltipla escolha, com cinco alternativas de resposta para cada (representadas pelas letras A, B, C, D e E), aplicadas em dois dias, assim distribuídas: 1º dia: 45 questões de Ciências Humanas e 45 questões de Linguagens e Códigos Redação; 2º dia: 45 questões de Matemática 45 questões de Ciências da Natureza.

Os enunciados (perguntas) são formados por textos que contextualizam a questão construída, de forma interdisciplinar, para que o estudante possa escolher a alternativa. Algumas disciplinas contam com quadros, histórias em quadrinhos e gráficos em suas perguntas. O Enem exercita a capacidade de interpretação textual e visual do participante com esse formato de prova.

A redação é a única parte discursiva do Enem. O texto tem que ser transcrito em folha específica, no mínimo em 7 linhas e no máximo em 30, a qual é identificada por um número de código de barras. Redações em branco ou abaixo do mínimo de linhas serão desclassificadas, dando zero automático para o participante.

O Inep disponibiliza textos de apoio ou materiais gráficos (mapas, infográficos, quadros, fotos ou charges), para que o estudante tenha uma base sobre o assunto. O tema da redação é sempre um “desafio”, sendo que o estudante deve escrever uma “proposta de intervenção”, ou seja, uma solução para o problema apresentado.

O número de acertos nas provas objetivas não corresponde à nota que o estudante terá no Enem. O Inep utiliza um método chamado Teoria de Resposta ao Item (TRI), no qual a pontuação varia conforme o nível de dificuldade da pergunta, quantas pessoas acertaram a questão e qual a probabilidade de acerto com chute. O critério de seleção da escola a ser

estudado nesta pesquisa foi, a partir da observação da evolução da média do Enem, destacar a unidade escolar com evolução positiva.

Foi feita a análise da evolução positiva dos resultados obtidos no Enem e os indicadores oficiais do Inep da escola selecionada, no período entre 2009 a 2015 para conhecer as ações e práticas de gestão que contribuíram e favoreceram para essa evolução em seus resultados na média do Enem.

Aqui será apresentado, de modo descritivo: a caracterização da escola avaliada e do seu contexto escolar, a partir dos dados do Educacenso; os resultados obtidos no Enem e os indicadores oficiais do Inep, no período entre 2009 a 2015, para elaboração de um diagnóstico; um retrato do contexto escolar.

Tabela 1- apresenta o desempenho dos estudantes no Enem nos últimos 6 anos.

Tabela 1: Proficiência média do ENEM por área de conhecimento, CED Sigma, rede privada-DF - 2009 a 2015.

Ano de aplicação_ ENEM	NU_MEDIA_ Ciências da Natureza	NU_MEDIA_ Ciências Humanas	NU_MEDIA_ Língua Portuguesa	NU_MEDIA_ Matemática	NU_MEDIA_ Redação
2009	663,21	678,06	655,08	675,34	735,74
2010	676,54	621,46	635	698,15	705,79
2011	609,02	617,86	631,68	739,86	668,22
2012	642,51	616,67	598,21	709,67	677,04
2013	659,52	619,29	616,45	705,87	681,77
2014	653,41	627,63	614,77	698,82	665,37
2015	663,75	630,57	618,55	704,01	715,5
Fonte: INEP.					

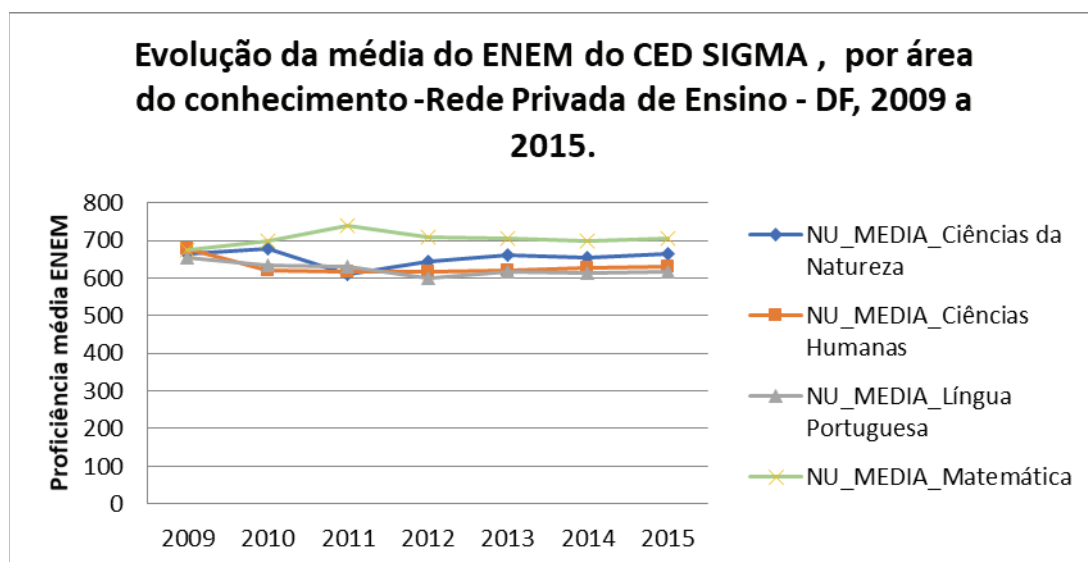
Nessa tabela, são apresentadas proficiências médias, para cada uma das Áreas do Conhecimento e para Redação, foi utilizada a média simples do desempenho dos estudantes participantes da escola.

Os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) auxiliam estudantes, pais, professores, diretores das escolas e gestores educacionais nas reflexões sobre o aprendizado dos estudantes no Ensino Médio e no estabelecimento de estratégias em favor da melhoria da qualidade da educação. Quando disponibilizados por escola, os resultados agregados das

proficiências em termos de médias e percentuais de estudantes por nível da escala apresentados por Área do Conhecimento e Redação possibilitam análises por parte da comunidade escolar quanto aos desafios a serem enfrentados.

A utilização dos resultados do Enem por Escola deve ser realizada com cautela, uma vez que a participação no exame é de caráter voluntário e, por esta razão, a representatividade dos resultados varia de acordo com o percentual de participação de estudantes em cada escola.

Gráfico 1 - Evolução da média do Enem do CED Sigma, 2009 a 2015



Fonte: INEP

A análise descritiva é uma fotografia de como a escola se encontra. Observa-se que a média da escola se destaca na Matemática, enquanto as demais ciências se aproximam, especialmente no ano de 2015.

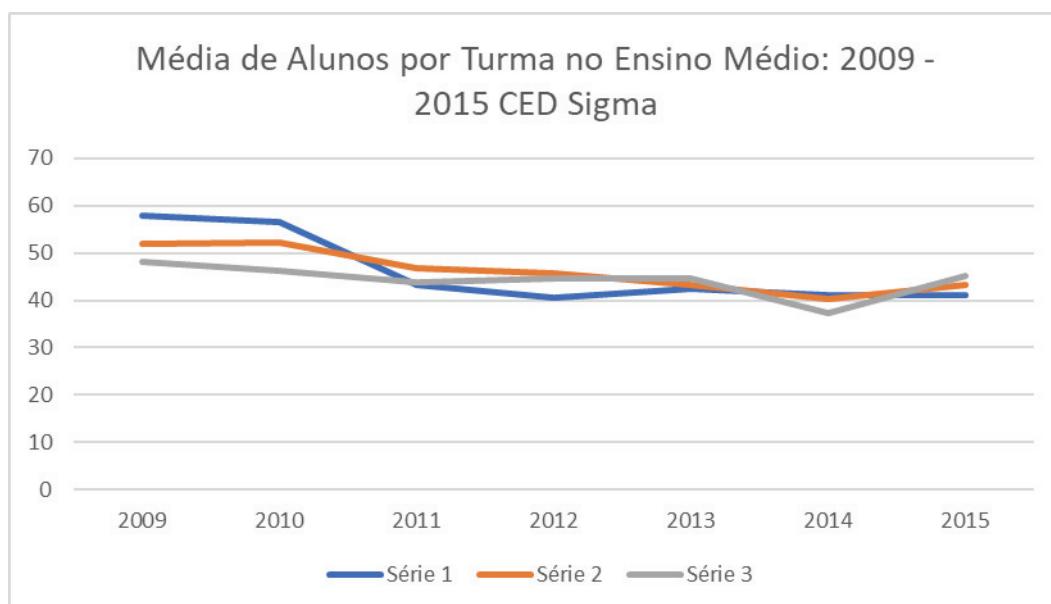
No Brasil não há uma legislação nacional que determine o número máximo de alunos por turma na Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB dá às redes de ensino municipais e estaduais a autonomia para organizar e distribuir as turmas e alunos sob sua responsabilidade de acordo com suas necessidades e demandas.

Entretanto, a Resolução nº 8/2010 do Conselho Nacional de Educação - CNE relativa ao custo aluno-qualidade inicial (CAQi), orienta que a relação adequada entre o número de

alunos por turma e por professor, que permita uma aprendizagem de qualidade para o Ensino Médio de 30 alunos/turma, no período de 2009 a 2015, apresentou a relação aluno/professor, por turma, uma média de aproximadamente 43 alunos.

Abaixo serão apresentadas algumas características da escola que estejam associadas à probabilidade de seus estudantes atingirem bons desempenhos na proficiência média do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem.

Gráfico 2 - Média de alunos por turma no ensino médio: 2009 - 2015



Fonte: Inep

A taxa de distorção idade-série no Ensino Médio representa a proporção de estudantes matriculados entre 15 e 18 anos, com idade superior em dois anos ao recomendado, para cursar os três anos do Ensino Médio, isto é, a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar.

O Ced. Sigma apresentou taxas baixas no período estudado: menos de 3% de seus estudantes possuem mais de 2 anos de atraso escolar. (veja quadro 7)

Quadro 7: Taxa de Distorção Idade-Série no Ensino Médio, CED Sigma, Rede Privada-DF, 2009 a 2015.

Ano	Taxa de Distorção Idade-Série - Ensino Médio			
	Total Médio	1ª Série	2ª Série	3ª Série
2015	2,5	3,3	2,3	2
2014	2	1,8	2,5	1,9
2013	1,6	1,7	2,8	0,2
2012	1,5	2,3	1,1	1,1
2011	2,1	2,5	1,6	2,3
2010	1,9	2,9	2,2	--
2009	2,4	2,8	3,5	0,8

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI.

As taxas de rendimento do CED. Sigma, que são informadas pelas escolas no Censo Escolar, revelam a situação dos alunos ao final do ano pela quantidade de alunos aprovados, reprovados e que abandonaram a escola ao final de um ano letivo.

O CED Sigma apresenta significativas taxas de aprovação à relação no Ensino Médio no período estudado. No ano de 2015, mais de 94% dos estudantes matriculados, ao final do ano letivo, alcançaram os critérios mínimos para a conclusão satisfatória da etapa do Ensino Médio.

Nos anos de 2009 e 2010, nessa mesma escola registraram as maiores taxas de reprovação, isto é, mais de 11% de seus estudantes matriculados, ao final do ano letivo, não alcançaram os critérios mínimos para a conclusão da etapa de ensino na qual se encontravam.

Com relação às taxas de abandono, apenas nos anos de 2001, 2014 e 2015 a escola apresentou registros. Menos de 0,2% dos alunos matriculados no Ensino Médio deixam de frequentar a escola durante o período letivo.

Quadro 3: Taxa de Rendimento (Aprovação, reprovação e abandono) no Ensino Médio, CED Sigma, Rede Privada-DF, 2008 a 2015.

Ano	Taxa de Aprovação - Ensino Médio				Taxa de Reprovação - Ensino Médio				Taxa de Abandono - Ensino Médio			
	Total Aprovação no Ens. Médio	Aprovação na 1ª série	Aprovação na 2ª série	Aprovação na 3ª série	Total Reprovação no Ens. Médio	Reprovação na 1ª série	Reprovação na 2ª série	Reprovação na 3ª série	Total Abandono no Ens. Médio	Abandono na 1ª série	Abandono na 2ª série	Abandono na 3ª série
2015	94,3	84,7	98,5	99,0	5,6	15,3	1,5	0,7	0,1	0,0	0,0	0,3
2014	95,6	89,8	98,8	99,2	4,3	9,9	1,2	0,8	0,1	0,3	0	0
2013	93	86,8	96,3	96,8	7	13,2	3,7	3,2	0	0	0	0
2012	95,3	90	98	98,2	4,7	9,8	2	1,8	0	0,2	0	0
2011	94,4	90,8	97,9	94,6	5,4	9,2	1,7	5,2	0,2	0	0,4	0,2
2010	88,1	98,1	95,7	--	11,9	1,9	4,3	--	0	0	0	--
2009	88,5	88,3	94,2	--	11,5	11,7	5,8	--	0	0	0	--
2008	100	99,1	95,2		0	0,9	4,8		0	0	0	

Fonte: Censo da Educação Básica 2015/INEP/DEED.

Notas: 1) inclui as taxas de aprovação, reprovação e abandono.

2) "taxas de rendimento escolar" expressa o percentual de alunos aprovados, reprovados e afastados por abandono.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) exige que a carga horária mínima anual de uma escola seja de 800 horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar – o que dá uma média de 4 horas de aula por dia.

No Brasil, conforme os dados do Censo Escolar, realizado no ano de 2015, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Ensino Médio registrou uma média diária de horas de aula de 5,3 horas. Nos Distrito Federal, o CED Sigma está acima da média nacional chegando nos anos de 2014 e 2015 a ofertar 10,8 hora-aula diárias aos seus estudantes do ensino médio (conforme o quadro 8).

Quadro 8: Número médio de Horas-Aula Diária no Ensino Médio, CED Sigma, Rede Privada-DF, 2010 a 2015.

Ano	Hora-aula diária média - Ensino Médio			
	Total	1ª Série Médio	2ª Série Médio	3ª Série Médio
2015	10,8	10,8	10,8	10,8
2014	10,8	10,8	10,8	10,8
2013	6,8	6,8	6,8	6,8
2012	5,8	5,8	5,8	5,8
2011	5,6	5,6	5,6	5,6
2010	5,6	5,6	5,6	--

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI.

Nota: Para este indicador são consideradas apenas as turmas de escolarização na modalidade Regular.

Com o objetivo de responder as hipóteses desta pesquisa, serão apresentados a descrição e análise dos dados. Primeiramente, com gráficos comparativos entre a UE - Sigma e a Média Nacional, e, no segundo momento, através de categorias e suas concepções, apresentadas pelas entrevistas individuais com os sujeitos pertencentes ao quadro da escola, cujos os resultados obtidos ficarão por conta da seguinte categoria: os resultados do Enem e o impacto na gestão escolar.

Utilizar avaliações externas como ferramenta para subsidiar tomadas de decisões no âmbito dos sistemas educacionais ou em cada escola é uma prática que estudos demonstram estar associadas a redes e escolas com melhores resultados de aprendizagem.

As avaliações externas não só permitem aos gestores e às famílias acompanharem o desempenho dos estudantes, como também traçam diagnósticos da rede e identificam desigualdades existentes entre as escolas ou dentro de uma mesma escola. O uso gerencial das avaliações é de extrema relevância para uma gestão comprometida com qualidade e a equidade da educação, e é fundamental que essa prática, ainda incomum, seja disseminada nas redes.

A educação, como qualquer outro setor, requer uma organização de metas e objetivos para alcance de resultados que satisfaçam a clientela, mantenedores das instituições. Essas metas e objetivos devem ser orientados também pelos indicadores de avaliação da escola, tais como SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da educação Básica), Prova Brasil, Enem

Exame Nacional do Ensino Médio) e o IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica).

Desse modo, no primeiro momento, as tabelas 2 e 3, a respeito da proficiência média do Enem por área de conhecimento, referente ao Brasil, dos anos de 2009 a 2015, apresentam resultados para melhor entendermos o avanço da escola nesse processo avaliativo nacional.

Tabela 2 - Proficiência média do Enem por área de conhecimento, Brasil 2009 a 2015

Ano de Aplicação	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Língua Portuguesa	Matemática	Redação
2009	903,2	887,0	835,6	985,1	
2010	844,7	883,7	810,1	973,2	
2011	867,2	793,1	795,5	953,0	
2012	547,76	590,00	545,08	625,24	613,07
2013	901,3	888,7	813,3	971,5	
2014	482,2	546,5	507,9	473,5	455,4
2015	478,8	558,1	505,3	467,9	

* Brasil

Tabela 2 - Proficiência média do Enem por área de conhecimento, Ced Sigma 2009 a 2015

Ano de Aplicação	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Língua Portuguesa	Matemática	Redação
2009	663,21	678,06	655,08	675,34	735,74
2010	676,54	621,46	635,00	698,15	705,79
2011	609,02	617,86	631,68	739,86	665,22
2012	642,51	616,67	598,21	709,67	677,04
2013	659,52	619,29	616,45	705,87	681,77
2014	653,41	627,63	614,77	698,82	665,37
2015	663,75	630,57	618,55	704,01	715,50

* Escola

Fonte: Inep

Foi observado que Unidade escolar supera, significativamente, a média nacional nos anos de 2014 e 2015, em todas as áreas de conhecimentos, ou seja, Ciências da Natureza, Humanas, Língua Portuguesa, Matemática e Redação, cuja nota ultrapassa 700 pontos. Em 2009 a 2013, a escola se destaca na nota da Redação, variando entre 735 a 681, contra 613 da média nacional.

No atual ambiente de política de educação, os objetivos são refletidos nos padrões para julgar a qualidade e a quantidade dos resultados de desempenho que as escolas produzem. Os resultados de desempenho constituem a quantidade dos serviços e produtos para os alunos, educadores e outros constituintes da escola, bem como a qualidade de cada produto.

Em outras palavras, para a escola ser julgada eficiente, precisa mostrar alta nota em testes de desempenho e revelar ganhos substanciais para todos os alunos, ou seja, ganhos específicos no desempenho acadêmico a cada ano letivo.

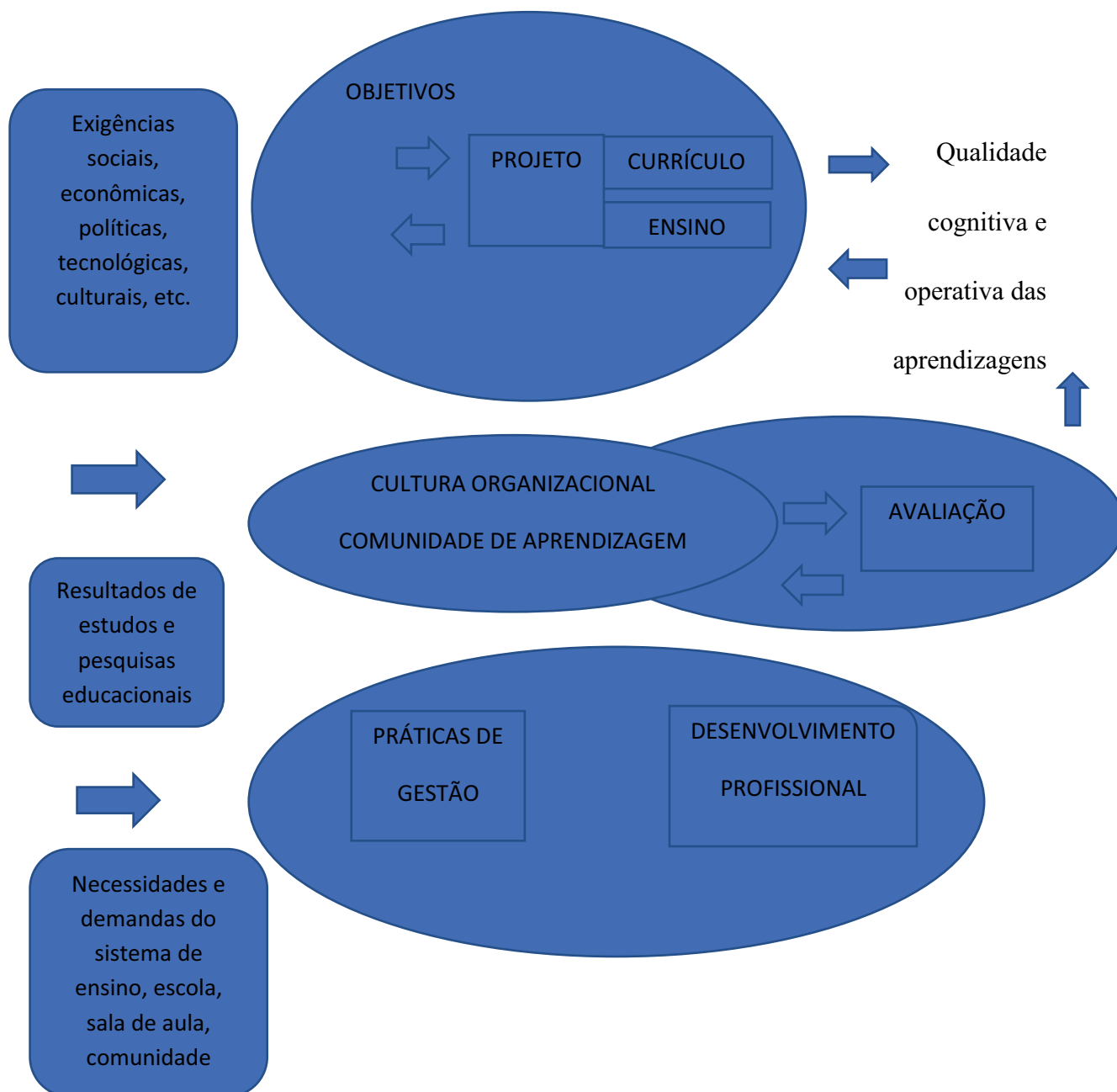
Nessa perspectiva, Libâneo (2012, p. 481- 482) sugere seis áreas de atuação da

organização e da gestão da escola de atividades básicas que identificam uma instituição escolar e asseguram seu funcionamento, tendo em vista a melhor aprendizagem dos alunos: o planejamento e o projeto pedagógico-curricular; a organização e o desenvolvimento do currículo; a organização e o desenvolvimento do ensino; as práticas de gestão técnico-administrativas e pedagógico-curriculares; o desenvolvimento profissional e a avaliação institucional e da aprendizagem.

Essas áreas de atuação estão articuladas entre si, formando três blocos: o primeiro, de áreas vinculadas às finalidades da escola (projeto, currículo, ensino); o segundo, daquelas relacionadas aos meios (práticas de gestão e desenvolvimento profissionais); o último, o da avaliação, envolvendo todas as demais áreas, incluindo os objetivos e os resultados.

Outro momento é permeado nos três blocos, é o da cultura organizacional (ou comunidade de aprendizagem) que constitui o espaço físico, psicológico e social em todas essas áreas, e que se realiza, mediante o papel agregador que podem ter o diretor da escola e a coordenação pedagógica (atuando pelas práticas de gestão).

Figura 2 - Seis áreas de atuação da organização e da gestão da escola.

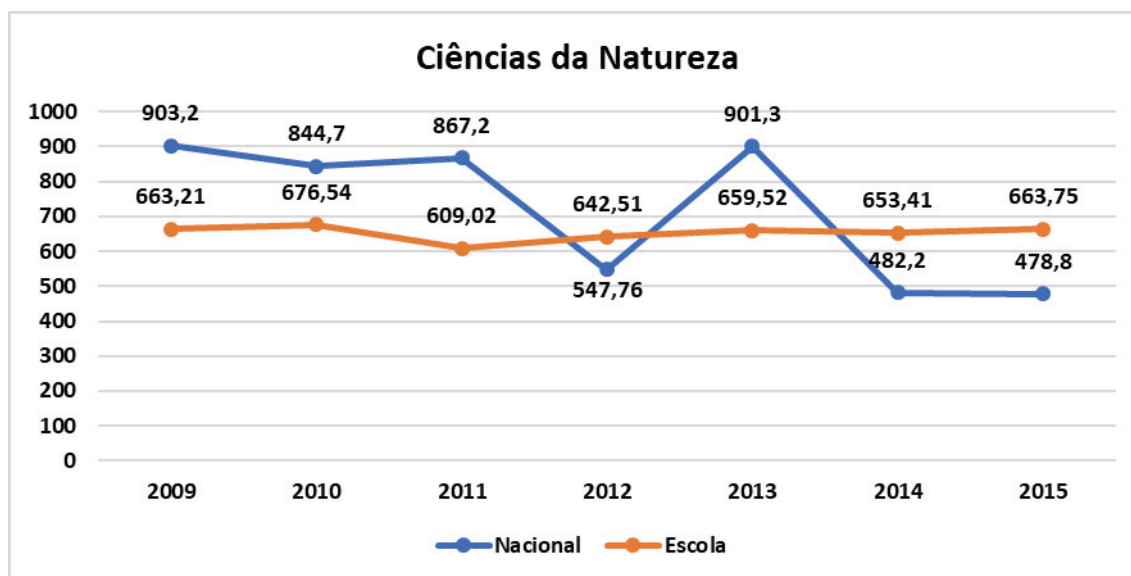


Fonte: Libâneo (2012, p. 482).

Portanto, as áreas de atuação, como afirma Libâneo, são fatores determinantes da eficácia escolar e da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e corroboram com os fatores presentes nas entrevistas do professor e gestor da rede privada.

A seguir, serão apresentados os gráficos relacionados com às áreas de conhecimentos que se destacaram na evolução da UE, durante os 06 (seis) anos analisados.

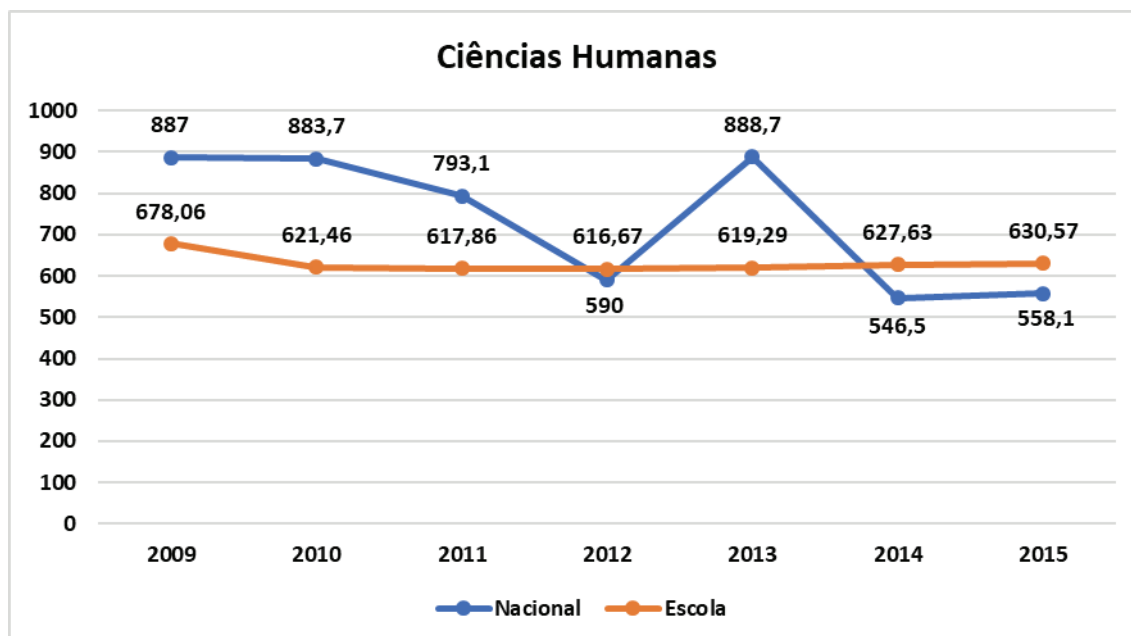
Gráfico 3 - Proficiência média na área de Ciências da natureza.



Fonte: Inep

Na área de Ciências da Natureza que engloba as disciplinas de Física, Química e Biologia, o CED Sigma mantém uma regularidade de suas médias e nos dois últimos anos obteve uma melhora considerável em relação à média nacional.

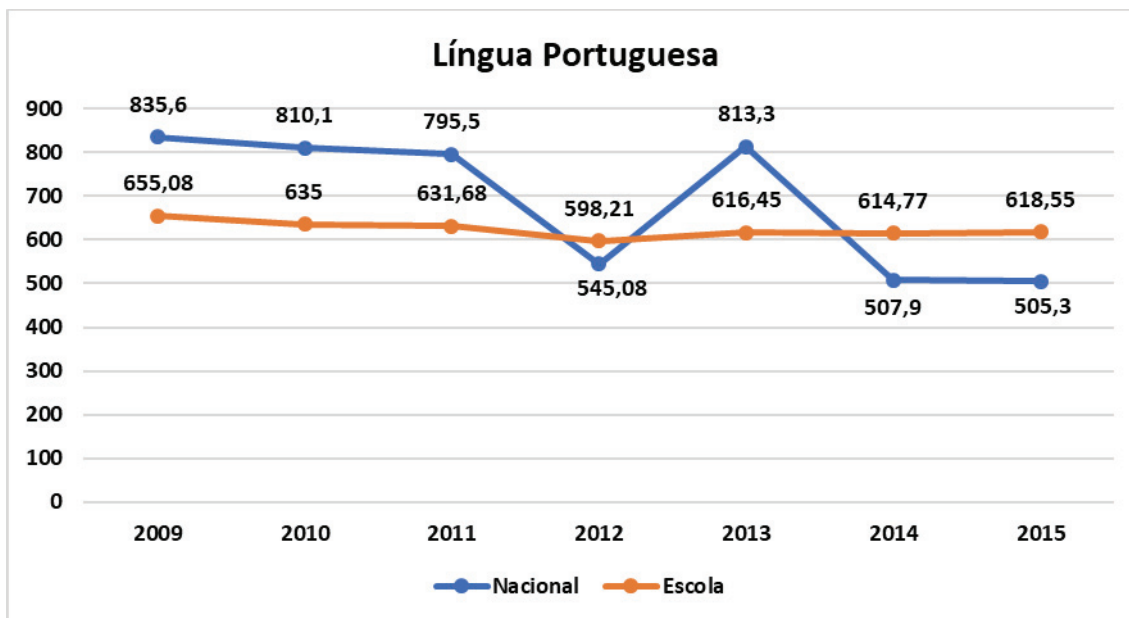
Gráfico 4 - Proficiência média da área das Ciências Humanas



Fonte: Inep

Na área de Ciências Humanas, que engloba as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, o CED Sigma mantém uma regularidade de suas médias, e nos dois últimos anos obteve uma melhora considerável em relação à média nacional.

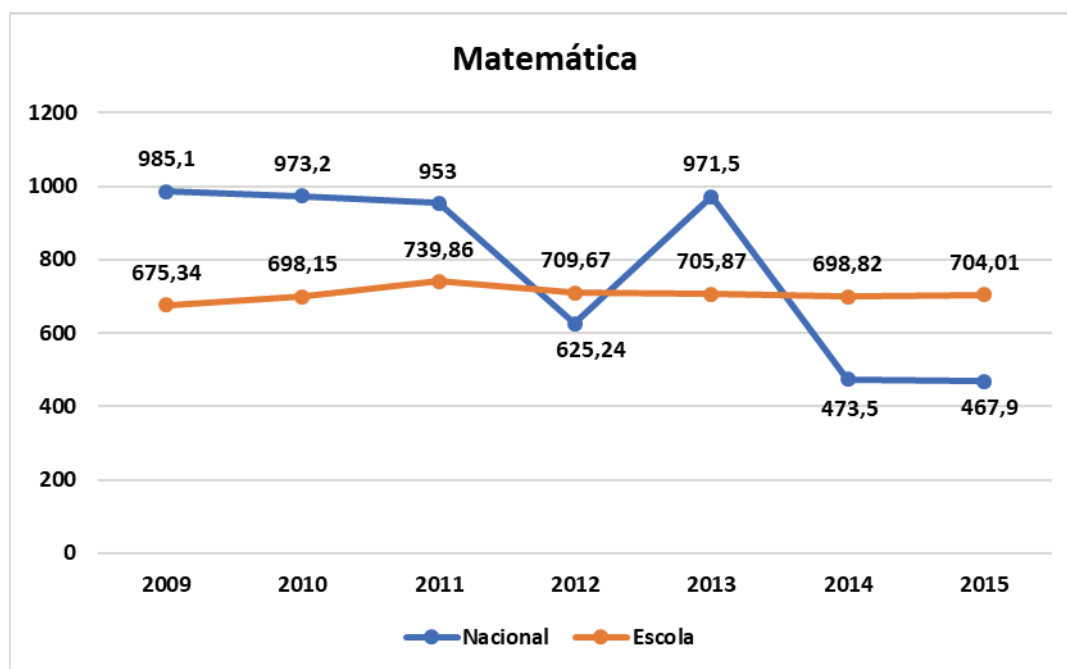
Gráfico 5 - Proficiência média: Língua Portuguesa



Fonte: Inep

Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que engloba as disciplinas de Português, Língua Estrangeira - Espanhol ou Inglês, Artes, Literatura, Educação Física e Tecnologia da Informação e Comunicação, o CED Sigma mantém uma regularidade de suas médias e nos dois últimos anos obteve uma melhora considerável em relação à média nacional.

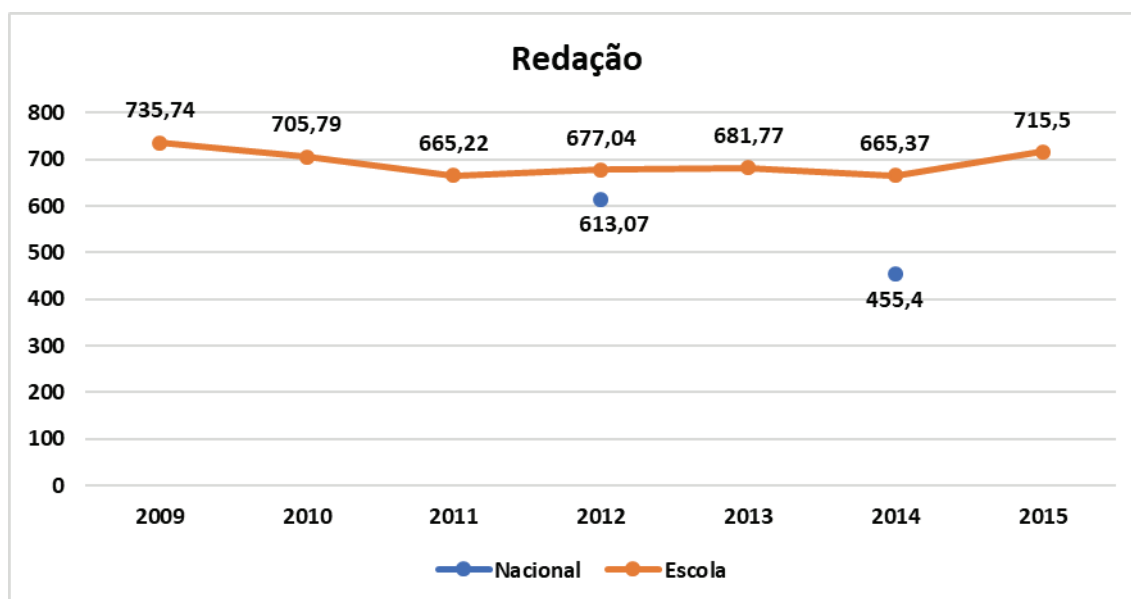
Gráfico 6 - Proficiência média: Matemática



Fonte: Inep

Na área de Matemática e suas Tecnologias que engloba a disciplina de Matemática, o CED Sigma mantém uma regularidade de suas médias e nos dois últimos anos obteve uma melhora considerável em relação à média nacional.

Gráfico 7 - Proficiência média: Redação



Fonte: Inep

Nesta área de Redação, a proposta de redação vem acompanhada por textos de apoio, que podem ser pesquisas científicas, notícias, quadrinhos ou outras ilustrações, composta por uma frase-tema, geralmente de um problema atual da sociedade brasileira, e cobra dos participantes uma proposta de intervenção na estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, escrito em até 30 linhas. Nesse quesito, o CED Sigma sempre se manteve com médias melhores do que a média nacional.

Por fim, é preciso ficar claro que a melhora das práticas de gestão, a participação dos professores e o processo participativo de toda comunidade escolar está diretamente associados à melhoria das metodologias do ensino e aprendizagem que o CED Sigma aposta como fatores relevantes e eficácia na produção de maior qualidade de ensino e no desempenho de resultado positivo em exames externos, por exemplo, Enem, especialmente nos anos de 2009 a 2015.

4.3.2 Os resultados do Enem e o impacto na gestão escolar

Assim, no segundo momento, para melhor organizar a discussão acerca dos resultados do Enem e o impacto que trouxe para gestão escolar. Apresentamos no quadro – 8, as categorias de análise e suas concepções referentes às entrevistas direcionada ao professor e ao gestor da unidade escola. O propósito é entender quais as medidas que a Unidade Escolar se utilizou para um resultado positivo, durante 06 (seis) anos seguidos.

A categoria: os resultados do Enem no trabalho pedagógico e o impacto na gestão escolar e suas respectivas concepções têm o objetivo de ratificar o processo avaliativo por meio do Enem, como elemento significativo dos resultados positivos na gestão escolar. Para tanto, buscaremos apresentar as ações da equipe gestora, com intuito de fortalecer as práticas pedagógicas e o diálogo com a comunidade escolar no sentido de influenciar no desenvolvimento dos projetos multidisciplinares existentes na unidade escolar, como facilitador no desenvolvimento do processo avaliativo, sob o ponto de vista dos entrevistados.

Quadro 9 - Descrição e análise das categorias - Os resultados do Enem no trabalho pedagógico e o impacto na gestão escolar.

Categorias de análises	Concepções
<p>Gestão escolar: organização/funcionamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e reuniões periódicas com todas as áreas de conhecimentos; ações espontâneas, organizadas grupais e coletivas. • Integração entre os segmentos da escola (gestão, coordenação, professores, alunos e familiares), apresentação de projetos, estudos sistemáticos. • Organização e funcionamento das atividades/pedagógicas, coletivamente, durante as reuniões pedagógicas, semanais.
<p>Prática pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar e criar indicadores a partir de planejamentos estratégicos; atividades sistemáticas multidisciplinares e interdisciplinares. • Ter clareza dos objetivos, princípios e valores da instituição, criando ações e projetos que dialoguem com a possibilidade de construir bons resultados. Ações práticas: simulados e plantão de dúvidas. • Metodologias diversificadas, tecnologia variada, etc.

<p>Relação escola/comunidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação dos projetos executados na escola, reuniões semestrais com os pais, realização de pesquisa de satisfação com toda comunidade escolar. • Criação de canais de comunicação constante com a comunidade escolar, pelos quais possam ter diversos feedback sobre tudo que acontece na escola, com o objetivo de ter a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na vida escolar.
<p>Acompanhamentos/execução de projetos e avaliação de projetos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento permanente na execução dos projetos realizados na escola, construção coletiva dos indicadores de qualidade e processo do programa de indicadores de aprendizagem para todas ações educativas, inclusive atividades complementares. • Divulgação das ações e resultados para orientar e motivar todos envolvidos.

Fonte: elaboração própria (2020).

4.3.2.1. Gestão escolar: organização/funcionamento x prática pedagógica

Segundo Libâneo (2012, p. 427), a organização escolar funciona com base em dois movimentos inter-relacionados: de um lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção das ideias, dos modos de agir, das práticas profissionais dos professores; de outro, esses participantes ativos da organização, contribuindo para definição de objetivos, formulação do projeto pedagógico-curricular, com atuação nos processos de gestão a tomadas de decisão.

Nessa perspectiva, no primeiro momento, uma das mais importantes estratégias de planejamento são as reuniões pedagógicas. Não é à toa que o planejamento tem sido uma etapa cada vez mais valorizada em todas as áreas. Afinal, planejar é assumir a responsabilidade de prover os meios para realizar os planos traçados, por isso *“ocorre reuniões semanais de equipe com o coordenador de área, com os orientadores e com os diretores de unidade” (Professor A).*

Segundo Gestor P, a capacidade de dialogar com toda comunidade escolar de professores até o merendeiro da escola, sem dúvida, é o caminho que norteia a sua gestão. Outro ponto considerável é incentivar cursos de formação continuada para toda equipe pedagógica, participando ativamente das coordenações pedagógicas das áreas de conhecimento; estar integrado com todas as ações pedagógicas e administrativas da escola e periodicamente fazer reunião com os pais dos alunos. Enfim, apresentar o seu jeito de gerenciar a unidade escolar com participação todos, mas respeitando os limites institucionais que legitima a educação no Brasil, pelos Órgãos legais, assim se defini o gestor da Unidade Escolar - Sigma.

A escola privada no Brasil presta um serviço que sofre uma vigilância aguda da comunidade que a contrata e, até mesmo, interferência em alguns aspectos. Para o gestor/diretor *“um desses aspectos são os rumos que ela toma do ponto de vista pedagógico diante do desempenho de seus alunos nos exames externos, como Enem, PAS/UnB, vestibulares em geral. No limite é: a escola privada tem o compromisso de preparar bem os alunos para que tenham o melhor desempenho possível nos exames externos mais relevantes à comunidade que a frequenta.” (Gestor P)*

Para maximizar a eficiência escolar, os sistemas internos de ensino e aprendizagem, a estrutura da escola, a cultura e o clima organizacional, o poder e a política, bem como a motivação devem trabalhar harmoniosamente para produzir resultados de desempenho desejos. Nesse sentido, a gestão do Ced Sigma apresenta alguns fatores relevantes que influenciam para o desempenho de seus alunos nos exames externos, por exemplo, o Enem:

1. Os alunos, desde a 1ª série do ensino médio (EM), realizam 04 (quatro) simulados anuais no modelo Enem. Ressalta-se que o simulado é o mesmo para todos os alunos; assim, um aluno da 1ª série e da 2ª série faz o mesmo simulado que o um da 3ª série, mesmo não tendo estudado todo conteúdo. O Objetivo é ambientá-lo à linguagem, ao modelo de questão, ao tempo, desde o início do EM.

2. Aulas especiais no contraturno centradas na resolução de exercícios próprios para o Enem (antigos e novos).

3. A análise do desempenho da escola em todos os itens da prova com o objetivo de trabalhar melhor as habilidades em que o desempenho foi ruim. Neste caso, são selecionados os itens que, de modo absoluto, apresentaram performances ruins e aqueles em que o desempenho é muito abaixo do grupo a que pertence a instituição (fazemos um recorte de escolas que temos como referência em nossa região).

4. Trabalho mais intenso de Redação com alunos que se apresentam no quartil superior em termos de nota na instituição. O objetivo é aumentar o número de alunos com nota superior a 900 pontos.

5. Exercícios no modelo do exame, bem como revisão de conteúdos mais recorrentes e, até mesmo, abordagem diferenciada de alguns deles, como Filosofia, Sociologia (temas atuais) e Redação (Gestor P).

Teixeira (2003, p. 6) afirma que “o diretor da escola é o principal articulador dos interesses e motivações dos diversos grupos envolvidos com a escola”. Partindo dessa afirmação, é relevante que o diretor tenha visão administrativa ampliada, com capacidade para diagnosticar o perfil da população a ser atendida pela escola e as expectativas dos pais e alunos em relação à escola, pois o foco da educação é fornecer um serviço de qualidade a sua clientela.

Nessa perspectiva a organização e funcionamento da UE - Sigma é formada por diretor administrativo/pedagógico, corpo docente (maioria com pós-graduação), dentre coordenadores de área de Conhecimento, supervisores e Orientadores e demais profissionais

não-docentes (essa também é uma nomenclatura usada), mas que , apoiam, de alguma forma, a ação educativa, tais como: merendeiras, faxineiras, porteiros, inspetores, secretários escolares e bibliotecários, etc. E, apesar de não lidarem diretamente com a rotina da sala de aula, esses profissionais também têm papel importante no processo de ensino-aprendizagem.

“A equipe gestora proporciona momentos de formação para os servidores em geral da Unidade Escolar, com vistas a suprir as falhas identificadas no processo educativo, tais como curso de formação, palestras sobre temas prática pedagógica, ética, atendimento a alunos com necessidade especiais”. e ainda, “se os professores estão trabalhando diretamente na aprendizagem dos alunos, os outros funcionários contribuem para que ela seja mais proveitosa, reuniões com a família, há um diálogo constante com toda a equipe sob a minha responsabilidade” (Gestor P.)

Como se observa, há de fato uma movimentação sistêmica da escola com o intuito de que seus alunos tenham melhor desempenho no Enem.

A escola como organização deve estar ligada há uma proposta de trabalho com as pessoas, as relações e o sistema humano e analisada como sistemas abertos, relacionados com outros sistemas, com os quais trocam informações. São sistema dinâmicos, em constante adaptação e mudança, buscando o equilíbrio. Ressalta-se que isso ocorre, e muito, da pressão a que somos submetidos. Infelizmente, diversos outros aspectos a serem considerados para avaliar o trabalho e a qualidade de uma escola estão sendo mitigados em detrimento de um número (resultado), que tem, sim, seu valor, mas não é, de modo algum, o que evidencia a essência de um trabalho de qualidade de qualquer escola (Gestor P).

Os trabalhos são “divulgados por meio dos coordenadores de área em um ambiente de trocas, lugar onde professores de todos os níveis de ensino e diferentes áreas podem aprender com as práticas de destaque compartilhados por colegas” (Professor A). Esse exercício de compartilhar as Boas Práticas faz com que os professores e convidados reflitam sobre sua própria prática pedagógica e também que proponham novos caminhos e objetivos para as ações do cotidiano escolar.

“As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de formar a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são fundamentais para o aluno” (Professor A).

O exercício de compartilhar Boas Práticas, anualmente ou semestralmente, como um pequeno congresso interno na escola, promove momentos de efetivas trocas, onde os profissionais apresentam o que foram desenvolvidos nos anos letivos anteriores que obtiveram sucesso e foram destaque no processo de ensino-aprendizagem; isso oferece uma experiência inspiradora para que a equipe pedagógica promova um período letivo ainda mais potente.

“Então, dar visibilidade a prática pedagógica visa contribuir para a efetivação da relação teoria e prática nos espaços educativos, e ainda, reconhecer e vivenciar a prática como mecanismo de reflexão para melhoria da qualidade de ensino” (Professor A).

De acordo com o Professor A *“facilitar o diálogo entre os alunos, acompanhar os alunos com dificuldades de aprendizagem, resolução coletiva de situação-problema e a leitura frequente pelos os alunos e experimentos em Ciências auxiliam aos estudantes a debaterem e formularem opiniões de argumentações próprias a partir do posicionamento dos colegas”*.

Na resolução coletiva de situação-problema, os professores fazem mediação das discussões, mobilizam saberes já trabalhados, instigam os alunos a raciocinar logicamente e a elaborar estratégias para buscar soluções. O acompanhamento de forma sistemática, periódica e constante, serve como termômetro e como meio de aprimorar a qualidade da educação na escola.

Essa prática representa um leque de oportunidades para a formação continuada e o desenvolvimento das relações interpessoais e se forem bem planejadas, esses momentos de encontros podem ser fortes aliados no trabalho da gestão escolar junto aos professores no ambiente profissional.

Por fim, a prática pedagógica busca uma visão interdisciplinar entre as matérias e

conteúdos, incentivando a leitura de diversos livros e estabelecendo conexões com as ambições dos alunos e aplicação dos diferentes tipos de conhecimento nas complexidades e adversidades do cenário social real.

4.3.2.2. Relação escola/ comunidade x Acompanhamento / avaliação de projetos

A comunidade escolar é formada por professores e profissionais que atuam na escola, por estudantes matriculados que frequentam as aulas regularmente e por pais e/ou responsáveis dos estudantes.

Na gestão escolar, essa participação acontece por meio das instâncias colegiadas, organizações compostas por representantes da comunidade escolar e local, *“a equipe gestora, uma vez ao ano, realiza uma pesquisa de satisfação junto à comunidade escolar (pais, docentes, estudantes e coordenadores)” (Professor A).*

A característica predominante da UE é a baixa rotatividade de professores. Profissionais que acompanham os alunos desde cedo. Buscam sempre renovar as suas ações pedagógicas, incentivam os alunos a participarem de todos os projetos existentes na UE, principalmente, os que sejam relevantes e possam auxiliá-los durante os exames, seja, PAS ou Enem. Segundo o Gestor P, *“os professores engajados em dar o melhor, cada série possui uma orientadora responsável a necessidade daquele aluno, caso, precise da aula contraturno ou participar do plantão de dúvida, também fortalece a relação escola comunidade escolar”*. Além disso, reuniões periódicas com os pais.

“Elaborar o projeto pedagógico da escola que envolva a comunidade, a responsabilidade social deve ser um dos valores, e é também importante que a equipe escolar procure conhecer a sua comunidade na qual estar inserida e pensem em formas de

colaborar nas reivindicações” (Professor A).

A ideia de uma escola fechada em seus princípios e distante da comunidade da qual ela faz parte não é concebida mais; a escola está inserida em uma comunidade e faz parte dela. Como tal, precisa criar mecanismos de parcerias e de diálogo produtivo, em que cada uma compreenda o seu papel e as suas responsabilidades.

“A equipe gestora realiza palestras sobre assuntos relevantes e convida a todos. o convite sempre acontece, especialmente, em culminâncias de projetos e exposições dos trabalhos realizados durante todo ano letivo” (Professor A).

Com ações como essas, a relação entre a escola e comunidade se fortalece em uma verdadeira parceria e as pessoas passam a respeitar e reconhecer ainda mais a equipe pedagógica. Uma escola que se integra à comunidade faz a diferença.

De acordo com Libâneo (2004, p.138), os pais da classe baixa não têm bem presente o senso de organização e, por isso, ficam em desvantagens em relação à classe mais alta e com seus filhos não recebem uma educação com a mesma qualidade com os filhos da elite.

“Abrir os portões da escola para a participação da comunidade nos eventos escolares é bastante positivo já que esta pode ser uma oportunidade para a comunidade conhecer o espaço e o trabalho desenvolvido pela instituição de ensino” (Professor A).

Para isso, a comunidade precisa acreditar na escola que divide o espaço com ela. Uma escola forte resulta em uma comunidade igualmente forte - e vice-versa. Quando a escola e a comunidade trabalham juntos, os resultados positivos são bem visíveis tanto na qualidade de ensino quanto na forma de relacionamento entre as pessoas que compõem essas duas instituições. Isso faz com que a participação da escola na comunidade e da comunidade na escola, seja um fator relevante do processo educacional.

A aprendizagem dos estudantes é de responsabilidade de todos e o objetivo maior do acompanhamento e avaliação educacional é feito *“por meio de reuniões com os coordenadores de área, orientadores pedagógicos e diretores de unidade”, além de promover a “pesquisa junto aos alunos e pais” (Professor A).* Essa atividade realizada periodicamente consolida e amplia conhecimentos, enriquece as experiências sociais e culturais dos estudantes, ajudando a vencer os obstáculos em sua aprendizagem e favorece o

sucesso na escola e na vida.

“Avaliação está plenamente integrada ao processo educacional, ou seja, faz parte do projeto pedagógico de forma constante, não meramente instrumento a mais na ação pedagógica, mas é na verdade uma sequência de atividades, constituem a operacionalização na ação pedagógica, isto é, são as bases da aprendizagem significativa” (Professor A).

Para corroborar com isso, Luckesi (2005, p. 35) afirma que tal momento de avaliar a aprendizagem do aluno não deve ser o ponto de chegada, mas uma oportunidade de parar e observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade previamente estabelecida para esse processo de ensino-aprendizagem.

A equipe gestora e os professores definem conjuntamente os objetivos, metas, estratégias e o plano de ação da unidade escolar *“em reuniões periódicas com os coordenadores de área” (Professor A)*. Da mesma forma, como toda ação pedagógica, a promoção de avaliação e acompanhamento dessas ações requer um cuidadoso planejamento, de acordo com as definições das metas, escolhas de alternativas e envolvimento de comunidade escolar, e apreciação dos resultados são realizadas, também, durante as *“reuniões periódicas com os coordenadores de área” (Professor A)*. Libâneo (2012, p. 426), corrobora ao afirmar que *“a realização bem-sucedida, para assegurar o processo de ensino-aprendizagem – depende de integração e articulação bem-sucedida entre os meios e os objetivos definidos no Projeto pedagógico da escola.”*

Sendo assim, observa-se que sob o ponto de vista do professor A, a escola apresenta um resultado de desempenho significativo no exame nacional do ensino médio -Enem, em razão de apresentar uma organização educativa coesa, participativa, profissionais com profissionais com mais de 15 (quinze) anos na Unidade Escolar, execução de variados projetos multidisciplinares. E na sua opinião, o Enem influencia na prática pedagógica, na visão do aluno e dos professores, pois o principal acesso ao ensino superior no Brasil é por meio desse exame.

Conforme Gestor P, as diversas tecnologias utilizadas na UE são bastante significativas, e, são também responsáveis para a divulgação dos trabalhos realizados pelos

alunos. Outra forma de divulgação é por meio do coordenador de área, isso contribui na integração entre as áreas, ou seja, existe um trabalho interdisciplinar significativo, durante esse processo, especialmente na culminância dos projetos durante as feiras de Ciências, de História medieval.

Atualmente, a escola está montada de forma que a responsabilidade de cada aluno consiste em assistir à aula, escutar, atender e fazer o que esteja determinado normativamente, realizar as tarefas a que o professor ordene e submeter-se aos periódicos rituais seletivos e classificatórios. Portanto, professores engajados de todas as formas desde os projetos multidisciplinares oferecidos na escola até nas reuniões pedagógicas semanais por área de conhecimentos e, também, de reuniões gerais, em que todos compartilham suas experiências da sua ação pedagógicas, definem os objetivos educacionais do CED Sigma. Sendo, assim, outro fator significativo é a elaboração das provas contextualizadas e interdisciplinares com todas as áreas de conhecimentos, e, a participação assídua de todos os professores da UE nas feiras/ apresentação dos estudos como culminância dos projetos interdisciplinares, juntamente, com todas comunidades escolares.

Portanto, as transformações ocorridas na escola, conforme as narrativas dos entrevistados, demonstra que a gestão escolar apresenta um avanço significativos, pois um novo olhar se consolida com variados projetos multidisciplinares, coordenações pedagógicas coletivas com todas as áreas de conhecimentos. A Unidade Escolar dispõe de tecnologias avançadas, planejamento estratégico em consonância com parâmetros curriculares que dão sustentabilidade à realização de avaliações periódicas com conteúdos voltados ao Enem de forma contextualizadas e interdisciplinares. Objetivos claros nas suas práticas pedagógicas, canal de comunicação permanente com comunidade, avaliação de desempenho das ações pedagógicas.

No entanto, Gestor P lamenta que, *“há de algum modo, uma “enemização” de parte do trabalho das escolas brasileiras com intuito de dar uma resposta à sociedade, que não acompanha o processo e se prende a um produto (resultado) que ela sequer entende o valor real”*.

Então, este tipo de gestão apoiada em princípios democrática, que possibilita a corresponsabilidade de todos proporcionando que todos trabalhem juntos na construção de

uma educação de qualidade fez do Ced Sigma, durante 06 (seis), anos consecutivos destaque nos exames do Enem superando a média nacional.

CONCLUSÕES

Meus questionamentos e inquietações, na qualidade de agente público na área educacional, demonstrados no início desta pesquisa, foi o de averiguar “quais foram os impactos dos resultados do Enem na organização escola e, mais especificamente, nas práticas de gestão escolar”. As entrevistas demonstraram que a direção da escola utiliza os resultados do Enem para realizar o planejamento escolar, e a escola divulga esses resultados como forma de prestação de contas aos pais, estudante e para a comunidade, na intenção de persuadir as pessoas para que se matriculem na escola, aumentando, assim, o seu número de estudantes.

A escola promove sempre uma quantidade de “simulados”, testes similares ao Enem, para que seus estudantes e professores possam fazer comparações com os resultados dos exames nacionais e para que identifiquem falhas de ensino e aprendizagem de seus alunos. Os professores desenvolvem suas atividades acadêmicas, por áreas de conhecimento, e não mais apenas pelos conteúdos de suas disciplinas, os quais são suas especialidades. Para tanto, a escola investe na formação dos professores para que os mesmos possam trabalhar em equipes transdisciplinares.

Seguindo desta maneira, as escolas passam a se comportar como empresas, com metas a cumprir e, até mesmo, bônus por cumprimento dos objetivos pré-estabelecidos, ou seja, atingir o índice imposto pelo resultado do exame. Isso faz com que os gestores de escolas públicas e privadas fiquem sem rumo, aguardando o resultado desse exame e as decisões centrais que podem modificar a avaliação, o currículo, a remuneração e qualificação dos profissionais e o próprio financiamento das escolas.

Nessa circunstância, as organizações escolares são forçadas a se reorganizarem e os modelos centralizadores perdem força, dando margem para que a gestão amplie o papel da administração. Lück (2011) aponta que a nova concepção de realidade traz uma ótica

interativa e dinâmica, ou seja, as organizações precisaram rever o modelo até então adotado, tendo, na liderança, um elemento central de mudança. Através da liderança, o gestor mobiliza o talento, se afastando do modelo de controle e cobrança. É um modelo descentralizado, em que a responsabilidade é compartilhada e todos são convidados a pensar o processo. Lück (2011, p. 106) mostra que, no modelo administrativo, "a autoridade do dirigente é centrada e apoiada em seu cargo". Dentro ainda de um modelo fordista, a especialização controlada é característica da administração. Somente o dirigente tem a visão geral para poder supervisionar, cobrar e consertar os erros pontuais.

Portanto, aquilo que se pretendeu alcançar quando se idealizou a realização dessa pesquisa condiz com as entrevistas realizadas e demonstra uma complementaridade dos modelos organizacionais apresentados neste trabalho, tendo em vista que o modelo político oferece ações complementares e alternativas para implantação e concretização das dimensões que distinguem o modelo burocrático racional.

Assim sendo, faço uma pequena descrição do que foi identificado como características entre os dois modelos organizacionais que se complementam na gestão da escola pesquisada.

Nessa perspectiva do modelo burocrático racional, a existência de metas bem definidas orienta o planejamento escolar a ter bons resultados nas avaliações nacionais. Seu processo organizativo é orientado por metas, e a divisão do trabalho, que é baseada nas áreas do conhecimento, segue um conjunto de regras, procedimentos e regulações específicas nas metodologias dos exames nacionais, executa relações interpessoais desprovidas de qualquer traço pessoal com vista ao atingimento das metas estabelecidas. Por ser uma escola que funciona com um conjunto de regras definidas, para atingir um determinado objetivo, sua estrutura organizativa regula a autoridade entre seus membros como também toda sua comunicação interna.

Nessa lógica, nota-se também, na escola pesquisada, quatro características que definem o caráter formal do modelo burocrático racional weberiano: estar representada pela autoridade formal - normas escritas e exaustivas; caráter hierárquico (na figura do diretor) e divisão do trabalho realizado em termos de cargos ou funções abstratamente definidos (nos professores, coordenadores de área de conhecimentos e supervisores). Na autoridade

formal, o gestor/diretor é responsável por toda a documentação: matrículas, transferências, registros de todas as ações desenvolvidas no espaço escolar – atas administrativas e pedagógicas, contendo o planejamento e metas a serem atingidas, desde a fundação da escola até as práticas pedagógicas. O caráter hierárquico se faz presente no cumprimento de prazos, regras e normas instituídos pela legislação brasileira. Ademais, a escola e os professores possuem funções definidas e coordenadas de maneira estável e aceitas institucionalmente. Essa estabilidade nas expectativas com relação ao poder é necessária para o funcionamento normal da escola como instituição organizacional.

Já o modelo político se apresenta, por sua vez, quando as discordâncias e conflitos existentes são resolvidos de forma negociável, de modo que as diversidades de interesses e formas de trabalhos díspares atingem as metas propostas. Por trabalharem por área de conhecimento, os profissionais são forçados a desenvolver suas atividades de forma associativa e pactuadas com os resultados a serem alcançados aos posicionamentos dessas equipes. Essa metodologia de trabalho permite a existência, na escola, de grupos de poder, como é o caso da “linguagem e seus códigos” por estar presente em todas as outras áreas.

Dessa forma, os processos são geridos, levando-se em conta o cenário exterior e interior, o que vai ao encontro de uma gestão descentralizada, em que os dois modelos (burocrático e político) se encontram presentes nas normas estabelecidas e no confronto do poder, compartilhando responsabilidades, compreendendo o quadro geral de todos os participantes na busca constante de inovações, promovendo debates, trocas de ideias, elevando a organização escolar a um nível destacado entre os mais altos e melhores.

O Enem tem uma especificidade a ser observada: apresenta-se como um exame em que o estudante é quem decide sobre a conveniência de participar; após conclusão do ensino médio, de modo explícito, fica demonstrada a visão individualizada com que é tratado o processo educacional, sendo atribuída, ao participante, individualmente, a responsabilidade pelas eventuais competências ou incompetências evidenciadas pelo exame.

Assim, ao serem publicados os resultados do exame, por escola, essa responsabilização passa automaticamente para a escola, exigindo dela os resultados das

ações empreendidas durante a escolarização do indivíduo.

Nesse sentido, um conjunto de qualidades do participante e o seu sucesso pessoal e profissional não leva em conta os fatores econômicos e sociais que dependeram da sua trajetória escolar e social. Cabe ainda observarmos que, tal como se apresenta, o Enem tende, no limite, a prejudicar os alunos oriundos de escolas que contam com precárias condições de funcionamento, oferecidas pelo poder público, que, tradicionalmente, atendem à população pobre. Trata-se, portanto, de uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de "competências" ou "incompetências" nos alunos.

Nessa forma, a influência exercida pela comunidade que frequenta a escola interfere em alguns aspectos do ponto de vista pedagógico: *“a escola privada tem o compromisso de preparar bem os alunos para que tenham o melhor desempenho possível nos exames externos”* (Gestor P). O impacto da forma de gestão escolar é muito expressivo, remete para um conceito de gestão orientada para resultados.

Portanto, conforme a entrevista com o Diretor Pedagógico, a gestão escolar está orientada para os resultados dos exames externos, “orientada para resultados”. Como modelo de organização, é um modelo de administração de empresa que exige bastante comprometimento de toda equipe, especialmente por não ser voltado para o mínimo de horas trabalhadas e, sim, ao alcance dos melhores resultados ou o estabelecimento de outras metas com a finalidade de identificar áreas para melhoria da qualidade do que é importante para a instituição.

Assim sendo, ao contrário de outras formas de gestão, principalmente a considerada tipo “tradicional”, focada em processo, a “gestão por resultado” enfatiza os objetivos a serem alcançados e os valores da organização. O conceito desse tipo de gerenciamento é realmente priorizar os resultados em todas as ações, com os objetivos de aperfeiçoar o desempenho da instituição, independentemente de seu suporte ou de sua área de atuação. A vantagem é o fato de que os colaboradores se sentem mais motivados, pois estão envolvidos em todo o processo e sabem que sua participação realmente faz diferença para o alcance das metas.

De acordo com apontamentos feito por Rangel, Mocarzel e Pimenta (2016, p. 31), as políticas curriculares no Brasil historicamente vêm sendo discutidas em função das políticas avaliativas, quando deveria ocorrer o contrário: primeiro se pensa o currículo, para depois propor o modelo de avaliação que se deseja e que possa dialogar com as escolhas curriculares.

Então, com a crescente utilização dos resultados do Enem como forma de ingresso no ensino superior, rapidamente as escolas começaram a se adaptar a esse novo modelo de avaliação, diferente dos vestibulares que privilegiavam conteúdo. Aconteceu uma espécie de reformulação curricular silenciosa nos sistemas educacionais; prioridade, que antes era dada aos conteúdos.

Desse modo, com a implantação do Enem, como instrumento de autoavaliação dos estudantes ao final da Educação Básica, que além de avaliar o perfil de saída do ensino médio, ele se constituía em referência única ou complementar aos processos de seleção ao ensino superior e ao mundo do trabalho. Foi crescente e expressivo o número de instituições de ensino superior que utilizava o exame em seus processos seletivos.

Assim, as implicações em utilizar o resultado do exame apenas como “sucesso” ou o “fracasso” de escolas faz com que o senso comum acredite que mais aulas, mais conteúdo, mais rigidez disciplinar, mais tarefas de casa, além de professores bem preparados e avaliações rigorosas, são caminhos mágicos para colocar uma escola no grupo das “melhores” do país.

Essas implicações foram implicitamente impostas pelos criadores desse exame e estão dissimuladas como característica para obtenção de sucesso com os resultados do exame: importância nos resultados dos participantes; resultados em classificação; uso dos resultados predominantemente quantitativos; destaque apenas nas avaliações externas.

Dessa maneira, é possível afirmar que o Enem se apresenta com um potencial maior de condicionar os currículos escolares, ou seja, ensina-se para se obter bons resultados no exame. Aliás, já existem até "cursinhos" preparatórios para o Enem.

Logo, esse tipo de prova influencia na organização escolar e esse ranqueamento promove alterações, tanto nas práticas escolares quanto no currículo, ele encaminha os

sistemas de ensino a uma tendência e estímulo à competição entre os estabelecimentos de ensino e no próprio corpo docente, refletindo na forma de gestão e no ensino dos conteúdos dos currículos.

Portanto, esse tipo de avaliação gera competição e a competição gera qualidade, e a realização de comparação gera classificação e seleção, e todos promovem também exclusão dos alunos que não atingem os resultados satisfatórios planejados. Por isso, a noção de educação como direito é reduzida à condição de mercadoria, administrada com uma lógica produtivista e sob o pressuposto de padrões diferenciados de qualidade de ensino.

Por conseguinte, tudo isso requer um envolvimento maior entre os gestores e os colaboradores e requer também o estabelecimento de objetivos e prazos claros para cada um; isto sem contar que a comunicação também melhora com a boa intenção entre os membros da equipe fundamental para se chegar a um resultado satisfatório.

Sendo assim, no contexto do Brasil, a gestão escolar são as atividades de organizar, mobilizar e articular, no âmbito das instituições escolares, os recursos humanos, materiais, financeiros e pedagógicos, visando o alcance dos objetivos estabelecidos no currículo escolar. Para gerir as pessoas, o líder efetivo gera resultados consistentes através do desenvolvimento de uma equipe de alta *performance*, com cuidado nas relações entre os colaboradores e a direção, e o permanente interesse na formação continuada dos recursos humanos. A gestão dos recursos materiais e financeiros exige conhecimento, estratégia, disciplina, organização e planejamento. Todos os recursos empregados na escola com finalidade de educação e instrução, ou seja, com vistas à construção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades, por parte dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tornam-se recursos pedagógicos.

Portanto, há que existir constante discussão, interação e comunicação entre o pedagógico e todas as outras áreas, pois essas gestões são interligadas no cotidiano escolar e a não interligação compromete toda a qualidade dos serviços educacionais oferecidos.

Sendo assim, a gestão escolar, por sua vez, integra todos os conjuntos de ações que materializam as políticas educacionais de forma articuladas. Segundo Lück (2010, p. 31), “os processos de gestão pressupõem uma ação ampla e continuada que envolve múltiplas

dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam, de fato, quando articuladas entre si”. Desse modo, torna-se indispensável que os espaços e os ambientes, inclusive os ambientes virtuais, estejam voltados para o aprimoramento das aprendizagens e articulados entre si.

Nesse contexto, observa-se que as hipóteses de trabalho foram alcançadas. Pois, em conformidade com as narrativas do Gestor P e do Professor A, reconhecem os aspectos metodológicos do Enem e utilizam seus resultados para orientar o planejamento de aulas e as avaliações internas. Os resultados do Enem impactam na organização e funcionamento da escola pesquisada, visto que, as ações na UE são voltadas às reuniões periódicas com equipe gestora e demais profissionais de educação, responsáveis nas resoluções de conflitos e preparam espaços para atividades no contraturno para auxiliar os estudantes. A gestão da unidade escolar promove programa de capacitação e encontros entre profissionais em educação para aprenderem a lidar e trabalhar com possíveis dificuldades na comunidade escolar.

Conclui-se que, a partir da análise dos dados coletados, é possível afirmar que houve impacto dos resultados do Enem nas práticas de gestão escolar. A escola fez adaptações no seu processo de gestão para atingir bons resultados no exame. A gestão pedagógica dessa escola foi organizada a partir de informações colhidas em diferentes fontes, sistematizadas com rigor e canalizadas em prol da excelência educacional, cuja aprendizagem organizacional tem elevado o grau de excelência dos produtos e dos serviços desenvolvidos, refletindo diretamente no sucesso dos resultados acadêmicos.

Percebe-se que as práticas empregadas passam por amplas e ousadas mudanças organizacionais em sua estrutura, e curriculares, adaptação aos novos paradigmas, sustentada em um processo consistente de formação continuada dos professores, que resulta em um elevado grau de pertencimento e de otimização conjunta do trabalho educativo.

Nota-se, também, que a prática de liderança dos diretores, no que diz respeito à capacidade de influenciar os colaboradores, no envolvimento com a melhoria dos processos pedagógicos/administrativos, nos padrões de comunicação, bem como nos processos decisórios, demonstra um elevado nível de competência.

Embora os resultados alcançados com esta pesquisa tenham sido satisfatórios para alcançar os objetivos da mesma, faltou, ainda, contemplar a participação dos estudantes e das famílias.

Por fim, reafirmando a premissa de que a ação de avaliar não significa excluir, hierarquizar, reprovar, mas pode, quando bem conduzida por propósitos emancipadores, tornar-se um meio, e não um fim das aprendizagens.

Referências

- Abreu, G. S. A. de (2012). Política de admissão ao ginásio (191-1945); conteúdos e forma revelam segmentação do primário. *Revista HISTEDBR On-line*, 46, 107-118.
- Adrião, T. & Camargo, R. B. D. (2001). *A gestão democrática na Constituição Federal de 1988*. Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 69-78.
- Alves, M. (2005). Sistema católico de educação e ensino no Brasil: uma nova perspectiva organizacional e de gestão educacional. *Revista Diálogo Educacional*, 5(16), 209-228.
- Barros, A. da S. X. (2014). Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22 (85), 1057-1090.
- Barroso, J. (2000). *O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal*. In N. S. C. Ferreira (org.), *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios* (2. ed.). São Paulo: Cortez, 11-32
- Botler, A. H. (2010). Cultura e relações de poder na escola. *Educação & Realidade*, 35(2), 187-206.
- Campos, C. de M (2010). *Gestão Escolar e Inovação: reflexões sobre avaliação, o currículo e à docência*. Curitiba: Melo.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chrispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 15(54), 11-28.
- Chueiri, M. S. F. (2008). Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19 (39), 49-64.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Cury, C. R. J. (2002). Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 18(2), 163-174.
- Cury, C. R. J. (2007). A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 23(3), 483-495.

- Da Hora, D. L. (2010). Gestão dos sistemas educacionais: modelos e práticas exercidas na Baixada Fluminense. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE*, 26(3), 565-581.
- De Martino Jannuzzi, P. (2016). Indicadores para avaliação sistêmica de programas sociais: o caso Pronatec. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(66), 624-661.
- De Souza, A. R. (2009). Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 25(3), 123-140.
- De Souza, A. R. (2012). A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 159-174.
- Duarte, M. B. B. (2002). A escola como organização. *Revista de Ciências Sociais*, 33(1), 110-118.
- Estêvão, C. (2018). *Repensar a escola como organização: a escola como lugar de vários mundos*. São Luiz: Editora Laboro.
- Federal, D. (2012). *Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota*. Brasília, SEDF.
- Freitas, L.C. et ali. (2009). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Gatti, B. A. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27, 97-114.
- Gouveia, D. N. F. D. (2013). *A gestão da escola e a participação dos atores educativos: relatório de atividade profissional* (Doctoral dissertation). Disponível em: <https://repositorio-ucp.pre.rcaap.pt/handle/10400.14/15733>.
- Guedes, R. *Organizações: conceito e classificação*. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/organizacoes-conceito-e-classificacao>
- Leal, A., Pinno, C., Sarturi, F., Maron, L., & Garcia, S. S. (2011). Teoria da burocracia: uma reflexão para a enfermagem. *Revista Contexto & Saúde*, 11(20), 1381-1384.
- Libâneo, J. C. (2012). *Educação escolar: políticas estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lück, H. (2010). *Liderança em Gestão Escolar*. Petrópolis: Vozes.
- _____(2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, vol.1.

- Luckesi, C. C. (2006). Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi. *Nova Escola*, 191. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado>.
- _____ (2015). *Luckesi e a diferença entre exame e avaliação*. 25 jan. Disponível em: <http://blogdoprofluismoreira.blogspot.com/2015/01/luckesi-e-diferenca-entre-exame-e.html>.
- Martins, A. M. (2002). *Autonomia da escola: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Maximiano, A. C. A. (2007). *Introdução à administração*. São Paulo: Atlas.
- Mendes, M. L. F. (2010). *Avaliação continua: a avaliação contínua e a prática pedagógica*. Curitiba: SEED, 2010.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia da pesquisa*. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Nascimento, E. M., & El Sayed, K. M. (2002). Administração de conflitos. *Coleção gestão empresarial*, 5, 47-56.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. *As organizações escolares em análise*. 3, 13-43.
- Nóvoa, A. (1999). *Para uma análise das instituições escolares*. Disponível: <http://www.escolabarao.com.br/pdf/texto2/files/publication.pdf>. Acesso: em 01/10/2019.
- Oliveira, S. S. de. (2014). *Implantação e organização do curso ginásial no sul de Mato Grosso: expressões de um projeto de modernização (1917-1942)*. Campo Grande, UFMS.
- Pessanha, E. C. & Daniel, M. E. B. (2002). História da cultura escolar através dos exames: o caso dos exames de admissão ao ginásio (1939-1971). *Intermeio: revista do Mestrado em Educação*, 8 (16), 4-15.
- Piana, M. C. (2009). *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>.
- Ramos, G. A. A sociologia de Max Weber: sua importância para a teoria e a prática da administração. *Revista do Serviço Público*, vol. II, pp. 29-39.
- Rangel, M., Mocarzel, M. S. M. V., & Pimenta, M. D. F. B. (2016). A trajetória das competências e habilidades em educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula. *Revista Meta: Avaliação*, 8(22), 29-47.

- Ribeiro Netto, A. (1985). *O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias. Trabalho apresentado no Seminário sobre “vestibular Hoje”*. Brasília: MEC SESU CAPES.
- Saconi, R. (2013). *Vestibular nasceu no Brasil em 1911: má formação dos alunos que ingressavam nos cursos superiores motivou criação do exame*. São Paulo: Estadão. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,vestibular-nasceu-no-brasil-em-1911,1090702>
- Santos, J. G. dos. (2008). *História da avaliação: do exame à avaliação diagnóstica*. Uberlândia: UFU. (trabalho apresentado na 4º semana do servidor e 5º semana acadêmica).
- Saraiva, L. A. S. (2002). Cultura organizacional em ambiente burocrático. *Revista de Administração Contemporânea*, 6(1), 187-207.
- Setton, M. D. G. J. (2017). A estrutura da escola: uma perspectiva multidimensional. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 623-628.
- Soares, E. F. (2012). A escola como organização educativa: gestão democrática e autonomia. *Pesquisa em Pós-graduação – Série Educação*, 4(7), 143-155.
- Tavares, A. M., de Azevedo, M. A., & de Moraes, P. S. (2014). A administração burocrática e sua repercussão na gestão escolar. *HOLOS*, 2, 154-162.
- Tenório, F. G. (1981). Weber e a burocracia. *Revista do Serviço Público*, 38(4), 79-90.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ed. Porto Alegre: Bookman.
- Zotti, S. A. (2006). Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas: Gráfica Faculdade de Educação, pp. 1-27.

Legislação Consultada

Brasil. Câmara dos Deputados. (1827). Lei de 15 de outubro de 1827. Lei do Ensino de Primeiras Letras. Disponível em: <http://www22.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

_____. Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. *Regulamenta a política nacional de avaliação e exames da educação básica*. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/decretos1/2018-decretos/2018-decretos>

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. *Dispõe sobre a organização do ensino secundário*. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/decretos/anteriores-a-1960-decretos>

_____. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. *Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.70, de 14 de agosto de 2002. *Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2019: matrícula inicial*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/caderno_de_conceitos_e_orientacoes_censo_escolar2019_versao_final.pdf.

Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. *Thesaurus Brasileiro da Educação: Thesaurus BRASED*. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/banco-de-dados-terminologicos.html> Manual do usuário. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. *Microdados: Enem por escolas 2005 a 2015* (atualizado em 13/08/2019).
Brasília [online] Disponível: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>

_____. *Dados aberto: indicadores Educacionais. Brasília* [online] Disponível:
<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

Universidade Federal de Minas Gerais. *Gestrado: dicionário*. Disponível em:
<<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=321>>. Acesso em 16 ago.
2019.

Anexo A

Roteiro para entrevistas

“Quais foram os impactos dos resultados do Enem na organização escolar e, mais especificamente, nas práticas de gestão escolar?”

A partir desse questionamento e com o propósito em orientar a pesquisa para garantir a validade e comprovar a exatidão dessas afirmações, serão abordados como respostas plausíveis as indagações supostas de que os:

- ✓ Diretores de escolas bem-sucedidas costumam incentivar toda sua equipe a utilizar os resultados do Enem no planejamento escolar?
- ✓ As escolas de ensino médio disseminam e fortalecem a ideia de um ensino mais diversificado e mais preparado para promover o melhor de cada cidadão?
- ✓ Os resultados do Enem permitem aos gestores escolares e às famílias acompanharem o desempenho dos estudantes em uma mesma escola?
- ✓ Os resultados do Enem permitem aos estudantes identificar as desigualdades de ensino entre sua escola e o sistema nacional de ensino?
- ✓ Os resultados do Enem permitem aos estudantes traçar um diagnóstico de sua aprendizagem durante a educação básica?
- ✓ Os professores reconhecem os aspectos metodológicos do Enem e utilizam seus resultados para orientar o planejamento de aulas e as avaliações internas?
- ✓ Existem coordenadores de turno que solucionam imprevistos, resolvem conflitos e preparam espaços para atividades eventuais?
- ✓ A escola, uma vez por semana, faz reunião para discutir os problemas e suas soluções?
- ✓ As questões burocráticas e administrativas são de responsabilidade de profissionais com autonomia necessária para tomada de decisão?
- ✓ As tarefas administrativas e pedagógicas são descentralizadas e deixam o fluxo de informações mais contínuo com encontros constantes de avaliação?
- ✓ Coordenadores de apoio são contratados para atuar eventualmente como professores substitutos, mesmo sem integrar a equipe gestora?
- ✓ A escola promove programa de capacitação e encontros para os profissionais aprenderem a lidar e trabalhar com possíveis dificuldades dos estudantes e seus familiares?

Anexo B

Nome:

Grau de escolaridade:

Formação:

Tempo de trabalho na unidade escolar:

Função ou Cargo na Unidade escolar:

1. Relacionamento com a comunidade escolar e pais/responsáveis
A equipe gestora dialoga com as equipes de coordenação interna da escola em relação a medidas de gestão e projetos educativos?
A equipe gestora divulga os projetos e boas práticas da Unidade Escolar?
Como a Unidade Escolar avalia sua relação com a comunidade escolar?
Na articulação de projetos com a Comunidade escolar, orientação e coordenação com a equipe gestora:
A equipe gestora realiza acompanhamento e avaliação de projetos desenvolvidos na sua Unidade Escolar?
2. Gestão Pedagógica
A escola realiza atividades de aulas de acompanhamento escolar?
A unidade escolar utiliza da tecnologia para atividades escolares? Quais?
A unidade escolar utiliza da ação de simulados para o ENEM? Quantos?
Quais projetos pedagógicos a escola realizou?
A escola realiza algum tipo de orientação pedagógica? Quais?
Sobre a discussão dos resultados de ações dos projetos executados ou em andamento na Unidade Escolar:
A equipe gestora realiza o acompanhamento e avaliação das ações do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar?
Sobre a participação da equipe gestora no desenvolvimento dos projetos previstos na Unidade Escolar:
A equipe gestora e os professores definem conjuntamente os objetivos, metas, estratégias e o plano de ação da Unidade Escolar?
A equipe gestora proporciona momentos de autoavaliação para promover melhorias no cotidiano da Unidade Escolar?
3. Administração
Sobre o processo de avaliação da equipe gestora em relação aos servidores do quadro efetivo e servidores terceirizados da Unidade Escolar
A equipe gestora proporciona momentos de formação para os servidores em geral da Unidade Escolar, com vistas a suprir as falhas identificadas no processo de avaliação?
Sobre os procedimentos administrativos escolares
A equipe gestora envolve os pais/responsáveis nas decisões relativas a melhorias (pedagógico e estrutura física) da Unidade Escolar?
A equipe escolar trabalha de forma cooperativa e harmoniosa?
O diretor permanece por tempo suficiente na Unidade Escolar, mostrando-se presente nas atividades pedagógicas e em todos os espaços escolares? (salas de aula, banheiros, quadras, bibliotecas, refeitórios...)
As aulas começam e terminam no horário previsto?
4. Serviços Especializados
A escola realizou algum atendimento especializado? Quais?
Sobre o Plano de Ação da Orientação Educacional previstos na Unidade Escolar:
Sobre o Plano de Ação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem previsto na Unidade Escolar:
Sobre a integração dos Serviços de Apoio da Unidade Escolar (EEAA, OE e Sala de Recursos):
1. Perfil do estudante
Dificuldades para o processo de aprendizagem:
Você tem Dificuldades de concentração?
Você tem Ansiedade, raiva e excitação?
Você costuma estudar sozinho ou precisar do auxílio de um professor ou aulas particulares?
Identificando proatividade:
Você estuda o conteúdo antes do professor ministrar em sala ou depende da aula do professor para entender ou compreender o que está sendo estudado?

Você espera ordens para executar as tarefas?
Você é autodidata, gosta de estudar sozinho?
Você Adapta-se facilmente a qualquer ambiente, isto é, muitas tarefas, professores rígidos, tempo para estudar e organizar suas atividades de lazer?
Você gosta de cumprir metas e inovar em seus resultados
2. Desempenho Escolar
Você sempre tirou notas boas ou muito acima da média ou suas notas oscilam?
Você já ficou de recuperação?
Você já reprovou?
Você prefere conteúdos desafiadores ou o que o professor ensinar tá bom?
3. A Escolha da escola
Porque você escolheu essa escola?
Como você classificaria o ensino de sua escola?
Você concorda com regras da escola?
4. Serviços Especializados
Você só estuda na sua escola ou frequenta outros cursos? Cursinhos especializados, cursos de cálculo, cursos de idiomas, estudo de música.
Você participa de outros projetos? Quais?
Você recebe atendimento especializado? Qual?