

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Daniela Borba Bürgie

**O PDE ESCOLA E A REPRESENTAÇÃO DE PROBLEMAS A SEREM
SUPERADOS NA PERSPECTIVA DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO RS**

Porto Alegre

2014

Daniela Borba Bürgie

**O PDE ESCOLA E A REPRESENTAÇÃO DE PROBLEMAS A SEREM
SUPERADOS NA PERSPECTIVA DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO RS**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Natália de Lacerda Gil

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre

2014

Daniela Borba Bürgie

**O PDE ESCOLA E A REPRESENTAÇÃO DE PROBLEMAS A SEREM
SUPERADOS NA PERSPECTIVA DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO RS**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 26 jan. 2015.

Prof. Dra. Natália de Lacerda Gil – Orientadora

Profa. Dra. Nalú Farenzena – UFRGS/PPGEDU

Profa. Dra. Neusa Chaves Batista – UFRGS/PPGEDU

Profa. Dra. Rosa Maria Pinheiro Mosna – SMED POA

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida por ter me conduzido a este caminho tão bonito e desafiador, que me trouxe tantos aprendizados, encontros, amizades e amadurecimento.

Aos meus familiares, colegas de trabalho, amigos e professores, que de alguma forma contribuíram, torceram e acreditaram em mim.

A todos, o meu carinho, respeito e agradecimento.

E para a minha orientadora Natália de Lacerda Gil, o meu agradecimento especial... por tudo!

RESUMO

O PDE Escola, objeto desta pesquisa, é um programa do Ministério da Educação, de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar sua gestão, conforme informado em seus materiais. O enfoque de pesquisa foi na edição 2011, em que o programa priorizou as escolas cujo IDEB 2009 foi igual ou inferior à média nacional e que não tinham sido priorizadas entre 2008 e 2010. Em linhas gerais, esta pesquisa teve como objetivo compreender qual a representação de problemas da escola para o desenvolvimento da educação, por sua perspectiva, considerando o nível de distanciamento ou aproximação existente em relação à proposta da política pública educacional do PDE Escola. Para isso, serviram como fontes documentais, as publicações oficiais do Ministério da Educação, a partir de 2006, quando a política começou a se expandir envolvendo as escolas públicas com os IDEBs mais baixos em todo o país, até 2011, que é o período do grupo de escolas priorizadas no PDE Escola, selecionado para análise. As fontes ou referências principais para análise foram os Planos de Desenvolvimento de Escolas da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, priorizadas em 2011, que faziam parte da última edição do programa, ainda disponível para acesso em sistema *on line* do MEC em 2013. Como amostra para esta pesquisa foi definido o grupo das 44 escolas que tiveram o PDE Escola aprovado em 2011, com execução do recurso financeiro em 2012. A abordagem do ciclo de políticas de Stephen J. Ball foi a perspectiva de análise utilizada, mas com enfoque no contexto da prática. Fizeram parte do aporte teórico as abordagens sobre: ideologia; sociologia da globalização; a educação e o estado capitalista; o novo gerencialismo; o modelo de gestão do bem-estar social e o novo gerencialismo; as políticas e gestão da educação básica e escolar no Brasil. Por fim, verificou-se por meio deste estudo, que as dimensões do diagnóstico do PDE Escola, das escolas da amostra com as médias percentuais maiores na indicação de problemas e problemas considerados críticos, foram as dos indicadores e taxas, e taxas de rendimento, seguidas das que tratam da infraestrutura e comunidade escolar, sendo que ao final, com as médias percentuais mais baixas, ficaram as de ensino e aprendizagem e por último a de gestão. Isso evidenciou a forte influência da proposta da política sobre o que as escolas consideram como problemas na educação, que repercute até hoje nas dimensões em que se concentram as médias percentuais de escolas mais elevadas, na indicação de problemas. A proposta da política pesquisada neste estudo demonstrou enfocar a necessidade de avanço sobre os resultados educacionais, por meio da responsabilização dos atores locais para o planejamento de ações que solucionem isso, mas a representação de problemas apresentados aponta contradições que revelam outras necessidades, apesar de até certo ponto a proposta da política se materializar na priorização de problemas pela maioria das escolas, nas dimensões que são o foco do MEC.

Palavras-chave: PDE Escola, planejamento educacional, gestão escolar.

ABSTRACT

The PDE School, object of this research is a program of the Ministry of Education to support school management based on participatory planning and designed to assist the public schools to improve their management, as reported in their materials. The research focus was in the 2011 edition, in which the program prioritized schools whose IDEB 2009 was equal to or below the national average and that had not been prioritized between 2008 and 2010. In general, this research aimed to understand what the representation school problems for the development of education, in perspective, considering the level of detachment or existing approach to the proposal of public education policy of PDE school. For that, served as documentary sources, the official publications of the Ministry of Education, from 2006, when the policy began to expand involving public schools with the lowest IDEBs across the country by 2011, which is the period of group prioritized schools in PDE School, selected for analysis. The sources or major references for analysis were the Development Plans of Schools of State Network of Rio Grande do Sul, prioritized in 2011, which were part of the last edition of the program, still available for access online system MEC in 2013. As sample for this study was defined the group of 44 schools that had the PDE School approved in 2011, with implementation of financial resources in 2012. the approach of Stephen J. Ball policies cycle analysis perspective was used, but with a focus on context of practice. Were part of the theoretical framework approaches on: ideology; sociology of globalization; education and the capitalist state; the new managerialism; the social welfare management model and the new managerialism; policies and management in primary and school education in Brazil. Finally, it has been found by this study that the dimensions of the diagnosis of PDE School Schools of the sample with the highest percentage means the indication considered critical issues and problems, and the indicators were the rates and yields, followed by dealing with infrastructure and school community, and at the end, with the lowest percentage averages, were the teaching and learning and finally the management. This showed the strong influence of the proposed policy on what schools consider as problems in education that affects today in dimensions that concentrate the percentage means higher schools, the indication of problems. The proposed policy researched in this study demonstrated focus on the need to advance on educational outcomes, through the empowerment of local actors for planning actions that solve this, but the representation of the problems presented points contradictions that reveal other needs, although so some extent the policy proposal to materialize in prioritizing problems by most schools, dimensions that are the focus of MEC.

Keywords: PDE School, educational planning, school management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- DIPRO – Diretoria de Assistência a Programas Especiais
- FACED – Faculdade de Educação
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FOFA – Fortes, Oportunidades, Fracos, Ameaças
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- MEC – Ministério da Educação
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PDE Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola
- PEC/PPGEDU – Projeto de Educação Continuada do Programa de Pós-graduação em Educação
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PT – Partido dos Trabalhadores
- SEAP – Sistema Estadual de Avaliação Participativa
- SEDUC/RS – Secretaria da Educação do Rio Grande Do Sul
- SIMEC – Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
- SWOT – Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- ZAPs – Zonas de Atendimento Prioritário

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Estrutura do diagnóstico do PDE Escola	29
Tabela 1 - Distribuição dos municípios e dos municípios com escolas estaduais prioritizadas no PDE Escola 2011, por mesorregião do RS	48
Tabela 2 – Número de alunos e valor total de recurso do PDE Escola, por faixas, das escolas estaduais prioritizadas em 2011	49
Tabela 3 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, por faixas, segundo os segmentos do Ensino Fundamental, das escolas estaduais prioritizadas em 2011....	50
Tabela 4 – Comparativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2013, em relação a 2009, segundo os segmentos do Ensino Fundamental, das escolas estaduais prioritizadas em 2011	51
Tabela 5 – Quantidade de escolas estaduais prioritizadas no PDE Escola em 2011, por situação final de tramitação (2011, 2012 e 2013)	53
Tabela 6 - Distribuição dos municípios com escolas estaduais prioritizadas no PDE Escola 2011 e dos municípios da amostra, por mesorregião do RS	54
Tabela 7 – Número de alunos e valores do repasse de recursos do PDE Escola, por faixas, das escolas da amostra	56
Tabela 8 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, por faixas, segundo os segmentos do Ensino Fundamental, das escolas da amostra	56
Tabela 9 – Comparativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2013, em relação a 2009, segundo os segmentos do Ensino Fundamental, das escolas da amostra	57
Tabela 10 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com a quantidade de tramitações do PDE Escola no sistema	59
Tabela 11 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com a quantidade de segmentos no Grupo de Trabalho do PDE Escola	60
Tabela 12 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 1 – tema 1.1 IDEB	62
Tabela 13 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 1 – tema 1.2 Taxas de rendimento	63
Tabela 14 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 1 – tema 1.3 Prova Brasil (2011)	64

Gráfico 1 – Distribuição da média sobre o percentual de escolas da amostra, por dimensão, na indicação de problemas e problemas considerados críticos no diagnóstico do PDE Escola.75

SUMÁRIO

1 A PESQUISA	10
1.1 O objeto de pesquisa, a qualificação do problema, objetivo e documentos	10
1.2 Justificativa da pesquisa e a pesquisadora	15
1.3 Um olhar sobre o objeto no campo de pesquisa	17
2 O PDE ESCOLA	23
2.1 Contextualização histórica e a política educacional	23
2.2 A metodologia do programa	27
3 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	31
3.1 Enfoque de análise.....	31
3.2 Perspectivas sociológicas de análise do PDE escola	33
3.3 Gestão educacional e gestão escolar: contextualização para a pesquisa	40
4 A REPRESENTAÇÃO DE PROBLEMAS A SEREM SUPERADOS NA PERSPECTIVA DAS ESCOLAS	43
4.1 Elementos contextuais do estado do Rio Grande do Sul em 2011	46
4.2 O grupo de escolas priorizadas no PDE escola, da rede estadual do RS, em 2011	47
4.3 Caracterização e análise da amostra selecionada	54
4.3.1 Conhecendo o contexto da amostra.....	54
4.3.2 Os problemas identificados pelas escolas da amostra, no PDE Escola.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXOS	86

1 A PESQUISA

1.1 O objeto de pesquisa, a qualificação do problema, objetivo e documentos

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), que é um programa do Ministério da Educação (MEC) de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar sua gestão, conforme informado no site do PDE Escola, é o objeto desta pesquisa.

Os critérios para definição das escolas que participam são definidos pela equipe de Gestão Escolar, da Secretaria de Educação Básica/ MEC, considerando-se o último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹ e a não participação do programa em anos anteriores.

Na edição 2011, em que está o enfoque de pesquisa deste trabalho, o programa priorizou² as escolas cujo IDEB 2009 foi igual ou inferior à média nacional³ e que não tinham sido priorizadas entre 2008 e 2010.

O PDE Escola é um dos programas que fazem parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 pelo MEC e integrado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que é uma política educacional mais ampla. Conforme Nalú Farenzena,

O Plano de Metas, cujas linhas gerais estão incluídas no Decreto nº 6.094/07, tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação básica, pautando-se em 28 diretrizes, as quais abrangem aspectos relacionados ao acesso e à permanência na escola, à organização do trabalho pedagógico,

¹ O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007 e representa a iniciativa de reunir num só indicador dois conceitos: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br>>.

² Escolas priorizadas são consideradas aquelas selecionadas pelo MEC, por meio do programa PDE Escola, conforme critérios estabelecidos em resolução específica, para o recebimento do repasse de recursos referentes ao mesmo e implementação de sua metodologia.

³ IDEB 2009 igual ou inferior à média nacional: 4,4 nos anos iniciais e 3,7 nos anos finais. Ver Resolução/CD/FNDE Nº 25 de 24 de maio de 2011 e site <http://pdeescola.mec.gov.br/>.

à formação e à carreira dos profissionais da educação, à gestão das escolas e das redes de ensino, entre outros (2012, p. 11).

Já Eneida Oto Shiroma, Rosalba Maria Cardoso Garcia e Roselane Fátima Campos, trazem outros aspectos relacionados ao Compromisso Todos pela Educação, conforme contexto que segue:

[...] em 2006, a Fundação Lemann, a Fundação Jacobs e o Grupo Gerdau promoveram, com apoio do Preal⁴, a Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina. Nesse evento, personalidades e representantes de empresas brasileiras reuniram-se para propor compromissos concretos com vistas à melhoria da educação na região, discutindo ações que comporiam um documento final intitulado Compromisso Todos pela Educação. O compromisso rapidamente ganha novas adesões, ampliando o leque de participantes com a inclusão não apenas dos empresários, mas também de diversas organizações da sociedade civil, intelectuais, universidades, sindicalistas, grande mídia e, de forma especial, do próprio governo federal. Vale lembrar que a adesão do MEC ao movimento se expressa na incorporação de suas metas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dessa forma, o movimento mantém-se, por um lado, estreitamente vinculado à esfera governamental, e por outro, assume uma posição de vigilância sobre as ações desta última, cumprindo os preceitos que anuncia para todos: responsabilização e controle social (2011, p. 230 e 231).

Neste sentido surgem algumas questões sobre a relação do Movimento Todos pela Educação, originado por empresários e pautado inicialmente somente pelos seus interesses, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do MEC, que parece ter incorporado alguns aspectos deste movimento, e o PDE, que materializa as concepções da política por meio de ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação.

⁴ Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe.

Para ilustrar ainda alguns aspectos sobre a concepção da política que envolve o programa PDE Escola, que é o objeto deste estudo, torna-se importante observar o que diz a publicação⁵ do MEC sobre os pilares do PDE:

[...] o PDE está sustentado em seis pilares: I) visão sistêmica da educação, II) territorialidade, III) desenvolvimento, IV) regime de colaboração, V) responsabilização e VI) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado; e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional (2008, p. 14).

Sendo assim, há diferentes atores e interesses relacionados à política educacional que envolve o programa PDE Escola que precisam ser considerados em sua análise, no entanto, esses interesses mais globais podem sofrer adaptações regionais e locais, por meio dos atores envolvidos nas diversas instâncias, especialmente na instância específica da escola.

Neste contexto trago alguns questionamentos construídos, na busca de compreensão sobre os aspectos considerados mais significativos, em relação ao PDE Escola como objeto de pesquisa e a sua implementação enquanto uma política pública educacional.

Durante a análise de planos de escolas priorizadas em 2011 no Rio Grande do Sul, que fiz na função de assessora pedagógica da Secretaria Estadual da Educação, observei que a representação de problemas para a maioria das escolas que analisei parecia estar mais relacionada a aspectos de infraestrutura do que aos especificamente pedagógicos, que seriam o foco da proposta do programa. O que esta evidência poderia indicar?

Importante observar também aspectos relacionados aos critérios de preenchimento do PDE Escola, que demonstram de certa forma um direcionamento e limites na caracterização dos problemas, ou seja, a escola faz o seu próprio

⁵ **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas.

diagnóstico que resultará em evidências sobre necessidades a serem superadas por meio do planejamento de ações que, no entanto, tem sua origem em critérios pré-definidos e padronizados pelo programa. Ou seja, ao considerar o exposto trago o seguinte questionamento como norteador desta pesquisa: *Qual a representação de problemas da escola a serem superados, visando o desenvolvimento da educação, para escolas priorizadas no PDE Escola, da rede estadual do Rio Grande do Sul?*

O olhar sobre **a representação de problemas da educação a serem superados, na perspectiva de escolas**, procura trazer novos elementos que evidenciem a interferência do contexto local sobre o global e também o contrário, além disso, focaliza o que é considerado mais significativo para o desenvolvimento da educação, conforme a percepção dos atores locais sobre qualidade da educação, através da implementação deste programa. No entanto, de que maneira um diagnóstico e planejamento feitos pela escola, mais direcionados para alguns aspectos do que para outros podem influenciar em seus resultados/ índices, caracterizando um distanciamento ou uma aproximação em relação à concepção da referida política educacional?

Assim, em linhas gerais, esta pesquisa tem como objetivo compreender qual a representação de problemas da escola para o desenvolvimento da educação, por sua própria perspectiva, considerando o nível de distanciamento ou aproximação existente em relação à proposta da política pública educacional do PDE Escola. Para isso, utiliza como documentos, as publicações⁶ oficiais do Ministério da Educação, a partir de 2006, quando a política começou a se expandir envolvendo as escolas públicas com os IDEBs mais baixos em todo o país, até 2011, que é o período do grupo de escolas priorizadas no PDE Escola, selecionado para análise.

Os documentos e publicações do MEC utilizados nesta pesquisa são os seguintes:

- Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3ª ed. Brasília: FUNDESCOLA/ DIPRO/FNDE/MEC, 2006;
- Portaria normativa nº 27/2007, que institui o PDE Escola;

⁶ São consideradas aqui como publicações oficiais aquelas disponíveis no portal do MEC e do PDE Escola, na internet.

- Resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de 2011: Nº 17, de 19 de abril – que dispõe sobre o dinheiro direto na escola (PDDE), contendo as determinações que deveriam ser rigorosamente atendidas para execução do PDE Escola e; Nº 25, de 24 de maio – que é a resolução específica do PDE Escola 2011, definindo as escolas participantes, valores por faixa de matrícula, regras e procedimentos para participação.
- PDE Escola: relatório final exercício 2011;
- Jornada de Gestão Escolar 2011: relatório final.

As referências principais para análise são os Planos de Desenvolvimento de Escolas da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, priorizadas em 2011, que faziam parte da última edição do programa, ainda disponível para acesso em sistema *on line* do MEC, até 2013.

A edição 2011/2012 do PDE Escola foi a primeira a utilizar o sistema disponibilizado pelo MEC denominado PDE Interativo, com funcionalidades e metodologia aperfeiçoadas em relação às edições anteriores, considerando as sugestões das Secretarias de Educação.

Deste modo, considerando este contexto, foi definida a edição 2011 como foco desta pesquisa, e as “escolas novas” priorizadas da rede estadual do Rio Grande do Sul, devido ao conhecimento e proximidade com a realidade e acesso aos dados disponibilizados à pesquisadora. No entanto, por ser um grupo muito amplo, foi definido o seguinte recorte para a amostra utilizada na análise: das 201 “escolas novas” priorizadas no Rio Grande do Sul em 2011, somente 44 preencheram o PDE Escola, enviaram para análise dos Comitês de Análise e Aprovação, da Secretaria da Educação do Estado e do Ministério da Educação e tiveram a validação ou aprovação final ainda em 2011. Estas escolas conseguiram receber o recurso para execução de suas ações já a partir de 2012, e com isso, verificou-se a possibilidade da realização de algumas análises sobre a relação desta política educacional com os seus resultados/ índices educacionais de 2013. Por isso, definiu-se como amostra para esta pesquisa **o grupo das 44 escolas que tiveram o PDE Escola aprovado em 2011**, com execução do recurso financeiro em 2012.

Em seguida será apresentada a justificativa de pesquisa em relação ao contexto e trajetória da pesquisadora.

1.2 Justificativa da pesquisa e a pesquisadora

O interesse por parte da pesquisadora pelo objeto de pesquisa, leva em consideração sua trajetória de vida e profissional, como aluna e professora da escola pública brasileira, que se reconhece como integrante e protagonista da história e da educação, no contexto em que se insere.

Sua experiência profissional começa como estagiária, quando cursava Magistério no Ensino Médio, atuando em Secretarias Municipais de Educação. Nesta época ainda não tinha uma visão muito clara sobre o contexto educacional em que estava inserida. Depois, trabalhou um período como professora contratada, até ser aprovada em concurso público para professora municipal, em sua cidade de origem, na qual residia.

Trabalhava com o ensino fundamental, séries iniciais e finais, ao mesmo tempo em que cursava a graduação, sendo que já havia ingressado no Curso Superior ainda quando atuava como professora contratada, mas a continuidade na formação só foi possível com a conquista de estabilidade através de concurso público.

Um tempo depois foi convidada para assumir a função de diretora da escola em que trabalhava como professora, que foi a mesma em que estudou todo o seu ensino fundamental, e que está inserida na comunidade em que nasceu e cresceu.

Sempre teve uma boa relação com as pessoas da comunidade escolar e do seu entorno, pois fazia parte da história daquela instituição e daquele lugar. Desta forma havia uma identificação natural muito grande, que influenciou a sua indicação para a função de diretora. Sim, pois na rede pública municipal de sua cidade, os diretores são nomeados pelo poder público⁷, conforme relata Padilha (1998) sobre uma das formas de escolha do diretor no Brasil, que é “por meio da tradicional nomeação pelo poder público, dificilmente aceita como ‘democrática’, ainda que associada ou precedida de lista de candidatos indicada pela comunidade escolar”, que foi o caso relatado.

⁷ Indicação pelo prefeito municipal.

Desta forma, iniciou-se sua experiência profissional em gestão escolar como diretora, exercendo esta função por quatro anos. Isso lhe possibilitou a vivência, do ponto de vista da escola, sobre a implementação de políticas públicas educacionais, passando por diversos desafios e dúvidas. Neste período também participou como membro do Conselho Municipal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), ampliando seu aprendizado em relação à gestão de políticas educacionais, pelo ponto de vista do financiamento da educação e acompanhamento sobre a execução dos referidos recursos financeiros.

A experiência na gestão escolar possibilitou a vivência desde questões financeiras, sobre os investimentos e recursos para a educação pública, planejamento, execução e prestação de contas, até a dimensão pedagógica, na construção do projeto político pedagógico e a aplicabilidade das legislações educacionais.

Foi uma de suas aprendizagens mais significativas, em vários sentidos, instigando um aprofundamento cada vez maior sobre os seus conhecimentos nesta área. Ainda atuou como vice-diretora de escola antes de sua mudança de moradia e de atuação na educação, afastando-se a partir daí do exercício de suas atividades no ambiente escolar.

Em seguida fez uma Especialização em Gestão e Supervisão Educacional, com ênfase em Políticas Públicas, ampliando um pouco mais sua visão nesta perspectiva, então nesta mesma época participou de uma disciplina oferecida em Programa de Pós-graduação em Educação, como aluna no Projeto de Educação Continuada (PEC-PPGEDU), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), quando também foi convidada a participar da tabulação de dados e posteriormente da análise de uma pesquisa⁸ que estava sendo feita.

Ao final do período de participação na referida pesquisa, começou a trabalhar na Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), na Assessoria de Apoio à Gestão Escolar e Equipes Diretivas, na Coordenação de Gestão Escolar, do Departamento Pedagógico.

⁸ Pesquisa: “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: análise e avaliação da política em redes públicas municipais brasileiras”, coordenada pela Prof.^a Dr.^a Nalú Farenzena, que originou a publicação do livro: “Implementação de planos de ações articuladas municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros” (FARENZENA, 2012).

Esta experiência lhe possibilitou trabalhar na perspectiva da gestão pelo Estado, de algumas políticas educacionais, entre elas sobre questões referentes aos conselhos escolares, eleição de diretores, formação e capacitação de gestores de escola e a implementação de programas do MEC, como o PDE Escola.

Considerando a trajetória apresentada sobre a formação e experiência profissional vivenciadas pela pesquisadora, foi que se definiu o seu posicionamento e aproximação em relação ao objeto desta pesquisa, partindo de um olhar construído por diferentes pontos de vista, e pela observação da necessidade de pesquisa sobre o referido objeto, para contribuição na ampliação de discussão sobre o mesmo no campo.

1.3 Um olhar sobre o objeto no campo de pesquisa

A partir da busca de outros estudos realizados no campo educacional envolvendo o PDE Escola como objeto de pesquisa, verificou-se a importância de comentar sobre esses trabalhos encontrados, como forma de contextualizar sobre a trajetória de pesquisa em relação ao mesmo, além de realizar um diálogo com alguns destes trabalhos considerados mais atuais e significativos para contribuição nesta pesquisa, tendo em vista a proximidade com suas perspectivas de análise e abordagens.

Para realização desta busca foi feito um levantamento⁹ de trabalhos produzidos, através de pesquisa por assunto sobre o PDE Escola, no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁰ em que, de um total 99 trabalhos apontados, selecionaram-se 37, conforme análise do título da pesquisa e resumo, que demonstrassem o PDE Escola como objeto de pesquisa. Observa-se que os trabalhos selecionados foram publicados entre 2001 e 2012, quando o levantamento foi feito para utilização nesta pesquisa.

⁹ Ver listagem com levantamento dos 37 trabalhos selecionados, em anexo.

¹⁰ Disponível em: <<http://www1.capes.gov.br/bdteses/>>.

O primeiro trabalho localizado refere-se à dissertação de Olga Maria dos Reis Ferro (2001), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação de Elcia Esnarriaga de Arruda, que tratava sobre Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, enquanto proposta organizadora do funcionamento da escola pública em MS. O ponto de partida deste estudo, conforme a autora, foi o planejamento estratégico gerencial cristalizado no PDE, com o discurso de readequar a escola pública, formando-a em escola eficaz, para poder oferecer aos alunos [clientes] um ensino de qualidade.

Benvinda Barros Dourado Ribeiro (2002), da Universidade Federal de Goiás, orientada por João Ferreira Oliveira, fez pesquisa de mestrado a respeito das implicações do Plano de Desenvolvimento da Escola, na organização e gestão da escola pública de Tocantins, e observou que o PDE contribuiu para a eficácia da escola, que é traduzida como a aquisição de insumos, planejamento estratégico e o gerenciamento escolar, ao passo que também apresentou certa influência nos processos de ensino e de aprendizagem destas escolas. No entanto, a autora considera que para este modelo de gestão, a qualidade está configurada em torno de variáveis quantificáveis, tais como: índice de aprovação e evasão escolar.

Sissília Vilarinho Neto (2003), da Universidade Federal de Uberlândia, faz abordagem sobre os interesses do PDE e a prática social de professores de uma escola, em seu trabalho de mestrado, tendo como orientador Geraldo Inácio Filho. A autora percebeu por meio de sua pesquisa que as professoras da escola pesquisada defendem e buscam construir uma escola de qualidade e que o PDE foi visto como uma possibilidade de contribuir com essa construção, na medida em que a escola recebeu um volume de financiamento usado - dentro das determinações do programa - para equipar e dinamizar suas atividades. No entanto, verificou um tensionamento de posições sobre a efetividade do PDE para mudar a dinâmica da organização do trabalho pedagógico da escola.

Ao estudar a gestão escolar e a organização do trabalho pedagógico, levando em consideração a prática pedagógica das professoras da escola, Sissília reconheceu que essa é uma possibilidade de contribuir para o processo de construção de uma qualidade de escola socialmente referenciada, pois o conhecimento ali produzido pode servir de base para novas construções e experiências no interior das escolas públicas, em especial da escola pesquisada,

além de contribuir com o desvelar dos mecanismos que controlam e manipulam subjetividades, desconsideram o trabalho realizado pelos/as profissionais da educação que trabalham na escola e sua experiência. Nesse sentido, apesar de estar direcionado a uma experiência, tratando de forma localizada o assunto, a autora considerou a pesquisa de fundamental importância para toda a rede de ensino, na medida em que a escola estudada estaria exposta aos mesmos condicionantes estruturais que atuam nas demais unidades do sistema.

Na pesquisa de mestrado de Luís Gustavo Alexandre da Silva (2004), sob orientação de João Ferreira Oliveira, da Universidade Federal de Goiás, é tratada a questão de utilização da lógica gerencial e de participação como estratégia de reforma. O estudo evidenciou que a metodologia de trabalho instituída pelo PDE materializa um modelo gerencial de organização e de gestão da escola que limita a participação dos agentes escolares a execução de procedimentos econômico-rationais, destituindo o conceito de uma perspectiva mais política e universal, visando o redimensionamento do poder na sociedade nesse sentido. O autor afirma por meio de sua pesquisa que os procedimentos econômico-rationais instituídos pelo PDE na escola pública são os meios utilizados para destacar o valor dos indivíduos na sociedade e naturalizar os princípios liberais como pilares, possibilitando a implementação do modo de regulamentação Pós-keynesiano.

Silva ainda considerou ter revelado na pesquisa que a compreensão do processo que envolve a participação na escola exige a percepção de elementos que a permeiam na escola, sendo necessário relacioná-la com o controle e as novas formas de poder disciplinar estabelecidas sobre o indivíduo, e identificou também a forte cultura centralizadora que contextualiza historicamente o processo de tomada de decisões na escola.

Já o trabalho de Cristiane Liberato da Nóbrega (2005), da Universidade Federal de Pernambuco, orientado por Márcia Angela da Silva Aguiar, traz abordagem sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) numa perspectiva de governo democrático popular, fazendo uma análise da experiência na Rede de Ensino do Recife – PE.

A autora salienta a questão do destaque dado pelos atores envolvidos com o processo de implementação do PDE, à reforma da educação básica no país, à

gestão da educação e ao planejamento educacional, cuja problematização permitiu inferir, cotejando com os dados levantados na pesquisa, a convivência, às vezes tensa e conflituosa, de dois processos distintos de planejamento – o PDE e o projeto político pedagógico (PPP), na Rede de Ensino do Recife. Os resultados da pesquisa apontaram para a prevalência no processo de planejamento, da metodologia do planejamento estratégico concernente ao PDE, em detrimento dos processos participativos condizentes com o PPP, tendo em vista a ênfase que é dada a esse formato de planejamento no contexto da gestão local, pelos atores envolvidos.

Maria Rosana de Oliveira Castro (2007), da Universidade Federal do Pará, em seu estudo de mestrado, sob orientação de Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, aborda a questão da democratização da gestão escolar em um município, a partir do PDE. Ela apresentou discussão falando do modo como a modernização da gestão enfatiza a importância da autonomia e da participação na escola pública, como meio de alcançar a qualidade desejável na educação. E revelou o PDE como uma proposta de caráter impositivo, ao ignorar a comunidade escolar e externa na sua formulação, sendo distinta e até contraditória com a proposta estabelecida pela legislação educacional brasileira, apesar do discurso dos idealizadores apontarem-na como uma proposta participativa e democrática.

Por fim, então, a pesquisa de Mariana Fonseca Taques (2011), da Universidade Federal do Paraná, orientada por Ângelo Ricardo de Souza, que teve o objetivo de analisar como se deu a operacionalização do PDE Escola nas escolas estaduais do Paraná, suas implicações na gestão destas e quais os sentidos atribuídos ao programa pelos gestores educacionais, que é um dos estudos mais atuais e aproximados a esta pesquisa, devido identificação de semelhanças entre os contextos e perspectivas de análise.

A autora relata que esta pesquisa possibilitou compreender o percurso do PDE Escola desde a sua formulação, quando articulado ao Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), até a atualidade, quando apareceu relacionado ao Plano de Desenvolvimento da Educação. Fundamentando sua análise em um complexo panorama histórico-político, aprofundando-se no contexto e na gestão governamental, a nível nacional e regional, sem desprezar as influências globais e a

conjuntura econômica do país, ela parte da ilustração do cenário que possibilitou a implementação do PDE Escola no estado do Paraná.

Na perspectiva de demonstrar como se deu o processo de reformulação do manual do PDE Escola elaborado pelo MEC, a autora analisa a conjuntura política e a gestão do Governo do Estado do Paraná, que era contrário aos pressupostos gerencialistas evidenciados no manual elaborado pelo MEC. Ela expõe a forma pela qual o programa foi reinterpretado para que fosse possível a sua implementação, sendo feita a intervenção através da Secretaria de Estado da Educação e com a colaboração de técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais, visando a reelaboração do manual do programa, experiência que a própria pesquisadora vivenciou. A autora evidencia em sua pesquisa a recontextualização do programa para sua implementação, adaptando-se às políticas estaduais desenvolvidas pelo governo vigente.

Taques se dispôs ainda a analisar documentos sobre o programa: manuais, legislação, cartilhas e resoluções, desenvolvidos com o objetivo de conduzir as práticas de implementação do PDE Escola, e também fez coleta de informações e dados através de questionário aplicado a diretores das escolas estaduais selecionadas que desenvolveram o PDE Escola durante os anos anteriores, buscando com isso identificar situações, eventos, atitudes ou opiniões manifestas pelos mesmos, com o intuito de descrever a percepção do desenvolvimento do programa por este grupo selecionado.

Utilizou a abordagem do ciclo de políticas a fim de acompanhar os diferentes movimentos do governo estadual: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, preocupando-se em abordar como os contextos se inter-relacionam, não sendo etapas meramente lineares. A autora procurou apontar como ocorre a relação entre os diferentes contextos, explicando que a elaboração da política também se dá no contexto da prática, possibilitando, inclusive, que o texto se altere na prática.

Após tais observações e uma detalhada análise de conjuntura, a autora expõe em suas investigações realizadas na rede estadual do Paraná, a existência de dois modelos de gestão em disputa no campo educacional e que podem ser empregados na execução do PDE Escola: um de administração mais gerencial, cujos

mecanismos para seu desenvolvimento foram introduzidos na lógica da Reforma do Estado, com a utilização do programa como uma ferramenta gerencial, para auxiliar os profissionais da escola na realização do seu trabalho, e outra, de vertente mais democrática, em contraponto a essa ênfase organizacional baseada nos princípios da gerência científica, com sua divisão pormenorizada do trabalho, cuja concepção advém dos movimentos pela redemocratização e vê o PDE Escola como mais um instrumento de planejamento das atividades desenvolvidas pela escola, o qual deve expressar o Projeto Político Pedagógico. Inserido neste contexto de disputa, o desenvolvimento do PDE Escola, ainda que preservando uma lógica gerencialista, apontou possibilidades de mudanças das relações de participação na escola, com perspectivas positivas nos caminhos para a democratização dos processos de gestão escolar.

Verifica-se, portanto, entre as pesquisas apresentadas aqui, a aproximação de certos aspectos em suas abordagens, relacionados à influência e interferência do programa PDE Escola sobre a gestão escolar, sistemas de ensino e a realidade das escolas, no entanto existe a lacuna de análises sobre o PDE Escola e a representação de problemas a serem superados na perspectiva de escolas, o que permite afirmar sobre a pertinência desta dissertação.

2 O PDE ESCOLA

2.1 Contextualização histórica e a política educacional

De acordo com informações do MEC, acessadas no *site* do PDE Escola (acesso em julho de 2013), o programa foi concebido no âmbito do FUNDESCOLA, objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial e tinha como objetivo a melhoria da gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola.

Segundo João Ferreira de Oliveira, Marília Fonseca e Mirza Seabra Toschi, o FUNDESCOLA integrava os seguintes projetos:

Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas; Levantamento da Situação Escolar; Microplanejamento; Sistema de Apoio à Decisão Educacional; Programa Dinheiro Direto na Escola; Projeto de Adequação dos Prédios Escolares; Espaço Educativo; Mobiliário e Equipamento Escolar; Atendimento Rural; Escola Ativa; PROFORMAÇÃO; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar; Projeto de Melhoria da Escola; Informatização; Plano de Carreira; Desenvolvimento Institucional – PRASEM; Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação; Justiça na Educação; Encontro dos Conselheiros do FUNDEF; Comunicação; Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) (2005, p.132).

Naquele momento, o Plano de Desenvolvimento da Escola (então chamado apenas PDE) constituía a ação principal do programa, pois previa que as unidades escolares realizassem um planejamento estratégico que subsidiaria outras ações. O PDE era considerado o carro-chefe do FUNDESCOLA, principalmente por apresentar sua ênfase na escola com foco no aluno.

No entanto, Oliveira, Fonseca e Toschi, colocam no texto em que apresentam os impactos do Programa FUNDESCOLA na gestão e na organização do trabalho escolar, que

embora, em sua concepção inicial, o FUNDESCOLA enfatize a possibilidade de aumento do poder de decisão para as escolas, na prática a própria sistemática de co-financiamento internacional impõe instrumentos de controle sobre os projetos, como manuais para acompanhamento e planejamento de ações, além de normas para utilização de recursos e prestação de contas do dinheiro repassado à escola, para aquisição de materiais e melhoria do espaço escolar. Se, de um lado, esses instrumentos ajudam a organizar o trabalho rotineiro da escola, de outro, dificultam ou até mesmo impedem as decisões autônomas sobre outras questões mais pedagógicas [...] (2005, p.142)

Ou seja, estes autores já trazem evidências desde a concepção do PDE Escola sobre a influência da proposta da política, por meio de sua metodologia, em relação ao funcionamento da escola e à construção da visão de qualidade na educação para a mesma.

Salienta-se que até 2005, o programa era destinado exclusivamente às unidades escolares de ensino fundamental localizadas nas chamadas "Zonas de Atendimento Prioritário" (ZAPs) das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Estas zonas eram escolhidas entre aquelas com baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e abrangiam um número restrito de escolas e municípios (em média, 3.800 escolas e 450 municípios, entre 2000 e 2007). Em 2006, após a divulgação dos resultados da primeira rodada do IDEB, relativo ao período 2005, o MEC entendeu que seria necessário criar um mecanismo que envolvesse diretamente as escolas com os IDEBs mais baixos, optando-se então pela adoção do PDE Escola junto àquele público específico (MEC/ PDE Escola, acesso em julho de 2013).

Além dos ajustes conceituais e técnicos na metodologia, a principal alteração foi a mudança no critério de definição do público-alvo, adotando-se o IDEB como parâmetro, o que significou incluir todas as escolas públicas que se enquadrassem nos critérios definidos. Esta decisão teve como principal consequência um aumento substancial do público elegível nos anos seguintes.

A expansão do PDE Escola envolveu a mobilização de diversos atores, em especial, as secretarias de educação estaduais e municipais. Então, a partir de 2007 foram realizados encontros destinados a disseminar e pactuar a implementação do programa com os dirigentes dos estados e municípios cujas escolas integravam o

conjunto de escolas priorizadas. Muitos técnicos das secretarias de educação e diretores de escolas foram formados nesta metodologia. Em 2009 foram realizadas reuniões de trabalho com as coordenações estaduais, visando ajustar a sistemática de análise e aprovação dos planos.

Importante registrar também, neste sentido, a realização da Jornada de Gestão Escolar¹¹, no período de 18 de outubro a 02 de dezembro de 2011, em 18 estados brasileiros, entre eles, no Rio Grande do Sul, para consolidação da metodologia do PDE Escola. Em seu Relatório Final da Jornada de Gestão Escolar 2011, o MEC coloca como principal objetivo de sua realização:

fortalecer institucionalmente as equipes técnicas das Secretarias de Educação acerca do ciclo de gestão de programas e projetos. Para o MEC, outro foco importante é o aprimoramento do PDE Escola enquanto política pública nacional e a sua consolidação como instrumento de apoio à gestão escolar, superando a visão de “programa de repasse de recursos”.

E como objetivos específicos:

I. Disseminar junto às escolas e secretarias a importância do planejamento escolar; II. Disseminar a importância, bem como as ideias e conceitos do “ciclo de gestão”, aperfeiçoando as etapas de execução/ monitoramento, de avaliação, bem como de retroalimentação do planejamento; III. Contribuir para o fortalecimento institucional das secretarias estaduais e municipais, elevando o nível de compreensão e comprometimento destas em relação ao programa; IV. Estimular as secretarias estaduais e municipais a utilizarem as informações do PDE Escola no processo de gestão de suas redes; V. Identificar e reconhecer formalmente as escolas, municípios e estados mais engajados na execução do PDE Escola.

Verifica-se certa evolução em relação à proposta inicial da política, a partir da apropriação pelo MEC como uma política pública nacional, buscando atingir o país como um todo e instrumentalizar a gestão das escolas públicas, sem

¹¹ Realização da Jornada de Gestão Escolar por meio de três oficinas de trabalho, cada uma abordando uma etapa do ciclo de gestão (Planejar; Executar/Monitorar; Avaliar).

necessariamente ter que se atrelar ao repasse de recursos, mas a adesão das escolas continuou fortemente relacionada com a priorização no programa para o recebimento dos recursos financeiros.

Cabe salientar que os recursos são repassados por dois anos consecutivos e destinam-se a auxiliar as escolas na implementação das ações indicadas nos planos validados pelo MEC. Os valores, transferidos para as Unidades Executoras das escolas, são definidos em função do número de matrículas do Censo Escolar do ano anterior, variando de acordo com as faixas definidas nas Resoluções publicadas pelo FNDE.

Um novo marco na implementação desta política educacional foi a utilização da ferramenta tecnológica denominada Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDE Interativo). Que segundo o MEC veio para atender às solicitações encaminhadas por diversas secretarias de educação que desejavam utilizar a metodologia do PDE Escola em toda a sua rede, independente do repasse de recursos federais.

Neste sentido, a principal diretriz adotada pelo MEC para implementar esta ideia foi oferecer uma ferramenta de fácil acesso e compreensível a todos aqueles que compõem a comunidade escolar, sem a obrigatoriedade de realizar formações presenciais.

A construção do PDE Interativo contou com a participação direta das coordenações estaduais do PDE Escola e das coordenações do programa nas capitais dos estados. Nestas ocasiões, foram debatidos, ponto por ponto, os aspectos que poderiam ser aperfeiçoados na metodologia e as funcionalidades desejadas para o novo sistema. Internamente, o MEC também promoveu reuniões com diversas áreas visando reunir contribuições à ferramenta e oferecer uma versão aprimorada do programa.

Tendo em vista o exposto, em 2011, uma parte das escolas priorizadas pelo PDE Escola utilizou o PDE Interativo, sendo que no Rio Grande do Sul todas as escolas priorizadas passaram a acessar este programa por meio desta ferramenta tecnológica. Em 2012, todas as escolas e secretarias do Brasil que quisessem poderiam utilizar o PDE Interativo, mesmo sem a transferência de recursos por parte do MEC. Outros programas federais também passaram a utilizar a mesma

ferramenta para acesso às escolas, com o intuito de induzir uma integração maior entre os diferentes programas ofertados às escolas e facilitar a visão da gestão escolar sobre o todo.

De 2013 para 2014 foi se ampliando o número de programas federais que passaram a utilizar o PDE Interativo também para acesso às escolas, sendo que atualmente há oito programas¹² federais nesta ferramenta, a citar: PDE Escola, Mais Educação, Formação Continuada, Atleta na Escola, ProEMI, Escolas do Campo, Água e Esgotamento Sanitário e Escolas Sustentáveis.

Por serem programas que repassam recursos às escolas através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹³, do FNDE, exceto o de Formação Continuada, que é desenvolvido por meio de metodologia diferenciada, a ferramenta teve seu nome alterado para PDDE Interativo devido a esta caracterização.

Vale ressaltar que a maior parte dos programas incorporados utilizam como base para seus planejamentos as informações contidas no diagnóstico preenchido pelas escolas, que geram questões ou problemas a serem resolvidos por meio de ações planejadas em cada programa em que a mesma for priorizada.

É possível notar um esforço por parte do MEC na tentativa de acabar ou ao menos reduzir a desarticulação entre os programas ofertados às escolas, que tanto tem se criticado pela característica fragmentada em sua implementação.

2.2 A metodologia do programa

A metodologia do PDE Escola, antes da utilização de ferramenta tecnológica em sistema de acesso pela internet, quando o preenchimento era feito ainda em material impresso disponibilizado pelo MEC, por meio de livros, teve sua base direta do meio empresarial, através da ferramenta estratégica de análise *SWOT* ou *FOFA*.

A metodologia *SWOT* é uma ferramenta utilizada para fazer análise de cenário (ou análise de ambiente), que geralmente serve como base para a gestão e

¹² Ver informações sobre Ações e Programas do Ministério da Educação em: <<http://portal.mec.gov.br> e <http://pdeinterativo.mec.gov.br/> >

¹³ Ver mais informações sobre o PDDE no site do FNDE: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>

planejamento estratégico de uma corporação ou empresa. É uma técnica de análise de ambiente interno e externo, comumente empregada em processo de planejamento estratégico para avaliação do posicionamento da organização e de sua capacidade de competição. A sigla *SWOT* é uma abreviação das palavras (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) significando que serão considerados na análise pontos Fortes, pontos Fracos, Oportunidades e Ameaças. No Brasil esta ferramenta estratégica é chamada de FOFA (Fortes, Oportunidades, Fracos, Ameaças) (GRANDO, 2011).

Neste sentido, é possível observar identificação com a abordagem de Cleonice Halfeld Solano e Rubens Luiz Rodrigues, no artigo “Plano de desenvolvimento da escola e reforma do estado: controle de resultados e trabalho docente”, quando dizem que

a educação incorpora estratégias, valores da empresa e do setor produtivo buscando elevar a eficiência e eficácia da escola sob a regência de conceitos e valores produtivos. Para isso, utiliza-se de mecanismos de avaliação em larga escala, de instrumentos de gestão, não considerando as particularidades de cada localidade e nem o processo de ensino aprendizagem em sua totalidade (2010, p. 101).

Entretanto, observa-se que apesar das influências que deram base à metodologia do programa, vários aspectos foram se aperfeiçoando e se modificando, de acordo com o envolvimento e apropriação das instâncias envolvidas.

Após este contexto inicial de construção da sua metodologia, o PDE Escola foi evoluindo, até sua inserção no PDE Interativo, hoje denominado PDDE Interativo, um módulo disponível na plataforma *on line* do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), que está organizado em etapas para que a equipe escolar identifique seus principais problemas e defina ações para alcançar os seus objetivos, buscando desta forma aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e melhorar os seus resultados.

Estas ações estarão reunidas num plano, dividido em quatro partes, que são: primeiramente, a identificação geral do(a) diretor(a) e da escola; em seguida, a

realização dos primeiros passos, ou seja, organização do ambiente institucional para elaborar o seu planejamento; depois, a elaboração do diagnóstico, para que a escola possa verificar onde se encontram o que seriam as suas principais fragilidades ou problemas; e, por fim, a elaboração do plano geral, contendo os objetivos, metas e ações que a escola definiu para alcançar as melhorias desejadas.

A pesquisa aqui apresentada focaliza o diagnóstico do PDE Escola, buscando proceder a uma leitura sobre a representação de problemas na educação das escolas que participam do programa e, por isso, a abordagem sobre o instrumento e sua metodologia estará mais concentrada nesta parte.

O diagnóstico do PDE Escola se divide em 3 eixos no PDE Interativo e, em cada eixo, estão duas dimensões. As dimensões subdividem-se em temas, que seriam uma espécie de indicadores. No quadro abaixo é possível verificar como o diagnóstico está estruturado:

Quadro 1 – Estrutura do diagnóstico do PDE Escola

EIXO	DIMENSÕES	TEMAS
Resultados	Dimensão 1 – Indicadores e taxas	IDEB
		Taxas de rendimento
		Prova Brasil
	Dimensão 2 – Distorção e aproveitamento	Matrícula
		Distorção idade-série
		Aproveitamento escolar
Intervenção direta	Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem	Áreas de conhecimento
		Planejamento pedagógico
	Dimensão 4 – Gestão	Tempo de aprendizagem
		Direção
		Processos
		Finanças
Intervenção parcial ou indireta	Dimensão 5 – Comunidade Escolar	Estudantes
		Docentes
		Demais profissionais
	Dimensão 6 - Infraestrutura	Pais e comunidade
		Instalações
		Equipamentos

Fonte: Manual do PDE Interativo (2012)

Em relação ao **Eixo dos Resultados**, as informações são mais objetivas e devem demonstrar o desempenho da escola em relação aos indicadores considerados relevantes para a educação nacional. Também serve para a equipe

escolar localizar as fragilidades da escola em relação às disciplinas críticas, por exemplo.

O **Eixo de Intervenção direta**, que está no centro do diagnóstico, foi definido desta forma pelo MEC, por tratar de elementos considerados com maior poder de intervenção pela equipe gestora. É considerado pelo MEC o eixo mais importante do PDE Escola.

No **Eixo de Intervenção parcial ou indireta** são apresentados fatores também considerados muito importantes para mediação dos gestores escolares, que exigem capacidade de mobilização, motivação e abertura para um olhar mais reflexivo em relação à gestão democrática. É muito comum que as escolas concentrem mais problemas nesse eixo, mas no sentido de responsabilização da comunidade escolar, especialmente dos pais e estudantes, e em certo grau também dos docentes. As questões de infraestrutura geralmente são bastante contempladas pelas escolas também, visando o aproveitamento do recurso do programa para melhorias em sua estrutura física e materiais, inclusive por demonstrarem acreditar que isso possa ser a causa de fragilidades apontadas nos outros eixos do diagnóstico. O que difere da proposta do MEC, sendo que a análise minuciosa desses aspectos será apresentada no capítulo 4.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

3.1 Enfoque de análise

O estudo sobre a política educacional do PDE está vinculado a uma perspectiva sociológica de análise que busca interrogar, analisar e avaliar a política de forma crítica, mas com cuidado para evitar qualquer tipo de determinismo ou legitimação. Deste modo, procurou-se desenvolver a pesquisa de forma reflexiva, estabelecendo alguns vínculos com os contextos: econômico, político e social, sem deixar de fazer a relação da política com questões de justiça social.

Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes (2011) tratam de aspectos importantes, em relação a questões e dilemas das políticas educacionais, que estão sendo considerados nesta pesquisa, sendo eles:

- Que a política não pode continuar a ser pensada ou planejada nos limites de Estados-nação ou fronteiras nacionais;
- Que as políticas educacionais, em geral, são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas;
- Que são sempre objeto de alguma formação de tradução ou de “leitura ativa”, processos que permitem a compreensão de textos dentro dos limites da ação – um processo de re-representação, reordenação e refundamentação;
- Que o Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos.

Ball (2011) também traz importantes contribuições quando sinaliza algumas tendências dos estudos na área de políticas da educação. Ele observa que muitos pesquisadores têm analisado políticas isolando-as, deixando de fazer relações importantes com outras políticas e outros contextos. Deste modo, de acordo com a visão de Ball, fica evidenciado que as metodologias utilizadas nas pesquisas em políticas educacionais precisam considerar esta questão, buscando estabelecer relações entre o objeto de estudo e o contexto em que está inserido, a fim de que o conhecimento produzido possa condizer com a realidade e contribuir de alguma forma para a sua transformação, caso seja este o propósito do investigador.

Outros pontos levantados por Ball (2011) dizem respeito ao tempo e ao espaço em que se situam as pesquisas. As políticas educacionais têm um tempo de formulação, um tempo de implementação e um tempo para que seus efeitos possam ser percebidos e analisados, assim, torna-se importante reconhecer e respeitar esses tempos antes de se precipitar em conclusões e prescrições, lembrando que a pesquisa pode contribuir no momento presente, mas em relação ao futuro, o melhor é não se fazer previsões.

A definição do espaço também possui papel relevante para a cientificidade das pesquisas, já que, o objeto de estudo está situado em um local que precisa ser descrito e conhecido a fim de que se possa diferenciar esse objeto de outros.

O ciclo de políticas é considerado um método de pesquisa de políticas, numa abordagem de ciclo contínuo, em que as políticas são formuladas e recriadas. De acordo com Ball:

Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”[...] (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.304-305).

O PDE Escola traz em sua abordagem uma ideia de ciclo de gestão simplificado, que seria um recurso metodológico, em que as etapas não são estanques e a proposta é que a escola passe pelas etapas de planejamento, execução e monitoramento, avaliação e replanejamento, continuando o mesmo ciclo, sem interrupção, nem fim.

Considerando o funcionamento deste processo, ao ser feita a adesão ao PDE Escola, primeiramente é preciso que haja o conhecimento de suas diretrizes, por meio de manual e resoluções específicas do MEC e FNDE. Após, a escola inicia seu processo de planejamento atendendo às devidas orientações, executa as ações previstas, monitora e avalia os resultados obtidos, assim como o funcionamento do processo, para recomencá-lo e seguir de modo contínuo. Desta forma a escola pode trazer através de seus atores locais suas contribuições, críticas e resistências em

relação à política, de modo a apresentar indicadores de interferência, do nível local para o global, ao mesmo tempo em que do global para o local.

A utilização do ciclo de políticas por Ball se constitui em cinco contextos, que são inter-relacionados e não têm uma dimensão temporal ou sequencial, conforme colocado por Jefferson Mainardes, Márcia dos Santos Ferreira e César Tello (2011), sendo eles:

1. Contexto de Influência – em que participam as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, é a arena onde é formulada a proposta da política;
2. Contexto da produção de texto – em que são produzidos os textos legais, oficiais e políticos, comentários, pronunciamentos, vídeos, panfletos e revistas, que são resultado de disputas e acordos entre políticos;
3. Contexto da prática – em que a política chega à escola, onde está sujeita à interpretação e recriação, ou seja, as arenas são as escolas e locais de atuação dos profissionais de educação;
4. Contexto dos resultados (efeitos) – é uma extensão do contexto da prática;
5. Contexto da estratégia política – momento ou espaço em que as políticas podem ser mudadas, que se considera também fazer parte do contexto de influência.

Deste modo, a abordagem do ciclo de políticas é a perspectiva de análise utilizada nesta pesquisa, mas com **ênfase no contexto da prática**, considerando os atores locais não apenas como receptores passivos, mas como sujeitos ativos, que ao interpretarem e reinterpretarem a referida política durante sua implementação, também estarão influenciando-a nos demais contextos (MAINARDES, 2006).

3.2 Perspectivas sociológicas de análise do PDE Escola

No texto “*O Marxismo sem Garantias*”, de Stuart Hall (2003), são abordadas as fragilidades e limitações mais marcantes das formulações marxistas clássicas sobre a ideologia, nos levando a refletir à luz das críticas e teorias mais recentes.

Ressalto que por ideologia Hall compreende os “referenciais mentais – linguagens, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistemas de representação – que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona” (2003, p.267).

Segundo Hall o problema da ideologia, portanto, concerne às formas pelas quais ideias diferentes tomam conta das mentes das massas e, por esse intermédio, se tornam uma “força material”. E para refletir a respeito deste conceito nos aponta a possibilidade da utilização da teoria marxista, apesar da força de muitas críticas, através de um trabalho de aprofundamento e reconstrução da mesma.

Uma questão a destacar, que ilustra a reconstrução da teoria marxista da ideologia, na visão de Hall, está na colocação da seguinte abordagem de Marx falando que as categorias ideológicas “escondem” a realidade subjacente e as substituem pelas “verdades” das relações de mercado. Com isso, os críticos interpretam que Marx explora o relacionamento fixo, determinado e inalterável entre as trocas de mercado e as formas de apropriação destas no pensamento. No entanto, Hall acha que o mercado possui acepções diferentes na economia política burguesa e na análise marxista, o que se conclui que em um mundo onde os mercados existem e as trocas de mercado dominam a vida econômica, há uma categoria que pensa, fala e age em relação a ela e que as relações de mercado nem sempre são representadas pelas mesmas categorias de pensamento.

Essa abordagem serve como base para a análise sobre a ideologia que envolve o PDE Escola, com um olhar mais amplo e ao mesmo tempo aprofundado.

A partir de um determinado ponto de vista pode-se observar a legitimação de ideologias adversas, simultaneamente, através da ação das diferentes categorias de sujeitos na implementação desta política pública educacional. A proposta da política que envolve o PDE Escola evidencia princípios gerencialistas, apresentando valores de produtividade, descentralização, eficácia, eficiência e responsabilização, por meio da adesão a um programa que exige da escola o planejamento de ações para o alcance de metas, influenciando e convencendo os diversos atores que fazem parte dela, que a melhoria de seus resultados/índices depende principalmente de si mesma, independente das condições sociais que a envolvem.

Por outro lado, também parecem estar em sua proposta princípios ideológicos de gestão democrática, em que é instigada a realização de planejamento participativo, com envolvimento da comunidade escolar, sendo sugerido que o Conselho Escolar componha o grupo de trabalho que realizará este trabalho.

Segundo Batista:

Com efeito, a gestão democrática não é uma realidade que atinge todas as escolas públicas e sistemas de ensino do país, ela varia de acordo com as políticas e normas vigentes em cada município e da forma como este organiza o seu sistema de ensino. A gestão democrática enquanto política educacional circula no plano das políticas sociais; estas, apesar de não perderem as marcas oriundas das influências em escala mundial, podem ser localmente (re) significadas (2013, p.102).

Sendo assim, é possível perceber que diferentes correntes ideológicas podem estar presentes na concepção desta política pública educacional, mas é interessante analisar que o envolvimento de diversos atores desde sua criação até sua realização, pode influenciar e tensionar mudanças significativas sobre suas diretrizes, chegando a trazer modificações consideráveis em sua proposta inicial.

Quero dizer por meio desta abordagem, que o PDE Escola evidencia cada vez mais esta questão, pois é uma política pública educacional que vem se modificando gradativamente e se aperfeiçoando, de acordo com as intervenções e reivindicações das Secretarias de Educação e escolas. Por mais que a proposta da política seja concebida pelo MEC, até mesmo aí é possível perceber a leitura de um contexto, que possibilitou a reação do estado, promovendo esta ação, no entanto, só há adesão e consolidação, através da apropriação e superação de sua proposta, pelos diversos atores que atuam em sua implementação.

Redimensionando para um olhar mais amplo, importante trazer a abordagem que trata da sociologia da globalização, trazida por Saskia Sassen (2010), dizendo que há uma tendência de se considerar a existência de um sistema econômico global como algo dado, uma função do poder das empresas transnacionais e das comunicações globais. Essa ênfase coloca em primeiro plano tanto o poder quanto os atributos técnicos da economia corporativa global. Porém, uma análise

sociológica deve ir além de dados e de atributos. Ela deve examinar a criação dessas condições e suas consequências.

Isso evidencia em determinado ponto de vista, a importância da análise sobre as práticas, com foco nas categorias do lugar e do processo de produção, e não simplesmente na hipermobilidade do capital e no poder das empresas transnacionais.

A partir disso, destaca-se a questão do desafio colocado por Sassen em ver pela perspectiva do lugar, o que acontece nesses espaços ou que operações – de análise, poder e significado – ocorrem ali. E, com isso, evoca-se o que são chamadas de zonas de fronteira analíticas, que são espaços constituídos em termos de descontinuidades. Neste ponto parece interessante considerar o argumento de que as descontinuidades são parte integrante.

No entanto, também é necessário considerar a relação entre globalização e educação, para utilização desta abordagem nas análises sobre o PDE Escola.

Para Roger Dale (2010) não se pode compreender os problemas da pós-modernidade com as ferramentas da modernidade, e sua análise se baseia na premissa de que a globalização representa uma ruptura e não uma continuidade, por isso precisa-se de uma abordagem diferente do que entendemos por “nacional”, “educação” e “sistemas”.

A mudança de ênfase e expectativas da educação sob a ordenação neoliberal dos problemas centrais criou novos desafios para a educação.

O estado ainda é um fator proeminente no cenário das políticas educacionais, mas não é o mesmo estado da concepção de anos atrás. Ele não pode mais ser visto como o fator chave para entender as políticas educacionais – *explanans*, mas como *explanadum* – o que deve ser explicado. Com isso, também ocorreram mudanças no que deve ser entendido por “políticas educacionais”. Desta forma, verifica-se a necessidade de se repensar sobre as ferramentas de análise da sociologia da educação, após a globalização, conforme abordagem já contextualizada anteriormente.

Ao considerar o que traz Dale (1988) em sua abordagem na análise da relação entre estado e educação é importante considerar duas justificativas gerais: a primeira sobre o enfoque no macro, em que a explicação de todos os sistemas

educacionais usa como base um único princípio, e no micro, em que a compreensão dos sistemas educacionais se dá através da acumulação continuada de estudos das escolas e das salas de aula. Dale defende um enfoque que possa explicar padrões, políticas e processos de educação nas sociedades capitalistas mais adequadamente do que estes enfoques, pois eles não se complementam nem se interseccionam. E a segunda é a de que ela permite problematizar esta área, de modo a possibilitar o entendimento das suposições e das intenções e resultados das várias estratégias de transformação educacional.

Também de acordo com esta abordagem de Dale, cabe destacar que,

embora muitas análises dos aparelhos estatais enfatizem suas tarefas de controle, considerando com frequência, essas tarefas como sendo centrais ao funcionamento do aparelho, e embora, por outro lado, existam análises da resistência a esse controle, a influência mútua de formas de controle e de formas de resistência tem sido analisadas com muito menos frequência (1988, p. 32).

E a partir disso definiu-se a abordagem de análise a ser utilizada para o objeto de pesquisa deste estudo, sob o ponto de vista das influências mútuas de formas de controle e resistência.

Diferentes tipos de resistência, tanto com diferentes alvos quanto com diferentes formas, são expressados por diferentes grupos. O aparelho estatal não é, de forma alguma, monopolítico, seja nos seus fins, seja nos seus modos de operação; as formas de controle implementadas através das instituições educacionais não serão, elas próprias, inteiramente consistentes ou livres de contradições. Assim, trata-se não apenas de que as próprias formas básicas de controle – burocracia e gerência tecnocrática – em suas formas “puras” evocam tipos particulares de resistência, mas também de que o mesmo acontece com as várias combinações comuns delas (DALE, 1988, p. 36).

Em relação ao olhar de análise na perspectiva do gerencialismo, John Clarke e Janet Newman (2012) chamam a atenção para uma ideologia que legitima direitos ao poder, especialmente ao direito de gerir, construídos como necessários para

alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais. No entanto, observa-se a existência de certa intencionalidade na concessão de autonomia aos atores que operacionalizam estas políticas, não sendo “exatamente” uma ampliação democrática de poder nas decisões, mas uma forma de descentralização de responsabilidades, visando o desenvolvimento de mecanismos de autocontrole. Desta forma a regulação permanece, mas pela apropriação de um discurso democrático, que convence e consolida por meio de proposições diferentes, até mesmo conflitantes, que muitas vezes não estão evidentes, mas estão presentes de diferentes formas.

Por meio deste tipo de análise, observa-se que a ideologia embasadora do PDE Escola demonstra representar uma variante de pensamento sobre o gerencialismo, denominada novo gerencialismo, que é mais centrado nas pessoas e orientado para a qualidade e excelência.

O foco deste programa está na realização de um planejamento estratégico feito pela própria escola, que tem como objetivo identificar os seus principais problemas e definir ações para alcançar os seus objetivos, aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e melhorar os seus resultados.

Valores de economia e eficiência ficam evidentes neste contexto, e parece relevante salientar que a própria escola estabelece metas para alcançar em relação à superação de seus índices, como de reprovação e repetência, comparando sua evolução em relação a si mesma.

Neste sentido, é interessante observar a abordagem sobre o modelo de gestão do bem-estar social e o novo gerencialismo, trazida por Sharon Gewirtz e Stephen J. Ball (2011), em que ambos estão pautados por perspectivas diferentes. Do bem-estar social, mais voltado para as bases do campo burocrático, em relação ao papel do estado e dos atores envolvidos, e do novo gerencialismo, que se direciona numa lógica mais meritocrática e clientelista, de autorregulação pela competição, no aperfeiçoamento do trabalho através da busca individual de estratégias, trazendo melhores resultados. No entanto, mesmo que esta linguagem mais empresarial, de eficácia, qualidade e excelência, do gerencialismo, se distancie bastante da linguagem do estado de bem-estar social, o modelo do novo gerencialismo parece ainda abarcar aspectos do seu projeto, mesmo com alterações significativas sobre a forma de realização.

É preciso levar em consideração os aspectos locais na implementação dessa e de outras políticas, como na gestão escolar, por exemplo, em que os diretores de escolas trazem suas próprias trajetórias, envolvendo diferentes contextos históricos e posicionamentos sociais, o que indica que dificilmente ocorrerá uma adequação plena e direta de um discurso único, na execução de uma política de gestão escolar, mesmo porque também existem outros aspectos e atores envolvidos, que influenciam e fazem parte de sua realização (DOURADO, 2007).

Num estudo sobre os impactos das políticas educacionais nas dinâmicas de organização escolar, Rosane Kreuzburg Molina, Rodrigo Alberto Lopes e Helena Soares Achilles (2011) trazem três dimensões qualitativas para dar conta de analisar a complexidade dos posicionamentos manifestados pelos professores colaboradores da pesquisa: participação, imaginação e alienação.

Conforme Molina, Lopes e Achilles (2011), a dimensão da participação significa a manifestação com o compromisso de integrar-se ou não ao processo e às ações desencadeadas por decisões coletivas e decorrentes de orientações políticas locais ou de contextos mais amplos. A dimensão da imaginação não traz a concepção de imaginação como um simples ato de fantasiar, mas como posicionamentos regulares de docentes que, apoiados em certos princípios, constroem crenças que se afirmam na cultura da escola. E a dimensão da alienação envolve uma concepção entendida de ruptura com o meio.

Neste estudo, entre os pontos polêmicos em destaque, estão as políticas federais e municipais, que entraram na dimensão de análise da alienação e imaginação, com a apresentação, entre os pontos manifestados, sobre a questão da qualidade da educação e responsabilização das escolas.

Indo ao encontro do referido estudo, verificou-se relativa proximidade para associação na análise do programa federal PDE Escola, que é objeto desta pesquisa, de modo que a adesão das escolas priorizadas ao programa demonstra evidências que possibilitam o estabelecimento de relação com as dimensões de análise utilizadas na pesquisa de Molina, Lopes e Achilles.

3.3 Gestão educacional e gestão escolar: contextualização para a pesquisa

Ao analisar o PDE Escola como uma política pública de gestão escolar, que envolve as escolas públicas brasileiras, é necessário falar sobre gestão educacional e escolar, na perspectiva brasileira, iniciando com alguns aspectos fundamentais a serem considerados, como o contexto sociocultural, as condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, os aspectos organizacionais da instituição escolar e do sistema em que está inserida, e a relação disso com a dinâmica de construção do projeto político-pedagógico. Tudo isso mostra como o processo educativo é efetivamente mediado e como que se materializam os processos de organização e gestão da educação básica. Neste sentido também se deve considerar a influência de fatores específicos das diversas realidades sobre a gestão escolar na prática, e da importância disso em relação ao Brasil, dadas as proporções territoriais e diversidades contextuais entre as regiões e estados, e também no âmbito dos próprios estados e municípios.

Numa abordagem específica sobre políticas e gestão da educação básica no Brasil, Dourado coloca que

a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido a sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas (2007, p. 924).

Além disso, também há outra questão essencial trazida por Dourado, em que afirma que se deve

considerar o papel basilar das políticas de financiamento e regulação da educação, uma vez que os processos de gestão educacional e escolar são fortemente induzidos pela lógica decorrente do financiamento adotado, resultante da caracterização do Estado e da articulação entre as esferas pública e privada (2007, p. 925).

Portanto, de acordo com as contribuições de Dourado neste campo, pode-se dizer que a gestão educacional é influenciada por fatores internos e externos à escola e que por isso há certa complexidade ao se conceituar a gestão escolar. No caso do Brasil, dada a influência de um cenário de ambiguidades, com o avanço de alguns aspectos e manutenção de outros, em sua construção social e histórica, que acabaram por materializar políticas de caráter inclusivo e democrático, e também gerencialistas, com viés tecnicista e produtivista, observa-se significativa relevância sobre a realização de análise que contribua para uma reflexão sobre os problemas representados para escolas estaduais do RS através do PDE Escola.

Ainda em relação aos aspectos relativos à gestão educacional e escolar, cabe utilizar algumas abordagens de Heloísa Lück, como base para reflexão desta pesquisa. Um dos aspectos importantes trazido por Lück relaciona-se à mudança de concepção de escola e as implicações disso na sua gestão:

Assim é que a escola se encontra, hoje, no centro de atenções da sociedade. Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas. Embora esse enfoque não seja plenamente adotado e, quando levado em consideração, seja orientado, ainda, por um velho e já enfraquecido paradigma orientador da cobrança, em vez de participação, ele tem grande impacto sobre o que acontece na escola, que é hoje, mais do que nunca, bombardeada por demandas sociais das mais diversas ordens (2000, p. 12).

Por isso, as mudanças que envolvem o papel e acesso à educação na sociedade, afetam diretamente a escola e conseqüentemente trazem a necessidade de alterações na gestão educacional e escolar, que precisam ser consideradas neste contexto.

Até bem pouco tempo, o modelo de direção da escola, que se observava como hegemônico, era o de diretor tutelado dos órgãos centrais, sem voz própria, em seu estabelecimento de ensino, para determinar os seus destinos e, em consequência, desresponsabilizado dos resultados de suas ações e respectivos resultados. Seu papel, nesse contexto, era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho constituía-se, sobretudo, repassar informações, controlar, supervisionar, dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora. Era considerado bom diretor quem cumpria essas obrigações plenamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em hierarquia superior. Cabe lembrar que esse procedimento era possível, uma vez que a clientela escolar era mais homogênea, ante a elitização da educação, em vista do que, quem não se adequasse ao sistema, era dele banido. A expulsão explícita ou sutil de alunos da escola foi uma prática aceita como natural. O entendimento que sustentava essa homogeneidade era o de que o participante da escola deve estar disposto a aceitar os modelos de organização estabelecidos e a agir de acordo com eles. Portanto, tensões, contradições e conflitos eram eliminados ou abafados. Os elevadíssimos índices de evasão escolar que marcaram a escola brasileira podem ser também explicados por um esforço no sentido de manter a homogeneidade da clientela escolar. (LÜCK, 2000, p. 13)

Portanto, ao considerar estes aspectos apontados por Lück, é possível compreender certas contradições observadas em relação ao papel da escola nos dias de hoje, e o posicionamento da gestão escolar na reprodução destas questões.

4 A REPRESENTAÇÃO DE PROBLEMAS A SEREM SUPERADOS NA PERSPECTIVA DAS ESCOLAS

O PDE Escola é a política que envolve a análise sobre a representação de problemas a serem superados na perspectiva de escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul, mas primeiramente, antes do desenvolvimento das referidas análises, verifica-se a necessidade de delimitar o conceito de *representação* na perspectiva desta pesquisa.

Mary Jane P. Spink, do Programa de Estudos de Pós-Graduados em Psicologia Social, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em seu artigo sobre “o conceito de representação social na abordagem psicossocial” ao falar do sujeito como produto e produtor da realidade social, coloca que

a representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social. Sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois que as representações são sempre construções (1993, p. 303).

E, neste sentido, torna-se importante colocar dois aspectos referentes ao campo de estudos das representações sociais:

Em primeiro lugar, o posicionamento sobre a relação indivíduo-sociedade, que foge tanto ao determinismo social – onde o homem é produto da sociedade – quanto ao voluntarismo puro, que vê o sujeito como livre agente. Busca um posicionamento mais integrador que, embora situando o homem no processo histórico, abre lugar para as forças criativas da subjetividade. Em segundo lugar, ao abrir espaço para a subjetividade traz para o centro da discussão a questão do afeto: as representações não são, assim, meras expressões cognitivas; são permeadas, também, pelo afeto. Por que construções? Porque as representações, sendo sempre representações de um sujeito sobre um objeto, não são nunca reproduções deste objeto (SPINK, 1993, p. 304).

A abordagem sobre representação trazida aqui trata inicialmente sobre a construção das representações sociais que se relaciona em seguida à questão dos

imaginários sociais, conforme trazem Maria Helena Rolim Capelato e Eliana Regina de Freitas Dutra:

Integrando o campo da representação, ou melhor, exprimindo a representação, o imaginário tem, portanto, sua existência afirmada pelo símbolo e sua expressão garantida pela evocação de uma imagem seja ela acionada por palavras, por figuras de linguagens ou por objetos. Quando uma sociedade, grupos ou mesmo indivíduos de uma sociedade se vêm ligados numa rede comum de significações, em que símbolos (significantes) e significados (representações) são criados, reconhecidos e apreendidos dentro de circuitos de sentido; são utilizados coletivamente como dispositivos orientadores/ transformadores de práticas, valores e normas e são capazes de mobilizar socialmente afetos, emoções e desejos, é possível falar-se da existência de um imaginário social. Ele se traduz como sistema de ideias, de signos e de associações indissolúvelmente ligado aos modos de comportamento e de comunicação. E a análise dos imaginários sociais ganha novos possíveis quando se começa a cotejá-los com os interesses sociais, com as estratégias de grupo, a autoridade do discurso, a sua eficácia em termos de uma dominação simbólica, enfim, com as relações entre poder e representação (2000, p. 229).

Outro conceito que orienta as análises aqui apresentadas refere-se a *problema*, no âmbito da política do PDE Escola.

Miguel Arroyo (2010) traz algumas questões bastante pertinentes sobre isso, quando aborda sobre como o estado se pensa e como são pensados os coletivos feitos desiguais, e neste sentido discute a questão dos desiguais como problema e as políticas como solução, e é exatamente essa visão dos diferentes como problema, o mecanismo que os produz como desiguais. “A visão das desigualdades e dos coletivos feitos desiguais como problema se alimenta das formas de pensá-los” (p. 1389).

Stephen J. Ball (2009) também fala em entrevista relacionada a um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional sobre como as “maneiras de organizar como pensamos sobre problemas são o primeiro passo na direção de abordá-los de forma diferente” (p. 311). Isto é, partindo deste princípio é importante pensar sobre como o problema que estamos abordando é construído; como algo vem a ser percebido como um problema que necessita de políticas.

No caso do PDE escola, conforme orientações do MEC¹⁴:

O Diagnóstico é uma das etapas mais importantes de todo tipo de planejamento, pois representa o momento em que os planejadores se defrontam com a realidade que pretendem alterar. Afinal, um planejamento existe para modificar uma situação. O principal objetivo do diagnóstico é ajudar a escola a fazer o seu "raio X", ou seja, conhecer a situação atual e, a cada momento, tentar identificar os principais problemas e desafios a serem superados. E para que ele reflita bem essa realidade escolar, precisa ser elaborado coletivamente. No caso do PDE Interativo, não se trata apenas de responder e preencher os campos, mas de refletir sobre as informações que estão sendo colocadas. Portanto, o Grupo de Trabalho deve avaliar cuidadosamente cada questão e debatê-las até chegar a um entendimento comum e aceitável por todos. Para tanto, quanto mais informações relevantes puderem ser reunidas no diagnóstico, maiores as chances do plano ser bem elaborado. O diagnóstico é feito a partir de recortes conceituais da realidade que direcionam o olhar para aspectos relevantes do funcionamento da escola. Os recortes são baseados nos estudos sobre os fatores que são determinantes para a qualidade da educação oferecida. Um olhar detalhado sobre o conjunto desses recortes dá uma excelente perspectiva do funcionamento da escola e aponta os aspectos que devem ser aperfeiçoados pela gestão.

E, portanto, por meio desta perspectiva de diagnóstico, estão articulados os problemas apontados pelas escolas no PDE Escola, problemas esses definidos através de uma representação sobre qualidade da educação, trazida pela política que envolve o Programa, e pelas escolas e representantes locais que integram os referidos Grupos de Trabalho responsáveis pelo preenchimento do sistema, que gera o diagnóstico e indica os problemas considerados críticos para priorização em seus planejamentos estratégicos.

Mas antes de tratar neste capítulo, sobre os problemas identificados no PDE Escola pelas escolas da amostra selecionada, serão apresentados alguns elementos contextuais do estado do Rio Grande do Sul, do grupo de escolas priorizadas no PDE Escola, da rede estadual, em 2011 e da amostra específica, que estará sendo analisada dentro deste contexto.

¹⁴ Manual do PDE Interativo. Disponível em: < <http://pdeescola.mec.gov.br/>>. Acesso em: dezembro de 2014.

4.1 Elementos contextuais do estado do Rio Grande do Sul em 2011

O estado do Rio Grande do Sul está localizado na região sul do Brasil e é composto por 497 municípios, com sua capital em Porto Alegre. Está dividido em sete mesorregiões¹⁵, sendo elas: Centro ocidental Rio-Grandense, Centro Oriental Rio-Grandense, Metropolitana de Porto Alegre, Nordeste Rio-Grandense, Noroeste Rio-Grandense, Sudeste Rio-Grandense e Sudoeste Rio-Grandense.

Segundo o último Censo demográfico realizado pelo IBGE em 2010, sua população é de 10.693.929 habitantes, aproximadamente 6% do total da população brasileira, com estimativa de 11.207.274 habitantes em 2014.

O Brasil ocupava a 84ª posição entre 187 países com IDH avaliados, de acordo com os dados do relatório do ano de 2011, o rendimento anual dos brasileiros é de US\$ 10.162, e a expectativa de vida, de 73,5 anos. A escolaridade é de 7,2 anos de estudo, e a expectativa de vida escolar é de 13,8 anos.

Comparado com os demais estados da federação, o Rio Grande do Sul destaca-se pelos baixos índices de mortalidade infantil que se aproximava do número de 10 óbitos por mil habitantes, também uma das maiores expectativas de vida, superior a 73 anos, e uma taxa de alfabetização superior a 95% e com 40% população frequentando o ensino fundamental regular da rede pública. O estado se posicionava em 5º lugar entre os estados brasileiros com melhor IDH. A economia é fortemente baseada na agricultura, seguida pela pecuária e indústria. No entanto, mesmo com bons índices econômicos e sociais, o estado possui desigualdades regionais bastante expressivas.

Em relação ao contexto político, cabe registrar que em 2011 o país estava em ano de início de novas gestões de governos devido às eleições ocorridas no ano de 2010. A Presidenta Dilma Rousseff, do partido dos trabalhadores (PT) assumia seu primeiro mandato, mas o terceiro consecutivo de seu partido político, e no estado do

¹⁵ Mesorregião é entendida como uma área individualizada, em uma unidade da Federação, que apresente formas de organização do espaço definidas pelas seguintes dimensões: o processo social, como determinante; o quadro natural, como condicionante, e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial. Essas três dimensões deverão possibilitar que o espaço delimitado como mesorregião tenha uma identidade regional. Essa identidade é uma realidade construída ao longo do tempo pela sociedade que aí se formou. Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br>>. Acesso: set/2013.

Rio Grande do Sul Tarso Genro, também do Partido dos Trabalhadores (PT), iniciava seu mandato como governador, dois mandatos após a última gestão do seu partido. Dentre sua equipe de governo, Tarso Genro traz Jose Clovis de Azevedo como Secretário da Educação do Estado, que passa a implementar nas políticas estaduais de educação, conforme eixos de governo, entre as principais ações da Secretaria da Educação (SEDUC), a reestruturação curricular do Ensino Médio¹⁶ e o Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP)¹⁷, envolvendo um trabalho de mudança de concepção e prática escolar, nas escolas estaduais, atingindo toda a rede, deste modo, envolvendo também as escolas priorizadas no PDE Escola 2011.

4.2 O grupo de escolas priorizadas no PDE Escola, da rede estadual do RS, em 2011

A respeito do público-alvo envolvendo o PDE Escola, salienta-se sua definição a partir das regras contidas na Resolução nº 25, de 24 de maio de 2011, dizendo que dois grupos de escolas estariam aptos a participar do programa: o de escolas remanescentes, que seriam as consideradas priorizadas entre 2008 e 2010 e que não haviam recebido uma ou as duas parcelas de recursos do programa, e o de escolas novas, que têm como grupo as escolas com IDEB 2009 igual ou inferior a 3,7 nos anos finais e 4,4 nos anos iniciais, excluindo aquelas que já haviam sido priorizadas entre 2008 e 2010. As escolas priorizadas do Rio Grande do Sul, que se refere nesta pesquisa, são deste grupo de escolas novas.

Neste contexto, o público-alvo do PDE Escola no Brasil em 2011 foi de 19.096 escolas, sendo que entre as regiões brasileiras, 48% das escolas estavam na região nordeste, 24% na região sudeste, 14% na região norte, 10% na região sul e 4% na região Centro-Oeste, ou seja, a região sul, em que o Rio Grande do Sul se localiza, ficou em 4º lugar, em relação às cinco regiões do país, sobre a quantidade de escolas priorizadas (MEC, Relatório final – Exercício 2011).

¹⁶ Informações específicas sobre a proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014, em <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf> Acesso: nov/2014.

¹⁷ Informações sobre o SEAP disponíveis nos cadernos de avaliação publicados pela SEDUC/RS e no site: <<http://www.educacao.rs.gov.br>>, página SEAP/RS – Sistema Estadual de Avaliação Participativa.

A partir de então, para falar especificamente sobre as escolas priorizadas na rede estadual do Rio Grande do Sul, em 2011, retorno ao aspecto das desigualdades regionais do estado, aproveitando para registrar a relação disso com a questão do

[...] processo de construção do espaço gaúcho, que gerou uma divisão socioeconômica entre metade sul e metade norte, em que a primeira concentra grandes propriedades e atividades econômicas pouco dinâmicas e, na segunda, há o predomínio de pequenas e médias propriedades, com grandes centros urbanos e atividades econômicas mais dinâmicas. [...] Na metade sul estão localizadas as mesorregiões: Sudoeste Rio-Grandense, Sudeste Rio-Grandense, Centro Ocidental Rio-Grandense, parte do Centro Oriental Rio-Grandense e uma pequena parte da Metropolitana de Porto Alegre. Na metade norte estão localizadas as mesorregiões: Noroeste Rio-Grandense, Nordeste Rio-Grandense, maior parte da Metropolitana de Porto Alegre e parte da mesorregião do Centro Oriental Rio-Grandense (BATISTA, SCHUCH, BÜRGIE, MELLO E MEDEIROS, 2012, p.92 e 93).

Nas mesorregiões do Estado do Rio Grande do Sul estão distribuídos os 497 municípios gaúchos e 2.572 escolas da rede estadual, sendo que entre estes municípios, 125 tiveram escolas estaduais priorizadas no PDE Escola pelo Ministério da Educação em 2011, num total de 201 escolas estaduais priorizadas.

A tabela 1 demonstra a distribuição dos municípios do Rio Grande do Sul e dos municípios com escolas estaduais priorizadas no PDE Escola 2011, por mesorregião, assim como o número de escolas.

Tabela 1 - Distribuição dos municípios e dos municípios com escolas estaduais priorizadas no PDE Escola 2011, por mesorregião do RS

Distribuição regional	Nº de municípios	Nº de municípios escolas priorizadas	% de municípios escolas priorizadas	Nº de escolas priorizadas
Centro Ocidental Rio-grandense	31	8	25,81	14
Centro Oriental Rio-grandense	54	22	40,74	26
Metropolitana de Porto Alegre	98	32	32,65	76
Nordeste Rio-grandense	54	9	16,67	13
Noroeste Rio-grandense	216	36	16,67	42
Sudeste Rio-grandense	25	10	40,00	18

Sudoeste Rio-grandense	19	8	42,11	12
Total	497	125	25,15	201

Fonte: IBGE, PDE Interativo - tabulação de dados feita pela autora da dissertação

De acordo com a tabela 1 é possível observar que os maiores percentuais de municípios com escolas prioritizadas estão nas mesorregiões Centro Oriental Rio-Grandense, Sudeste Rio-Grandense e Sudoeste Rio-Grandense, o que não está proporcionalmente ligado ao número total de municípios destas mesorregiões, mas talvez aos aspectos referentes à situação socioeconômica dos mesmos e sua relação com o IDEB. Já a distribuição do número de escolas prioritizadas parece estar mais relacionada à proporção do número total de municípios por mesorregião, concentração populacional e total de escolas.

A partir da tabela 2 são trazidos os dados educacionais das escolas estaduais prioritizadas, sendo que este quadro apresenta a quantidade de escolas, por faixas, de acordo com o número de alunos e o valor de recurso do PDE Escola a ser repassado.

Tabela 2 – Número de alunos e valor total de recurso do PDE Escola, por faixas, das escolas estaduais prioritizadas em 2011

Número de alunos	Recurso	Número de escolas
Até 99	R\$ 15.000,00	4
100 a 499	R\$ 20.000,00	132
500 a 999	R\$ 34.000,00	40
1000 a 1999	R\$ 43.000,00	25

Fonte: PDE Interativo – tabulação de dados feita pela autora da dissertação

De acordo com a tabela 2, a maioria das escolas prioritizadas em 2011 (132 de 201) possuía entre 100 e 499 alunos, não sendo consideradas escolas grandes, e receberiam o valor de R\$20.000,00 para execução de suas ações planejadas, conformes os problemas apontados em seus diagnósticos.

A respeito do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma vez que esse foi o indicador selecionado pelo MEC, previsto em resolução, para a

definição das escolas priorizadas, demonstra-se na tabela 3, a quantidade de escolas priorizadas em 2011, por faixas do IDEB, conforme os segmentos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais).

Tabela 3 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, por faixas, segundo os segmentos do Ensino Fundamental, das escolas estaduais priorizadas em 2011

IDEB	Número de Escolas IDEB 2009		Número de Escolas IDEB 2013	
	Anos Iniciais Ensino Fundamental	Anos Finais Ensino Fundamental	Anos Iniciais Ensino Fundamental	Anos Finais Ensino Fundamental
0	8	3	0	0
1 a 1.9	0	1	0	1
2 a 2.9	2	19	1	9
3 a 3.9	34	127	1	49
4 a 4.9	83	12	15	58
5 a 5.9	36	0	58	10
6 a 6.9	6	0	39	0
*	31	39	2	4
**	1	0	0	0
***	0	0	54	37
****	0	0	1	0
*****	0	0	30	33

* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 304 de 24 de junho de 2013.

*** Sem média na prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

**** Não divulgado por solicitação da Secretaria/ Escola devido a situações adversas no momento da aplicação.

***** Não existem resultados para a série informada.

Fonte: INEP e PDE Interativo - tabulação de dados feita pela autora da dissertação

Conforme dados da tabela 3, o maior de número de escolas, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possuía IDEB 2009 entre 4 e 4.9 (83 escolas de 201) e em 2013 a maioria passou para a faixa entre 5 e 5.9 (58 escolas de 201), seguida da

faixa entre 6 e 6.9 (39 escolas de 201). Um número significativo de escolas ficou sem média na prova Brasil 2013, por não ter participado ou não ter atendido os requisitos necessários para ter o desempenho calculado (54 escolas de 201). Em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, a maior parte das escolas priorizadas tinha o IDEB 2009 entre 3 e 3.9 (127 escolas de 201) e em 2013 a maioria passou para a faixa de 4 a 4.9 (58 escolas de 201), mas um número bastante significativo permaneceu na faixa da maioria em 2009, entre 3 e 3.9 (49 escolas de 201).

De um modo geral estes dados indicam que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental tiveram uma alteração maior em seus resultados de 2009¹⁸ para 2013, do que os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Na tabela 4, é possível verificar melhor o comparativo do IDEB 2013, em relação a 2009, de acordo com os segmentos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), das escolas priorizadas no PDE Escola 2011.

Tabela 4 – Comparativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2013, em relação a 2009, segundo os segmentos do Ensino Fundamental, das escolas estaduais priorizadas em 2011

IDEB 2013 em relação a 2009	Anos Iniciais Ensino Fundamental		Anos Finais Ensino Fundamental	
	Número de escolas	%	Número de escolas	%
Resultados referem-se aos IDEBs que atingiram a meta 2013	71	35	32	16
Resultados referem-se aos IDEBs que aumentaram, sem atingir a meta 2013	31	15	63	31
Resultados referem-se aos IDEBs que permaneceram iguais a 2009	4	2	5	2
Resultados referem-se aos IDEBs que diminuíram em relação a 2009	6	3	23	11

¹⁸ Período de referência do IDEB, para priorização das escolas no PDE Escola em 2011.

Com resultado de IDEB 2013, mas sem divulgação de resultado 2009, nem meta 2013	2	1	4	2
*	2	1	4	2
***	54	27	37	18
****	1	0	0	0
*****	30	15	33	16
Total	201	100	201	100

* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 304 de 24 de junho de 2013.

*** Sem média na prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

**** Não divulgado por solicitação da Secretaria/ Escola devido a situações adversas no momento da aplicação.

***** Não existem resultados para a série informada.

Fonte: PDE Interativo - tabulação de dados feita pela autora da dissertação

Considerando os dados da tabela 4, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 35% das escolas priorizadas atingiram a sua meta prevista para o IDEB 2013 e 15% apresentaram aumento no IDEB, em relação a 2009, sem atingir a meta 2013, demonstrando resultados positivos sobre o IDEB da maioria das escolas priorizadas, nos Anos Iniciais. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental os resultados do IDEB também foram positivos, no entanto, o percentual maior foi de escolas que aumentaram seu IDEB em relação a 2009, sem atingir a meta (31%), mas uma quantidade significativa de escolas neste segmento também atingiu a meta 2013 (16%).

Esses dados demonstram uma evolução no IDEB das escolas estaduais priorizadas no PDE Escola 2011, excluindo percentual considerável das que não apresentaram média na prova Brasil 2013, por não terem participado ou não atenderem os requisitos necessários para ter o desempenho calculado, ou por não existirem resultados para a série informada em 2013, tanto nos Anos Iniciais como nos Anos Finais.

A tabela 5 traz a situação final de tramitação¹⁹ dos planos das escolas estaduais prioritizadas no PDE Escola 2011, que abrange o período desde 2011 até 2013, quando as últimas escolas tiveram as tramitações finais de seus planejamentos.

Tabela 5 – Quantidade de escolas estaduais prioritizadas no PDE Escola em 2011, por situação final de tramitação (2011, 2012 e 2013)

Situação final tramitação PDE Escola	Escolas
Validadas pelo MEC	189
Em análise no MEC	11
Em análise no Comitê	1

Fonte: PDE Interativo – tabulação dados pela autora da dissertação

Conforme informações apresentadas na tabela 5, a maioria das escolas prioritizadas pelo Programa PDE Escola 2011 tiveram seus planos validados pelo MEC, totalizando 189 escolas estaduais que ficaram nesta situação final de tramitação, do total de 201. Isso significa que estas escolas cumpriram com um dos principais critérios para o recebimento do repasse de recursos pelo FNDE, para execução das ações planejadas com os recursos disponibilizados pelo Programa.

Das 189 escolas validadas pelo MEC, 44 tiveram a tramitação final já em 2011, que são as escolas selecionadas da amostra desta pesquisa, as demais foram validadas durante o ano de 2012: abril – 1, maio – 9, junho – 7, julho – 15, agosto – 3, setembro – 14, outubro – 21, novembro – 15 e dezembro – 60. Observa-se que a maior parte das escolas tramitava o PDE Escola nos períodos próximos de final de prazos estipulados pelo MEC, que para o exercício de 2011 era 09 de dezembro e as que ficaram para 2012 também era no mês de dezembro.

¹⁹ De acordo com o **dicionário online de português**, significa ação ou efeito de tramar, e é um termo normalmente utilizado pela área jurídica, que diz respeito a um conjunto de ações, procedimentos ou diligências legais e necessárias para o desenvolvimento de um processo. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/>> Acesso em: dez/2014. No caso do Programa PDE Escola está relacionado ao encaminhamento do processo de planejamento de cada escola, via sistema, para análise e aprovação/ validação entre as instâncias envolvidas (Escola – Comitê Estadual – MEC).

4.3 Caracterização e análise da amostra selecionada

De acordo com o contexto apresentado das escolas priorizadas na edição 2011 do PDE escola, houve um grupo de 44 escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul que tramitou seus planos e obteve situação final de validação do MEC no mesmo ano, apesar do sistema PDE Interativo ter sido disponibilizado integralmente pelo MEC somente no dia 5 de setembro de 2011, e com prazo final de encerramento no dia 9 de dezembro de 2011, para execução do recurso disponível no orçamento deste exercício. Ou seja, estas escolas em pouco mais de 90 dias corridos tinham utilizado o sistema e finalizado os seus planos, submetendo-os às instâncias competentes. Isso pode indicar uma adesão maior ao Programa por parte destas escolas, ou mais urgência no acesso aos recursos para melhoria de seus problemas, podendo ser também as duas hipóteses ao mesmo tempo e/ ou outras.

O fato é que este grupo de escolas chamou a atenção para uma análise sobre a representação de seus problemas identificados, através do PDE Escola, considerando a possibilidade de execução financeira de suas ações com os recursos deste programa e alteração de seus resultados no IDEB 2013. Isso não significa que o foco desta pesquisa é avaliar os resultados das escolas priorizadas neste Programa no IDEB, mas a possível influência disso sobre a representação de problemas para a educação destas escolas.

4.3.1 Conhecendo o contexto da amostra

Considerando o que foi apresentado anteriormente sobre as mesorregiões do Estado do Rio Grande do Sul, a distribuição quantitativa do total de municípios gaúchos e dos municípios que tiveram escolas estaduais priorizadas no PDE Escola em 2011, assim como o número de escolas priorizadas por mesorregião, do total de 201 escolas estaduais priorizadas, é apresentado o contexto mais específico da amostra selecionada, para auxílio na reflexão sobre o contexto da prática e dos resultados, na análise da política educacional, nesta pesquisa.

A tabela 6 demonstra a distribuição do número de municípios do Rio Grande do Sul com escolas estaduais priorizadas no PDE Escola 2011 e de municípios da amostra, assim como o número de escolas da amostra, por mesorregião.

Tabela 6 - Distribuição dos municípios com escolas estaduais priorizadas no PDE Escola 2011 e dos municípios da amostra, por mesorregião do RS

Distribuição regional	Nº de municípios escolas priorizadas	Nº de municípios escolas amostra	% de municípios escolas amostra	Nº de escolas da amostra
Centro Ocidental Rio-grandense	8	2	25,00	2
Centro Oriental Rio-grandense	22	4	18,18	4
Metropolitana de Porto Alegre	32	10	31,25	15
Nordeste Rio-grandense	9	3	33,33	4
Noroeste Rio-grandense	36	10	27,78	10
Sudeste Rio-grandense	10	7	70,00	8
Sudoeste Rio-grandense	8	1	12,50	1
Total	125	37	29,60	44

Fonte: IBGE, PDE Interativo - tabulação de dados feita pela autora da dissertação

É possível verificar na tabela 6 que o maior percentual de municípios com escolas da amostra em relação à quantidade total de priorizadas está na mesorregião Sudeste Rio-Grandense, apesar de estar em quarto lugar entre as mesorregiões, referente ao maior número de municípios com escolas priorizadas. Esse é um indicativo bastante significativo relacionado à realidade socioeconômica desta mesorregião e à agilidade na adesão ao PDE Escola das escolas priorizadas da mesma.

Sobre a distribuição do número de escolas, a amostra contempla todas as mesorregiões do estado, sendo que há relativa proporcionalidade do número de escolas da amostra em relação às priorizadas.

Nesse sentido pode-se afirmar que a amostra apresenta elementos suficientes para uma análise a respeito da política implementada através deste Programa, em escolas estaduais do Rio Grande do Sul.

A partir da tabela 7 são trazidos os dados educacionais das escolas estaduais da amostra, sendo que o quadro a seguir apresenta a quantidade de escolas, por

faixas, de acordo com o número de alunos e o valor de recurso do PDE Escola a ser repassado.

Tabela 7 – Número de alunos e valores do repasse de recursos do PDE Escola, por faixas, das escolas da amostra (2011)

Número de alunos	Recurso			Número de escolas
	Custeio	Capital	Total	
Até 99	10.500,00	4.500,00	R\$ 15.000,00	1
100 a 499	14.000,00	6.000,00	R\$ 20.000,00	32
500 a 999	23.800,00	10.200,00	R\$ 34.000,00	9
1000 a 1999	30.100,00	12.900,00	R\$ 43.000,00	2

Fonte: PDE Interativo - tabulação de dados feita pela autora da dissertação

Verifica-se na tabela 7, a exemplo da contextualização das escolas priorizadas, que as escolas da amostra seguem a mesma proporção, com maioria entre 100 e 499 alunos e recebimento de recurso no valor de R\$20.000,00.

Na tabela 8, que segue, é apresentada a quantidade de escolas da amostra, por faixas do IDEB, conforme os segmentos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais).

Tabela 8 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, por faixas, segundo os segmentos do Ensino Fundamental, das escolas da amostra

IDEB	Número de Escolas IDEB 2009		Número de Escolas IDEB 2013	
	Anos Iniciais Ensino Fundamental	Anos Finais Ensino Fundamental	Anos Iniciais Ensino Fundamental	Anos Finais Ensino Fundamental
0	0	0	0	0
1 a 1.9	0	0	0	0
2 a 2.9	1	4	1	2
3 a 3.9	7	25	0	11
4 a 4.9	19	3	4	11
5 a 5.9	8	0	14	2
6 a 6.9	3	0	8	0
*	6	12	0	0
**	0	0	0	0
***	0	0	11	7
****	0	0	0	0
*****	0	0	6	11

* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 304 de 24 de junho de 2013.

*** Sem média na prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

**** Não divulgado por solicitação da Secretaria/ Escola devido a situações adversas no momento da aplicação.

***** Não existem resultados para a série informada.

Fonte: INEP e PDE Interativo - tabulação de dados feita pela autora da dissertação

Conforme dados da tabela 8, assim como no contexto das priorizadas, a amostra também apresenta o maior número de escolas, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na faixa de IDEB entre 4 e 4.9 em 2009 (19 escolas de 44) e em 2013 a maioria passou para a faixa entre 5 e 5.9 (14 escolas de 44), seguida da faixa entre 6 e 6.9 (8 escolas de 44). Um número significativo de escolas ficou sem média na prova Brasil 2013, por não ter participado ou não ter atendido os requisitos necessários para ter o desempenho calculado (11 escolas de 44). Em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, a maior parte das escolas da amostra traz o IDEB 2009 entre 3 e 3.9 (25 escolas de 44), mas em 2013, um pouco diferente do contexto das priorizadas, a mesma quantidade que ficou na faixa do IDEB entre 4 e 4.9 (11 escolas de 44), também permaneceu na faixa da maioria em 2009, entre 3 e 3.9 (11 escolas de 44).

De todo modo, estes dados indicam o mesmo já observado anteriormente, demonstrando que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental tiveram uma alteração maior em seus resultados de 2009 para 2013, do que os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Na tabela 9 é apresentado o comparativo do IDEB 2013, em relação a 2009, de acordo com os segmentos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), das escolas da amostra, do PDE Escola 2011.

Tabela 9 – Comparativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2013, em relação a 2009, segundo os segmentos do Ensino Fundamental, das escolas da amostra

IDEB 2013 em relação a 2009	Anos Iniciais Ensino Fundamental		Anos Finais Ensino Fundamental	
	Número de escolas	%	Número de escolas	%

Resultados referem-se aos IDEBs que atingiram a meta 2013	18	41	10	23
Resultados referem-se aos IDEBs que aumentaram, sem atingir a meta 2013	6	14	8	18
Resultados referem-se aos IDEBs que permaneceram iguais a 2009	1	2	2	5
Resultados referem-se aos IDEBs que diminuíram em relação a 2009	2	5	5	11
Com resultado de IDEB 2013, mas sem divulgação de resultado 2009, nem meta 2013	0	0	1	2
*	0	0		0
***	11	25	7	16
****	0	0	0	0
*****	6	14	11	25
Total	44	100	44	100

* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

*** Sem média na prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

**** Não divulgado por solicitação da Secretaria/ Escola devido a situações adversas no momento da aplicação.

***** Não existem resultados para a série informada.

Fonte: PDE Interativo - tabulação de dados feita pela autora da dissertação

Os dados da tabela 9 são bastante semelhantes aos dados das escolas priorizadas apresentados no quadro 4, em que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o percentual maior de escolas foi o que atingiu a meta prevista para o IDEB 2013 (41% da amostra), seguido do segundo maior percentual (14% da amostra) para as escolas que apresentaram aumento no IDEB, em relação a 2009, sem atingir a meta 2013. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental os resultados do IDEB ficaram um pouco diferentes na amostra, com o percentual maior de escolas apresentado entre as que atingiram a meta prevista para o IDEB 2013 (23% da amostra) e a quantidade de escolas que aumentou seu IDEB em relação a 2009, sem atingir a meta, ficou em segundo lugar (18% da amostra).

Isso demonstra que a maior parte da amostra apresenta dados que ilustram uma evolução no IDEB destas escolas, excluindo percentual considerável das que não apresentaram média na prova Brasil 2013, por não terem participado ou não atenderem os requisitos necessários para ter o desempenho calculado, ou por não existirem resultados para a série informada em 2013, tanto nos Anos Iniciais como nos Anos Finais. O que é um forte indicativo sobre a relação da agilidade na adesão de escolas priorizadas no Programa e a influência da proposta da política sobre a representação de problemas na educação, para estas escolas, verificada por meio da alteração de seus resultados.

A tabela 10 traz a quantidade de tramitações dos planos das escolas estaduais da amostra até a tramitação final com validação pelo MEC.

Tabela 10 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com a quantidade de tramitações do PDE Escola no sistema (2011)

Quantidade de tramitações PDE Escola	Número de escolas
3	25
5	12
7	5
9	1
11	1

Fonte: PDE Interativo - tabulação de dados feita pela autora da dissertação

A maioria das escolas da amostra, de acordo com os dados da tabela 10, tramitou seu plano apenas 3 vezes, contando uma vez na escola, outra no comitê estadual e a última no MEC, sem dados no sistema sobre alguma devolução para ajustes, por falta de atendimento dos critérios do Programa no preenchimento. No entanto, uma escola tramitou 11 vezes seu plano e outra tramitou 9 vezes, demonstrando talvez certa resistência ou dificuldades na compreensão sobre a metodologia. Outra questão importante a considerar é que dependendo do técnico que analisa e valida o plano de cada escola, tanto na instância de comitê estadual, como do MEC, a leitura pode ser diferente, conforme a interpretação pessoal de cada um sobre os critérios do Programa e atendimento das necessidades das

escolas, com um nível de exigência diferenciado em relação aos referidos critérios ou padrões pré-determinados.

Na tabela 11 há outro dado bastante significativo a se considerar, em relação a amostra, que trata da distribuição do número de escolas da amostra, de acordo com a quantidade de segmentos que fizeram parte do Grupo de Trabalho²⁰, responsável pela elaboração do PDE Escola.

Tabela 11 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com a quantidade de segmentos no Grupo de Trabalho do PDE Escola (2011)

Quantidade de segmentos no Grupo de Trabalho do PDE Escola	Número de escolas
2	7
3	8
4	12
5	9
6	4
7	2
8	2
Total	44

Fonte: PDE Interativo - tabulação de dados feita pela autora da dissertação

Na tabela 11 é possível observar que a maioria das escolas da amostra possuía entre 2 e 5 segmentos na composição do seu GT de elaboração do PDE Escola, sendo que a maior quantidade de escolas (12 de 44 escolas), tinha 4 segmentos. Um dado interessante a se considerar também é que 15 escolas, das 44 da amostra, tinham apenas 2 ou 3 segmentos compondo o GT, sendo um deles obrigatoriamente o(a) diretor(a). O número máximo de segmentos da escola compondo um GT, entre as escolas desta amostra, foi de 8 integrantes.

²⁰ O Grupo de Trabalho (GT) é composto por pessoas que se dispuserem a participar da elaboração do PDE Escola, em sua escola. O MEC sugere que o GT seja o próprio Conselho Escolar, selecionando entre 5 (cinco) e 10 (dez) membros e que estes representem os diversos segmentos. E se caso a escola não tenha Conselho Escolar, é recomendado que seja constituído um GT específico para a elaboração do PDE Escola, composto, no mínimo, pela liderança formal da escola, o(a) diretor(a), vice- diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a), orientador(a), por um(a) representante dos docentes, um dos pais ou responsáveis e um representante dos estudantes, de todos os turnos e níveis. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/>>. Acesso em: dezembro de 2014.

Os dados desta tabela trazem um contexto essencial a se considerar, a respeito da prática de escolas estaduais em relação à gestão democrática e de que modo isso se reflete na representação de problemas na educação para estas escolas, conforme o preenchimento do PDE escola. Essa análise, contudo, não será aqui aprofundada, ficando sugerida para trabalhos futuros.

4.3.2 Os problemas identificados pelas escolas da amostra, no PDE Escola

Considerando-se o conceito de problema, relacionado aos quesitos que necessitam de avanços ou melhorias, conforme os padrões de qualidade educacional que promoveram a indução da política pública educacional que envolve o PDE Escola, o histórico e metodologia do Programa, e a caracterização da amostra selecionada de escolas priorizadas, serão apresentados especificamente, a partir das informações contidas no PDE Interativo, que é o instrumento de preenchimento utilizado pelas escolas, os problemas apontados pelas mesmas.

De acordo com a estrutura do próprio instrumento, os problemas identificados pelas escolas da amostra estão distribuídos por dimensões²¹ do diagnóstico e por temas que fazem parte destas dimensões.

A dimensão 1 – Indicadores e Taxas é a parte de elaboração do diagnóstico que se inicia com a apresentação dos principais resultados da escola, materializados sob a forma de indicadores e taxas. Nesta etapa do PDE Interativo, são trabalhados três conjuntos de informações: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as Taxas de rendimento e a Prova Brasil.

Esta dimensão direciona a equipe escolar a verificar e reconhecer os seus resultados e compará-los com os resultados do Brasil, do Estado e do município, além de observar a evolução de cada indicador, resgatando a série histórica (ou seja, os últimos resultados oficiais existentes), caso a escola possua pelo menos duas medições. Todas as informações são obtidas automaticamente da base de dados do MEC.

²¹ A partir da dimensão 2, as tabelas que ilustram a distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, por temas, estarão disponíveis nos anexos, devido à quantidade de problemas por tema ter aumentado significativamente em relação à primeira dimensão, dificultando a visualização junto ao contexto de análise, no capítulo.

O MEC coloca em seu Manual do PDE Interativo²² que

assim como em um exame médico, os indicadores e taxas de rendimento são medições que tentam aferir a situação da escola. A comparação com os resultados de outras instâncias (a média do Brasil, por exemplo) não visa criar “rankings” e sim ajudar a escola a relativizar os seus resultados. Dito de outra forma: quando comparamos a nossa situação com outras esferas (parâmetros) podemos saber se o nosso caso é mais ou menos grave, desenhando o tamanho do desafio a ser superado ou a ser mantido, caso os resultados sejam muito favoráveis à escola.

E foi a partir desta perspectiva que as escolas apontaram os problemas que seguem, nesta dimensão. Começando pelo tema IDEB, de acordo com a tabela 12.

Tabela 12 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 1 – tema 1.1 IDEB (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
1.1 IDEB	O IDEB dos anos iniciais da escola não melhorou nas duas últimas medições disponíveis.	24	55	14	32
	O IDEB dos anos finais da escola não melhorou nas duas últimas medições disponíveis.	31	70	9	20
	Não há evidências de que a escola alcançará a próxima meta do IDEB, para os Anos Iniciais.	5	11	1	2
	Não há evidências de que a escola alcançará a próxima meta do IDEB, para os Anos Finais.	11	25	6	14

Fonte: PDE Interativo - tabulação de dados feita pela autora da dissertação

²² Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/>>. Acesso: 12/2014.

A maioria das escolas da amostra (70%) apontou como problema o IDEB dos anos finais da escola não ter melhorado nas duas últimas medições, no entanto, o problema apontado como crítico pela maioria das escolas neste tema (32%) foi que o IDEB dos anos iniciais da escola não melhorou nas duas últimas medições.

As escolas optaram por priorizar a melhoria do IDEB nos anos iniciais em seus planejamentos estratégicos, apesar do diagnóstico ter demonstrado ser este problema mais acentuado em relação aos anos finais.

O segundo tema desta dimensão se refere às taxas de rendimento e os problemas apontados a respeito são apresentados na tabela 13.

Tabela 13 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 1 – tema 1.2 Taxas de rendimento (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
1.2 Taxas de rendimento	A taxa de abandono da escola, no ensino médio, não melhorou nos últimos dois anos.	17	39	1	2
	A taxa de abandono da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos.	28	64	3	7
	A taxa de aprovação da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos.	16	36	11	25
	A taxa de aprovação da escola, no ensino médio, não melhorou nos últimos dois anos.	6	14	2	5
	A taxa de reprovação da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos.	14	32	4	9
	A taxa de reprovação da escola, no ensino médio, não melhorou nos últimos dois anos.	9	20	2	5

Fonte: PDE Interativo - tabulação de dados feita pela autora da dissertação

Nesta tabela, o problema apontado pelo percentual maior de escolas (64%) é que a taxa de abandono da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos, no entanto, o problema selecionado como crítico para a maioria das escolas neste tema (25%), é que a taxa de aprovação da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos, indicando uma preocupação maior das escolas em relação aos resultados dos alunos nas avaliações, do que com a frequência à escola.

O último tema desta dimensão é o que se refere à Prova Brasil e traz os problemas apontados pelas escolas na tabela 14.

Tabela 14 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 1 – tema 1.3 Prova Brasil (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
1.3 Prova Brasil	Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil, nos anos iniciais, não demonstram evolução nas duas últimas medições.	6	14	2	5
	Os resultados de Matemática na Prova Brasil, nos anos iniciais, não demonstram evolução nas duas últimas medições.	4	9	1	2
	Os resultados de Matemática na Prova Brasil, nos anos finais, não demonstram evolução nas duas últimas medições.	7	16	2	5
	Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil, nos anos finais, não demonstram evolução nas duas últimas medições.	6	14	2	5

Fonte: PDE Interativo - tabulação de dados feita pela autora da dissertação

Conforme demonstrado nos dados desta tabela, verifica-se que de quatro problemas apontados neste tema, há certo equilíbrio no percentual de escolas entre

três problemas: que os resultados de Matemática na Prova Brasil, nos anos finais, não demonstram evolução nas duas últimas medições (16%), e com o mesmo percentual (14%) – que os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil, nos anos iniciais e também nos finais, não demonstram evolução nas duas últimas medições. Neste tema, houve o mesmo equilíbrio entre os problemas apontados como críticos pelas escolas, no entanto, em relação ao total do diagnóstico, houve um percentual baixo de escolas que apontaram os problemas deste tema.

A dimensão 2 – Taxas de Rendimento também trata dos resultados da escola, mas com um aprofundamento maior em relação ao nível das séries/ anos e turmas. Nesta dimensão a escola compara e situa os seus resultados em relação ao Brasil, ao estado e ao município, mas com uma análise mais voltada para dentro da escola, verificando exatamente quais as turmas e áreas de conhecimento que mais impactaram em seus resultados.

O primeiro tema apresentado nesta dimensão refere-se ao indicador denominado matrícula, o qual, entre os quatro problemas apontados pelas escolas da amostra, teve como problema selecionado pela maioria, com percentual de 68%, que em 2010, a escola possuía de 1 a 10 turma(s) com número de matrículas superior ao parâmetro do CNE. No entanto, nenhuma escola da amostra selecionou nenhum problema referente a este tema como crítico, o que indica que as escolas não consideram os problemas apontados por meio do diagnóstico neste tema, como sendo prioritários em relação aos demais.

O segundo tema da dimensão é o de distorção idade-série, que traz oito problemas apontados no diagnóstico do total da amostra entre eles, o problema com o percentual mais elevado de escolas que o apontou (59%) foi o que dizia que, em 2010, a escola possuía de 1 a 10 turma(s) com taxa de distorção superior à média do Brasil, sendo que o problema crítico neste tema, com percentual maior de escolas que o apontaram foi o que demonstra que a escola nunca realiza ações que minimizam os problemas de distorção idade-série. Apesar de ser apenas 14% da amostra que selecionou o problema crítico apontado, por ser o percentual maior de escolas neste tema, é possível perceber através disso que algumas escolas realmente consideram os seus resultados em relação a este indicador como algo negativo, e que dependeria de suas ações mudá-los.

O terceiro tema desta dimensão trata do aproveitamento escolar, que apresenta um diagnóstico das escolas da amostra bastante coerente com o que foi demonstrado no tema anterior, em relação à distorção idade-série.

A maioria das escolas da amostra (86%) apontou como problema neste tema, que em 2010, possuía de 1 a 20 turmas(s) com taxa de reprovação superior à média do Brasil, sendo que o mesmo problema também foi apontado como crítico para o percentual maior de escolas neste tema (45%). Também aparece apontado como problema, por um percentual bastante significativo de escolas (77%), que em 2010, possuíam de 1 a 10 turma(s) com taxa de abandono superior à média do Brasil, no entanto, isso não é considerado um problema crítico para a maior parte.

Em relação ao quarto e último tema da dimensão 2 – áreas de conhecimento, dos 36 problemas apontados pelas escolas da amostra, o que foi indicado em 1º lugar, por percentual maior no tema (93%), foi que de 1 a 10 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Língua /Literatura Portuguesa superior(es) à média do Brasil, seguido em 2º lugar no percentual (91%), considerado como problema, que de 1 a 10 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Matemática superior(es) à média do Brasil. Os mesmos problemas também foram apontados como críticos para a maioria das escolas da amostra (48% e 55% respectivamente), o que indica que as áreas do conhecimento de Língua/Literatura Portuguesa e Matemática são considerados seus maiores problemas ou fragilidades, em relação aos resultados de aprendizagem.

Agora, a partir dos problemas apontados pelas escolas das dimensões 1 e 2, no que se refere aos seus resultados, e os indicadores de qualidade da educação no Brasil, pode-se verificar a relação destes problemas com o que representam problemas para estas escolas, nas demais dimensões.

A dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem introduz o eixo de intervenção direta da escola, o foco central do PDE Escola em relação à gestão escolar. Nesta dimensão são abordados os processos de ensino e aprendizagem, que são considerados determinantes para a qualidade das escolas e, conseqüentemente, para os seus resultados, de acordo com as diretrizes desta política pública educacional. Neste sentido, o programa coloca e de certa forma induz, que para realizar sua função social, a escola deve estar comprometida com os estudantes e os diversos instrumentos que favorecem o processo de ensino e aprendizagem,

como a execução do projeto político pedagógico, as formas de avaliação e autoavaliação, os parâmetros curriculares, as práticas pedagógicas, com as rotinas, dentre outros aspectos. Até a dimensão 2, o diagnóstico apresentava principalmente números e dados quantitativos. Na dimensão 3 são introduzidas questões mais qualitativas e que elevam o nível de comprometimento da equipe escolar, o que pode revelar contradições da escola em seu preenchimento, relacionado à responsabilização sobre seus resultados.

O projeto pedagógico é o primeiro tema desta dimensão, que traz como problema para a maioria das escolas no mesmo (57%) que o(s) método(s) de ensino adotado(s) raramente têm se mostrado adequado(s) para que as escolas alcancem bons resultados, sendo que este também é considerado como problema crítico para o percentual maior de escolas no tema (30%).

O tema currículo, que é o segundo desta dimensão, revela que a maior parte das escolas (30%) aponta como problema raramente promover o diálogo com a comunidade e incorporar seus saberes no processo de elaboração do currículo, e em relação aos problemas críticos apontados neste tema, também este é apontado pelo percentual maior de escolas (9%), que é um percentual baixo, em relação ao restante do diagnóstico, e ao próprio percentual que o havia considerado como um problema no tema.

Sobre o terceiro tema desta dimensão, que traz os problemas apontados pelas escolas nas avaliações, o percentual maior de escolas indicou como problema neste tema (34%), que raramente utilizam a avaliação formativa e processual com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e também o percentual maior de escolas no tema apontou o mesmo problema como crítico (9%), mas pode-se considerar este percentual baixo em relação a todas as dimensões do diagnóstico.

Em relação ao tema tempo de aprendizagem, apenas uma escola da amostra apontou um problema em relação a isso, em que colocou que raramente assegura aos estudantes o direito à jornada diária mínima de 4 horas e o mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, no entanto, não o indicou como um problema crítico. Chama atenção este problema ser apontado por uma escola e ao mesmo tempo não ser considerado um problema crítico pela mesma, tendo em vista a legislação educacional que regulamenta esta questão e obrigatoriedade das escolas sobre o

seu cumprimento. Qual seria sua justificativa para a ocorrência deste problema? E por que não o priorizou como um problema crítico?

Conforme documentos orientadores do MEC para o preenchimento do diagnóstico, no PDE Escola, dizer se a escola consegue garantir o tempo de aprendizagem significa mais do que cumprir o horário e a carga horária “oficial”, mas assegurar o tempo de aprendizagem dos estudantes, não atrasando o início e término das aulas; não dispersando o tempo de aula em atividades menos importantes; aproveitando bem o tempo dos estudantes no ambiente escolar. Deste modo parece que a avaliação que esta escola fez de si mesma neste assunto, responde aos critérios trazidos pela política, mas o que seriam consideradas atividades menos importantes no contexto da política e na leitura da escola? E o que seria aproveitar bem o tempo? São reflexões importantes e necessárias que deveriam ser feitas considerando a complexidade dos contextos específicos que envolvem cada escola, mas que nesta pesquisa não é possível se fazer com a devida profundidade, tendo em vista a realização da análise de dados somente a partir do preenchimento do sistema pelas escolas.

A partir daí também se inclui no debate os desafios da jornada ampliada e como as escolas podem promover novos tempos e espaços de aprendizagem ou aproveitar melhor aqueles que já existem, e também qual o caminho que precisa ser construído para se promover a educação integral. Então se apresenta o último tema desta dimensão, que é o da jornada ampliada.

Entre os seis problemas indicados pelas escolas da amostra no tema jornada ampliada, o percentual maior (48%) foi no problema em que as escolas colocam que não desenvolvem ações de educação integral porque: não possuem espaço físico; não dispõem de profissionais para coordenar as atividades; não dispõem de recursos materiais, entre outros motivos. Este também foi o problema apontado como crítico pela maioria no tema (30%). Ou seja, não seria apenas por alguns motivos isolados, que as escolas colocam não desenvolver ações de educação integral, mas por vários ao mesmo tempo.

Este indicador serve também para demonstrar o interesse da escola em relação à oferta de educação integral e do que elas necessitam para que isso aconteça, de modo que possam ser implementadas políticas neste sentido.

Ao concluir a dimensão 3, o diagnóstico do PDE Escola traz a **dimensão 4 – Gestão**, que trata especificamente da equipe gestora e dos temas ligados aos aspectos mais gerenciais do cotidiano da escola, incluindo os processos internos e as finanças.

O programa traz como pressuposto que uma gestão motivada e motivadora pode impactar positivamente as escolas, não apenas nos indicadores e resultados mensuráveis, mas também em outros aspectos, como o clima escolar, o envolvimento da comunidade, e a disposição de ensinar e de aprender diariamente. No entanto, ressalta que isso dependerá também da capacidade do(a) gestor(a) de aperfeiçoar processos, compartilhar responsabilidades, gerir recursos e motivar pessoas, e por isso ele(a) precisa ser apoiado(a) nesta tarefa pelos demais membros da equipe, em especial, aqueles que participam diretamente da gestão da escola, o que inclui a secretaria escolar e a equipe pedagógica.

Neste sentido, o diagnóstico desta dimensão tem por objetivo identificar se a equipe gestora está bem preparada para realizar suas atividades, conforme pressupostos abordados.

Tendo em vista que não há nenhum grupo de trabalho responsável pelo preenchimento do PDE Escola, entre as escolas da amostra, sem a participação do diretor de escola, que é quem tem o perfil de acesso ao sistema PDE Interativo, e que boa parte destes grupos de trabalho estão compostos exclusivamente pelos segmentos da comunidade escolar que fazem parte das equipes gestoras, parece “natural” que haja uma inclinação a se fazer uma avaliação favorável sobre si, assinalando as opções positivas. Torna-se mais difícil, portanto, que um diagnóstico feito deste modo, corresponda à realidade da escola neste tema, por isso é sugerido pelo programa que o grupo de trabalho seja composto pelo conselho escolar, ou que, além da própria equipe gestora, sejam convidados representantes de outros segmentos da escola, como funcionários, docentes, estudantes e pais de alunos.

O primeiro tema desta dimensão trata da direção, que apresenta o problema com percentual maior de escolas que o indica (34%), e aponta que há secretário(a) da escola que não possui graduação, no entanto, a priorização dos problemas considerados críticos não ficou concentrada em nenhum problema deste tema, com percentual que se destacasse, ficando distribuída entre quatro problemas apontados, por percentual de 5% das escolas em cada, sendo eles: que os

supervisores ou coordenadores pedagógicos nunca orientam os professores para o alinhamento entre suas práticas docentes e os objetivos e metas da escola; que a direção raramente organiza espaço e tempo para que os membros da equipe escolar se reúnam, troquem experiências, estudem e planejem; que a direção raramente providencia atualização para o seu pessoal docente, técnico e administrativo; e que a direção raramente acompanha o desempenho dos professores e o desenvolvimento de seus programas curriculares. E por 2% das escolas, ou seja, que foram apontados por uma escola cada: que os supervisores ou coordenadores pedagógicos raramente orientam os professores para o alinhamento entre suas práticas docentes e os objetivos e metas da escola; que os profissionais da escola raramente são valorizados por meio de mecanismos de profissionalização e responsabilização; que a direção raramente esclarece as atribuições individuais e expressa a sua expectativa em relação aos membros da equipe escolar.

O segundo tema desta dimensão é sobre processos, que estão relacionados a questões burocráticas, às rotinas e ao planejamento global da escola, no qual o problema apontado pelo percentual maior de escolas (36%) e também considerado como crítico (25%) foi que os problemas de comportamento raramente são resolvidos na sala de aula, sem necessidade de encaminhar os estudantes à direção. A tentativa de demonstrar que os problemas de disciplina com alunos deveriam ser resolvidos em sala de aula, pelo professor, remete a aspectos que estão fora da alçada dos gestores apesar de estar na dimensão de gestão da escola e envolver uma reflexão mais complexa sobre a questão.

O último tema da dimensão 4 é sobre finanças, que pode ser considerado por algumas escolas como um dos mais maçantes e complicados do PDE Interativo, pois de modo geral, há gestores(as) que não gostam ou não têm afinidade com a gestão financeira da escola e tendem a relegá-la a segundo plano – ou deixar que outras pessoas, fora da própria equipe, cuidem deste assunto. Por outro lado, todas as escolas geralmente desejam ter recursos financeiros em quantidade suficiente para melhorar o ambiente escolar. Inclusive questões de autonomia das escolas também estão relacionadas ao repasse de recursos financeiros para as mesmas e ao poder de decisão sobre o seu uso. Portanto, este é um assunto bastante importante e delicado para a gestão escolar e comunidades escolares como um todo. Nos últimos anos, o governo federal e várias secretarias estaduais e

municipais vêm descentralizando recursos diretamente para as escolas, o que exige conhecimentos que nem todos os(as) gestores(as) escolares têm, relacionados à matemática financeira, princípios de contabilidade, sobre administração pública e gestão de recursos públicos.

Talvez por isso, e por receio em expor a escola ou o seu gestor sobre questão que pode responsabilizá-lo, inclusive legalmente, por envolver o uso de recursos públicos, apenas uma escola apontou um problema, que inclusive não foi indicado como crítico, dizendo que a direção raramente controla os gastos feitos de forma adequada e transparente. Esta questão deixa uma hipótese, que precisaria de uma investigação mais aprofundada, com o cruzamento de dados mais abrangentes, o que não é possível fazer nesta pesquisa pela limitação de tempo.

A próxima dimensão do PDE Escola é a **5 – Comunidade Escolar**, que geralmente é considerada uma das mais delicadas para a gestão, pois trata da relação da escola com todos os envolvidos em sua comunidade e do tipo de relação estabelecida com esse coletivo.

A palavra “comunidade” tem vários significados, mas na maioria dos casos refere-se ao que é comum a várias pessoas. A “comunidade escolar” envolve, portanto, as partes interessadas nas diversas questões relativas à vida escolar. Poderia ser chamada de “comunidade educativa”, uma vez que inclui também aspectos que extrapolam o ambiente escolar. Viver em comunidade significa desenvolver a habilidade de ouvir e ser ouvido; de falar e de dar voz às pessoas [...] (MANUAL DO PDE INTERATIVO).²³

Esta dimensão versa sobre os segmentos que compõem a comunidade escolar, sendo eles: estudantes, docentes, demais profissionais, e pais e comunidade, trazendo informações sobre os seus perfis e as iniciativas destinadas a promover um maior envolvimento deles com a escola.

Nesta perspectiva, o diagnóstico desta dimensão se inicia com o tema estudantes, que a maior parte das escolas da amostra selecionada apontou entre os 25 problemas indicados, afirmando que este segmento da escola raramente apresenta iniciativas para realização de eventos ou campanhas junto à comunidade

²³ Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/>>. Acesso: 12/2014.

(50%) e que a escola raramente adota iniciativas que estimulem os estudantes dos anos/ séries mais adiantadas a auxiliarem as turmas menores (50%), no entanto, como problema crítico, o percentual maior de escolas no tema (30%) apontou que os estudantes raramente realizam as atividades escolares solicitadas pelos professores, em sala de aula e em casa.

É possível perceber por meio dos problemas apontados pela maioria destas escolas, certo reconhecimento sobre a falta de estímulo aos estudantes, em algumas ações, por parte da escola, demonstrando uma espécie de relação disso com o problema sobre a falta de iniciativa deste segmento, na promoção de atividades na comunidade. No entanto, o problema crítico apontado evidencia que os responsáveis da escola que realizaram o preenchimento do PDE Escola, considerando a composição dos grupos de trabalho já explicada anteriormente, atribuem aos estudantes a falta de interesse dos mesmos em relação às atividades escolares, priorizando isso como o maior problema a ser sanado. Mas a causa deste problema não estaria relacionada justamente à falta de estímulo da escola para participação e engajamento dos estudantes? Então o problema maior não seria outro? Isso não ocasionaria o distanciamento na identificação dos estudantes com a escola, trazendo conseqüentemente a falta de interesse pelas atividades propostas? Deste modo, algumas contradições começam a aparecer, para o desenvolvimento de análise posterior, articulada aos demais temas.

No tema relacionado a docentes, os problemas indicados pelo maior percentual de escolas foram que eles raramente propõem atividades pedagógicas fora da escola, como passeios e excursões (48%) e que de 1 a 10 docentes consideram que sua formação não é apropriada para ministrar a área de conhecimento/ disciplina em que atuam (45%), sendo que este problema também foi considerado crítico pelo percentual maior de escolas neste tema (16%). No entanto, outro problema que não foi apontado pelos percentuais maiores, mas também foi selecionado como crítico por grande quantidade de escolas no tema (16%), diz que os professores raramente utilizam estratégias pedagógicas para a recuperação de estudantes que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem.

Observa-se que os dois problemas considerados como críticos, pelo percentual maior de escolas no tema, podem estar diretamente relacionados, mas também chama a atenção, considerado os problemas apontados no tema anterior,

sobre a falta de estímulo da escola, neste caso por meio dos professores, para a realização de atividades diferenciadas com os estudantes.

O terceiro tema desta dimensão trata dos demais profissionais da escola e o problema apontado pela maioria das escolas no mesmo (20%) foi que a equipe escolar raramente dispõe de tempo para trocar ideias entre si sobre o desempenho dos estudantes. Já o problema considerado crítico por mais escolas também neste tema foi que a equipe da escola raramente se sente valorizada e respeitada por pais e estudantes (7%). Este tema teve percentual baixo de escolas na indicação de problemas e menor ainda na seleção daqueles considerados críticos, indicando que os maiores problemas nesta dimensão, na visão das escolas, não estariam relacionados aos demais profissionais que nela atuam, mas aos outros segmentos da escola.

O último tema desta dimensão é sobre pais e comunidade, em que se destaca o aumento significativo do número de escolas que apontaram problemas pertinentes a estes segmentos.

Conforme o diagnóstico do PDE Escola, preenchido pelas escolas no sistema, a maioria indicou os seguintes problemas neste tema: 1º. Que a escola nunca se mantém aberta nos finais de semana para que a comunidade possa usufruir das suas dependências (82%); 2º. Que os pais raramente acompanham os deveres de casa dos filhos (73%); 3º. A comunidade raramente contribui voluntariamente com a escola (59%). Já o problema crítico apontado pelo percentual maior de escolas, em 1º lugar: foi que os pais raramente acompanham os deveres de casa dos filhos (32%); e em 2º lugar: que os pais raramente comparecem e participam das reuniões para as quais são convidados (27%).

Fica evidente o distanciamento entre a escola e os pais e a comunidade, podendo-se supor que isso os afasta e contribui para a falta do cumprimento de suas responsabilidades junto aos filhos com as atividades da escola. Possivelmente não enxerguem a escola como parte da comunidade em que está inserida, já que parece não terem acesso a ela sem ser para serem cobrados sobre a vida escolar dos filhos e outras questões sobre suas “obrigações”.

Após o último tema apresentado na dimensão 5 então, o PDE Escola traz a dimensão que finaliza o seu diagnóstico, que é a **6 – Infraestrutura**.

As questões sobre as condições de infraestrutura da escola estão por último no diagnóstico, de acordo com o MEC, propositalmente, já que consideram que esta é a dimensão sobre a qual a equipe escolar tem pouca ou nenhuma capacidade de interferir profundamente, pois na maioria dos sistemas educacionais, a construção e manutenção das escolas é atribuição direta das secretarias de educação.

Apesar disso, a infraestrutura costuma ser um aspecto muito valorizado pela comunidade escolar e, não raro, suas deficiências são apontadas como principal causa para o eventual insucesso dos alunos. O MEC demonstra reconhecer que todos merecem conviver em espaços que possuam instalações adequadas e confortáveis, com condições apropriadas para realizar atividades pedagógicas estimulantes e promover um clima escolar agradável. Mas também se manifesta sobre o processo de ensino e aprendizagem dizendo por meio de suas orientações, que a melhoria dos resultados da escola não estaria associada diretamente à melhoria de sua infraestrutura, ou necessariamente relacionada a isso.

Por isso, a proposta do programa considera que o planejamento estratégico da escola no PDE Escola deve focalizar aspectos que estão sob a governabilidade de quem planeja, o que significa que a melhoria das instalações da escola, embora seja um item muito importante, não deve ser o seu foco.

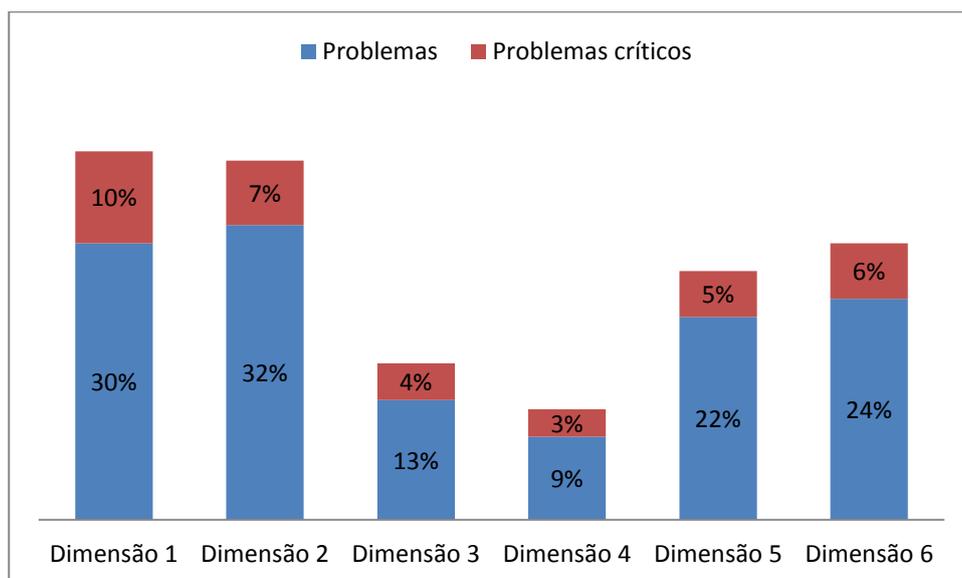
Esta dimensão traz dois temas e o primeiro trata sobre as instalações da escola. Neste tema as escolas da amostra apontaram 34 problemas, sendo que o problema indicado pelo percentual maior foi não possuir sanitário adaptado para estudantes com deficiência (61%), no entanto, a maioria considerou como problema crítico no tema que as instalações do(a) biblioteca ou sala de leitura estão inadequados(as) (36%). Ou seja, o foco da maioria das escolas está relacionado ao que acreditam que possa interferir sobre seus resultados de aprendizagem, e não sobre as necessidades que proporcionem melhor atendimento aos estudantes com deficiência incluídos ou que possam ser incluídos na escola regular, que contemplaria o problema indicado pela maioria, mas que foi apontado como crítico por apenas 18% da amostra.

O segundo e último tema desta dimensão refere-se aos equipamentos, que foi a parte do diagnóstico com o maior número de problemas mencionados. E entre os 53 problemas apontados, o que teve o percentual maior de escolas que o indicaram (64%) também foi o que teve percentual maior que o considerou como crítico (34%),

dizendo que o estado de conservação dos materiais esportivos para Educação Física é ruim. Interessante observar a priorização das escolas neste tema, com um tipo de material que não está diretamente relacionado às áreas do conhecimento apontadas como problemas para a maioria na dimensão 2. Isso indica a tentativa das escolas contemplarem, ao menos por meio de materiais, áreas do conhecimento independente do foco sobre a melhoria de resultados.

A partir das análises sobre os dados apresentados, nas dimensões e seus respectivos temas, ilustra-se no gráfico que segue, a distribuição da média sobre o percentual de escolas da amostra, por dimensão, na indicação de problemas e problemas considerados críticos no diagnóstico do PDE Escola.

Gráfico 1 – Distribuição da média sobre o percentual de escolas da amostra, por dimensão, na indicação de problemas e problemas considerados críticos no diagnóstico do PDE Escola.



Fonte: PDE Interativo - tabulação de dados feita pela autora da dissertação

Verifica-se que as dimensões com as médias percentuais maiores na indicação de problemas e problemas considerados críticos, foram as dimensões 1 – indicadores e taxas e 2 – taxas de rendimento, seguidas das dimensões 6 – infraestrutura e 5 – comunidade escolar. Ao final, com as médias percentuais mais baixas, ficaram as dimensões 3 – ensino e aprendizagem e por último a dimensão 4 – gestão.

Indo ao encontro da compreensão destes dados, observa-se a necessidade de trazer novamente o sentido de problema, conforme colocado nas orientações do MEC, em publicação sobre como elaborar o plano de desenvolvimento da escola, para o aumento de seu desempenho, por meio do planejamento eficaz, no início de sua proposta, quando o programa começou a se expandir para todo o Brasil a partir do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

Problema é um desvio em relação a uma situação desejada. É a diferença entre o que se tem e o que se almeja. Ex.: taxa de aprovação de 57% na 4ª série do ensino fundamental, quando se deseja pelo menos 90%. Um problema deve ser sempre enunciado como uma condição negativa. Ex.: baixa taxa de aprovação na 4ª série do ensino fundamental. É preciso ter cuidado de não se confundir problema com causa do problema. Problema é sempre um efeito indesejado, uma característica da **qualidade do serviço/ produto que está sendo prestado/ oferecido e que não está atendendo às necessidades e/ou expectativas do usuário/ beneficiário (cliente) do serviço**. Assim o problema é sempre definido em função do usuário/ beneficiário do produto/ serviço e refere-se a algum processo que está sendo executado e não está conseguindo alcançar o desejado. Causa é o que determina o efeito observado, aquilo a que se deve o efeito. “Falta de...” refere-se às causas do problema e não ao problema, que é o efeito resultante dessas causas. Assim, no exemplo do problema (efeito) “baixa taxa de aprovação na 4ª série do ensino fundamental”, uma das causas poderia ser “falta de professores qualificados”; outras causas poderiam ser: “falta de material didático e de ensino-aprendizagem em quantidade suficiente e adequados”; “falta de método adequado de avaliação dos alunos” (MEC, 2006, p. 40 - grifos acrescentados).

É possível perceber a forte influência trazida na proposta da política sobre o que as escolas devem considerar como problemas, que repercute até hoje nas dimensões em que se concentram as médias percentuais mais elevadas sobre os problemas e problemas críticos apontados. Os verdadeiros problemas considerados pelas escolas não seriam as ditas “causas”? E a referência de “qualidade do serviço/ produto que está sendo prestado/ oferecido e que não está atendendo às necessidades e/ou expectativas do usuário/ beneficiário (cliente) do serviço”, está

considerando a escola como uma espécie de empresa? Quem seriam exatamente os usuários/ beneficiários (clientes) do serviço?

Se as orientações da proposta desta política fossem outras, com foco nos processos de aprendizagem e não nos resultados de aprendizagem, utilizando critérios padronizados, será que a concentração de problemas estaria nas mesmas dimensões verificadas nesta amostra?

Partindo destas reflexões e deste contexto serão apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre a representação de questões consideradas como *problemas* para o desenvolvimento da educação, através da política nacional do programa PDE Escola, a partir dos dados de escolas do estado do Rio Grande do Sul, permitiu perceber as contradições que envolvem as políticas educacionais, tanto em âmbito relacionado à proposta da política, como em âmbito da implementação.

O PDE Escola caracteriza até certo ponto, considerando principalmente a sua origem, uma espécie de ingerência do estado²⁴ nas realidades educacionais, que tem relação direta entre os projetos de modernização e desenvolvimento econômico do país, com as reformas educacionais que deram origem ao *Plano de Metas Todos Pela Educação* e seus subprojetos, como o programa aqui pesquisado. No entanto, a palavra-chave ao se falar disso não é reprodução, como se simplesmente os interesses econômicos fossem reproduzidos por meio de políticas gerencialistas, mas sim contradição, que pode revelar muito mais.

Os grupos dominantes se formam criando alianças, por meio de ideias seguras, por isso todas as políticas têm elementos de bom senso e também de uma espécie de “mau-senso”, e isto se relaciona ao campo de poder social que envolve as políticas governamentais.

As avaliações em larga escala trazem uma ideia de padronização para alguns, por exemplo, como algo que julga, intervém e desconsidera a realidade local, mas por outro lado, elas também podem evidenciar indicadores de desigualdades, visando à equidade de direitos, como o da educação e aprendizagem para todos.

O PDE escola é um programa que oportunizou, por meio deste estudo, observar algumas contradições, em nível macro e micro, através das representações demonstradas na perspectiva de escolas. Estas contradições estão presentes na proposta da política (dimensão governamental) e também nos problemas apresentados no diagnóstico das escolas pesquisadas (dimensão local). Portanto, isso demonstra que as escolas podem apresentar evidências sobre a necessidade

²⁴ Entendido aqui como governo federal.

de reconstrução de ideias em determinadas realidades locais, que muitas vezes devido a uma visão romântica sobre o local não se permite considerar essa questão.

Nesse sentido, uma ação de intervenção promovida pelo governo por meio da indução de certas políticas é algo positivo, no entanto, isso deve ser temporário, senão corre o risco de desmobilizar o contexto local, ocasionando o seu engessamento e a perda de protagonismo de seus atores.

É muito delicado o limite entre a necessidade de intervenção e a imposição de valores ou ideologias que descaracterizam e até desrespeitam as realidades locais. Sendo assim, há de se considerar essa questão ao se analisar uma política educacional, e é o que se procura fazer nas considerações sobre esta pesquisa.

A proposta da política pesquisada neste estudo demonstra enfocar a necessidade de avanço sobre os resultados educacionais, por meio da responsabilização dos atores locais para o planejamento de ações que solucionem isso, mas a representação de problemas apresentados aponta contradições que revelam outras necessidades, apesar de até certo ponto a proposta da política se materializar na priorização de problemas pela maioria das escolas, nas dimensões que são o foco do MEC.

Numa aproximação em relação às dimensões qualitativas utilizadas para análise na pesquisa de Molina, Lopes e Achilles (2011), pode-se dizer que a maioria das escolas que fizeram parte da amostra do estudo desenvolvido aqui se identifica com a dimensão participação, mesmo considerando as contradições demonstradas, pois manifestaram compromisso ao integrar-se ao processo decorrente das orientações da política.

Ao final, indo ao encontro de tudo que foi abordado até aqui, ilustra-se por meio da reflexão que traz a fábula africana “o macaco e do rio”, contada pelo escritor Mia Couto, quando ministrou a aula magna “Guardar memórias, contar histórias e semear o futuro”, no início do segundo semestre letivo de 2014, na UFRGS, algo muito significativo que a autora dessa dissertação acredita que deveria ser mais considerado no contexto de produção das políticas públicas educacionais.

O macaco e o rio

Quando Moçambique começou a ter eleições livres, os políticos passaram a percorrer o país nas campanhas eleitorais. Numa localidade distante e isolada, certa vez um candidato disse aos aldeões que iria “salvá-los” de sua miséria, e prometeu-lhes estradas, escolas, hospitais, entre outras coisas. Muitos se animaram. Mas ele não convenceu a todos. Um dos anciões da tribo agradeceu a gentileza do candidato e sentenciou dizendo que o discurso do forasteiro parecia a velha história do macaco e do rio. O político resolveu perguntar, então, que história era aquela. E o nativo respondeu: um macaco na beira do rio viu um peixe e decidiu salvá-lo do afogamento. Quando o retirou da água, o peixe começou a se debater, sufocando, mas o macaco, certo de que fazia o bem, se admirava: “Como está feliz o peixe”! Não tardou, porém, para o infeliz ser aquático morrer... Foi o suficiente para o macaco, do alto de sua suposta sabedoria, concluir: “Se tivesse chegado antes, teria salvado o pobre animal”.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **V Simpósio Internacional: o estado e as políticas educacionais no tempo presente**. Minas Gerais: UFU, 2009. (Comunicação oral).

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n., p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BATISTA, Neusa Chaves. **Políticas públicas para a gestão democrática da educação: um estudo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

BATISTA, Neusa Chaves; SCHUCH, Cleusa Conceição Terres; BÜRGIE, Daniela Borba; MELLO, Elena Maria Billig; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. Implementação do plano de ações articuladas em municípios do Rio Grande do Sul. In: FARENZENA, Nalú (Org.). **Implementação de planos de ações articuladas municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros**. Pelotas: Ed. Gráf. Universitária/UFPel, 2012. p. 91-119.

BAYER, Mariana Ferreira. **O Programa PDE Escola: uma análise da sua implementação em Guarapuava - PR**. 2012. 153p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3ª ed. Brasília: FUNDESCOLA/ DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Jornada de Gestão Escolar: relatório final**. Brasília, DF, 2011.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 23 p. (Série Documental. Textos para Discussão, 30).

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 27, de 21 de junho de 2007**. Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola. Brasília, DF, DOU 22/06/2007.

_____. Ministério da Educação. **PDE Escola**: relatório final exercício 2011. Brasília, DF, 2011.

CAPELATO, Maria Helena Rolim; DUTRA, Eliana Regina de Freitas. Representação política: o reconhecimento de um conceito na historiografia brasileira. In: CARDOSO, Ciro Flamarion Cardoso; MALERBA, Jurandir (orgs). **Representações**: contribuições a uma debate transdisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 227-266.

CASTRO, Maria Rosana de Oliveira. **A Democratização da gestão escolar no município de Santa Bárbara do Pará a partir do PDE**. 2007. 129p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Banco de Teses**. Disponível em: <<http://www1.capes.gov.br/bdteses/>>. Acesso em: agosto de 2013.

COUTO, Mia. **Aula Magna**: guardar memórias, contar histórias e semear o futuro – fábula do macaco e do rio. Porto Alegre: UFRGS, 2104. (Comunicação oral).

DALE, Roger. A Educação e o Estado Capitalista: contribuições e contradições. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 17-37, jan./jun. 1988.

_____. A Sociologia da Educação e o Estado após a Globalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação no Brasil: limites e possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

FARENZENA, Nalú (Org.). **Implementação de planos de ações articuladas municipais**: uma avaliação em quatro estados brasileiros. Pelotas: Ed. Gráf. Universitária/UFPel, 2012.

FERRO, Olga Maria dos Reis. **O Plano do Desenvolvimento da Escola - PDE na Escola Pública de Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul**. 2001. 213p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001.

FREIRE, Paulo. Educação: O Sonho Possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodriguez. **O Educador**: Vida e Morte. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA (FEE). Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br>>. Acesso em: outubro de 2012.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (FNDE). **PDDE**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em: setembro de 2014.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. **Do modelo de gestão do Bem-Estar Social ao novo gerencialismo**: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

GRANDO, Nei. **A Ferramenta Estratégica de Análise SWOT é FOFA**. Blog do Nei: Inovação, Estratégia, Modelos de Negócio, Startups e Empreendedorismo, Gestão, Mídia Social, GC, TI, 2011. Disponível em: <<http://neigrando.wordpress.com/2011/11/24/a-ferramenta-estrategica-de-analise-swot-e-fofa/>>. Acesso em: novembro 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Portal IDEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: outubro de 2013.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MEC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 17 de 19 de abril de 2011**. Dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/>>. Acesso em: setembro de 2013.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 25 de 24 de maio de 2011**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas da educação básica para a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/>>. Acesso em: setembro de 2013.

LÜCK, Heloísa. **Enfoque - Qual é a questão?** Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. INEP: Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun., 2000.

MOLINA, Rosane K., LOPES, Rodrigo A.; ACHILES, Helena, S. **Impactos das políticas educacionais nas dinâmicas da organização escolar**: reflexões na perspectiva do professorado de uma rede municipal. ENSAIO: Aval. Pol. Públ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, out./dez., 2011.

NETO, Sissilia Vilarinho. **Escola Marvim**: entre os interesses do PDE e a prática social de professores. 2003. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

NÓBREGA, Cristiane Liberato da. **O plano de desenvolvimento da escola (PDE) numa perspectiva de governo democrático popular**: uma análise da experiência na Rede de Ensino do Recife – PE. 2005. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra. O Programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 127-147, jan./abr. 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. **Diretores escolares e gestão democrática da escola**. Brasília: MEC, 1998. p. 67-78.

PDE INTERATIVO. Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/>>. Acesso em: setembro de 2013.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE ESCOLA). Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/>>. Acesso em: setembro de 2013.

PORTAL MEC. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em: setembro de 2013.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set. 1993.

RIBEIRO, Benvinda Barros Dourado. **O Plano do Desenvolvimento da Escola (PDE) e suas implicações na organização e gestão da escola pública do Tocantins**. 2002. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, 2002.

SASSEN, Saskia. **Sociologia da Globalização**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (SEDUC RS). Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em: outubro de 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SILVA, Luis Gustavo Alexandre da. **As mudanças na gestão e organização da escola**: a lógica gerencial e a participação como estratégia de reforma. 2004. 206p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, 2004.

SOLANO, Cleonice Halfeld; RODRIGUES, Rubens Luiz. Plano de Desenvolvimento da Escola e reforma do estado: controle de resultados e trabalho docente. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 99-106, jan./abr. 2011.

SOVIK, Liv (org.). **Stuart Hall – Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

TAQUES, Mariana Fonseca. **O PDE-Escola nas escolas da rede estadual do Paraná: entre o gerencialismo e as possibilidades democráticas**. 2011. 202p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Termo de consentimento informado – Dirigente Estadual de Educação

Daniela Borba Bürgie, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Natália de Lacerda Gil, da Faculdade de Educação, está desenvolvendo uma pesquisa que tem como objeto de estudo o PDE Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola.

Para tanto, na busca de compreensão sobre aspectos que considera mais significativos em relação ao PDE Escola como objeto de pesquisa e a sua implementação enquanto uma política pública educacional, pretende utilizar os planos de desenvolvimento de escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul, priorizadas em 2011, que estão no PDE Interativo, um módulo disponível no SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle, como referências de análise.

A participação de escolas da rede estadual na pesquisa inclui a consulta, por parte da pesquisadora, às informações que constam no referido sistema (PDE Interativo), entrevistas com pessoas envolvidas nas escolas, CREs e SEDUC e consulta a documentos que possam ser disponibilizados pelos participantes.

A pesquisadora assume o compromisso de compatibilizar as necessidades da pesquisa com o respeito às disponibilidades das pessoas que prestarão informações. Compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (51)9158-6719 ou pelo e-mail danielaburgie@hotmail.com.

A pesquisadora compromete-se, ainda, a não identificar os nomes das escolas e tampouco os nomes de pessoas entrevistadas nos relatórios de pesquisa e publicações associadas.

Após ser devidamente informado sobre os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____
autorizo a realização deste estudo envolvendo a rede estadual do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 15 de outubro de 2013.

Carimbo e assinatura Secretário(a) da Educação do Estado

Quadro - levantamento dos trabalhos selecionados (Banco de Teses CAPES)

Autor	Título	Data	Nível	Instituição	Orientador
Olga Maria dos Reis Ferro	O Plano do Desenvolvimento da Escola - PDE na Escola Pública de Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul.	01/11/2001	Mestrado	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	Elcia Esnarriaga de Arruda
Lúcia de Fátima Valente	Políticas e práticas no planejamento escolar em Minas Gerais no final do século XX.	01/04/2002	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Marcelo Soares Pereira da Silva
Isabel Ana de Moraes	O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/FUNDESCOLA) e a Autonomia na Gestão Escolar.	01/05/2002	Mestrado	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	Marília Gouveia de Miranda
Benvinda Barros Dourado Ribeiro	O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e suas implicações na organização e gestão da escola pública do Tocantins.	01/11/2002	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	João Ferreira Oliveira
Iêda Maria Costa Melo	O gestor e o plano de desenvolvimento da escola (PDE) em uma escola pública de Santo Antônio do Descoberto - Goiás.	01/02/2003	Mestrado	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	Clélia de Freitas Capanema
Maura Costa Bezerra	Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) no Ensino Fundamental: inovação ou prática antiga?	01/04/2003	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	Antonio Cabral Neto
Síssilia Vilarinho Neto	Escola Marvim: entre os interesses do PDE e a prática social de professores.	01/04/2003	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Geraldo Inacio Filho
Joana D'arc dos	PLANO DE DESENVOLVIMENTO	01/08/2003	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE	Alfredo Macedo

Santos	DA ESCOLA: um estudo sobre o processo de implementação e seus impactos para a gestão escolar e a qualidade do ensino.			PERNAMBUCO	Gomes
Vilma Lúcia Silva Neves	O processo de implantação de uma nova proposta de descentralização em duas escolas da rede municipal de ensino de Natal.	01/12/2003	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	Ilza Araujo Leao de Andrade
Luis Gustavo Alexandre da Silva	As mudanças na gestão e organização da escola: a lógica gerencial e a participação como estratégia de reforma.	01/10/2004	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	João Ferreira Oliveira
Welma Alegna Terra	O Plano de Desenvolvimento da Escola? PDE? Organização do trabalho escolar e educação.	01/12/2004	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Ely Guimarães dos Santos Evangelista
Eliane Maria Diogenes Leitão	O Plano de Desenvolvimento da Escola em Foco: uma análise da educação no Ceará em tempo de ajustes neo-liberais.	01/04/2005	Profissionalizante	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	Alba Maria Pinho de Carvalho
Sônia Maria Borges de Oliveira	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA – PDE: a gestão escolar necessária frente às diretrizes educacionais do Banco Mundial.	01/05/2005	Mestrado	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
Cristiane Liberato da Nóbrega	O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE) NUMA PERSPECTIVA DE GOVERNO DEMOCRÁTICO POPULAR: uma análise da experiência na Rede de Ensino do Recife –	01/09/2005	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Márcia Ângela da Silva Aguiar

	PE				
Carlene Moreira Durans	A organização do trabalho pedagógico frente às mudanças no mundo do trabalho: o PDE enquanto estratégia de organização e gestão escolar.	01/03/2006	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	Paulo da Trindade Nerys Silva
Mary Sylvia Miguel Falcão	Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) nas Escolas de Dourados / Mato Grosso do Sul: Uma Proposta (RE) Centralizadora.	01/08/2006	Mestrado	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Luciana Maria Giovanini
Adriana Lorena Mendes Crisóstomo	A Materialização do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, Nas Escolas Públicas de Teresina: aspectos e olhares que se entrecruzam.	01/02/2007	Mestrado	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	Luís Carlos Sales
Maria Rosana de Oliveira Castro	A democratização da gestão escolar no município de Santa Bárbara do Pará a partir do PDE.	01/04/2007	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Terezinha Fatima Andrade Monteiro dos Santos
Marisa Botão de Aquino	Gestão do Planejamento Escolar no Ceará (2004-2007): o que mudou?	01/06/2007	Profissionalizante	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	Francisco Horacio da Silva Frota
Wanda Pereira de Lima e Silva	Formação centrada na escola: em face ao plano de desenvolvimento da escola.	01/09/2007	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	Ademar de Lima Carvalho
Copérnico Mota da Silva	Gestão estratégica da educação no colégio da Polícia Militar da Bahia realidades e perspectivas	01/04/2008	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	Adriana Almeida Sales de Melo
Rosemei-	Autonomia Monitorada:	01/04/2009	Mestrado	UNIVERSIDADE	Maria Couto

re Silva Barauna	o Fundescola e a gestão da Educação Municipal.			FEDERAL DA BAHIA	Cunha
Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues	POLÍTICAS DE GESTÃO ESCOLAR E A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO – uma análise do plano de Desenvolvimento da Escola na Região da Mata Norte de Pernambuco (1999 - 2007).	01/07/2009	Doutorado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Márcia Angela da Silva Aguiar
Rosária da Paixão Trindade	O Processo de Implantação e Implementação do PDE Escola em Feira de Santana: uma análise a partir da percepção dos gestores escolares.	01/09/2009	Mestrado	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Ivan Luiz Novaes
Liane Miranda Silva	O papel do diretor na implementação do PDE Escola: experiências em Juiz de Fora.	01/08/2010	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Beatriz de Basto Teixeira
Cleonice Halfeld Solano	Plano de Desenvolvimento da Educação e Plano de Desenvolvimento da Escola: desdobramentos da implementação dessas políticas no contexto escolar.	01/05/2011	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Rubens Luiz Rodrigues
Claudia Zuppini Dal Corso	O planejamento estratégico: um instrumento para o gestor da escola pública.	01/08/2011	Mestrado	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Neide Aquino Noffs
Katia Valéria Ataíde e Silva	Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola) e a Gestão Escolar: limites e possibilidades.	01/08/2011	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA	Maria da Salete Barboza de Farias
Lúcia de Fátima	Permanências e Mudanças na Organização do	01/08/2011	Doutorado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE	Marcelo Soares Pereira da

Valente	Trabalho Escolar nas Geraes: Uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do PDE-Escola.			UBERLÂNDIA	Silva
Mariana Fonseca Taques	O PDE-Escola nas escolas da rede estadual do Paraná: entre o gerenciamento e as possibilidades democráticas.	01/09/2011	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	Ângelo Ricardo de Souza
Raquel Angela Speck	O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDEE) como expressão do gerencialismo na educação.	01/02/2012	Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	Adrian Alvarez Estrada
Fabiano Antonio dos Santos	O Plano de Desenvolvimento da Escola e a produção do consentimento ativo.	01/03/2012	Doutorado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Eneida Oto Shiroma
Mariana Ferreira Bayer	O Programa PDE Escola: uma análise da sua implementação em Guarapuava-PR.	01/06/2012	Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	Jefferson Mainardes
Ana Márcia Lima Santos	O Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE e a gestão dos recursos financeiros: implantação da metodologia de planejamento estratégico do Programa FUNDESCOLA na Escola Municipal Comunitária de Canabrava/Salvador - BA.	01/08/2012	Mestrado	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Avelar Luiz Bastos Mutim
Crisolita Gonçalves dos Santos	O PDE Escola: autonomia e qualidade do ensino na gestão educacional em Igarapé-Miri e na Escola Rio Tocantins.	01/08/2012	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Elisange- la Maria Pereira Schimo- nek	O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola): instrumento de autonomia para as unidades escolares?	01/08/2012	Mestrado	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO	Maria Aparecida Segatto Muranaka
Mellissa Fabiane Barreto de Souza	O PDE Escola em Foco: uma análise do programa em duas unidades escolares da rede municipal de Salvador.	01/09/2012	Mestrado	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Ivan Luiz Novaes

Tabelas que ilustram a distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos, por temas, nas dimensões 2, 3, 4, 5 e 6 do diagnóstico do PDE Escola

Dimensão 2 – Taxas de Rendimento

Tabela 15 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 2 – tema 2.1 Distorção idade-série (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
2.1 Distorção idade-série	Em 2010, a escola possuía de 1 a 10 turma(s) com nº de matrículas superior ao parâmetro do CNE.	30	68	0	0
	Em 2010, a escola possuía 10 a 20 turma(s) com nº de matrículas superior ao parâmetro do CNE.	5	11	0	0
	Em 2010, a escola possuía 20 a 30 turma(s) com nº de matrículas superior ao parâmetro do CNE.	1	2	0	0
	Em 2010, a escola possuía 30 a 40 turma(s) com nº de matrículas superior ao parâmetro do CNE.	1	2	0	0
	Em 2010, a escola possuía de 1 a 10 turma(s) com taxa de distorção superior à média do Brasil.	26	59	5	11
	Em 2010, a escola possuía de 10 a 20 turma(s) com taxa de distorção superior à média do Brasil.	7	16	3	7
	Em 2010, a escola possuía de 20 a 30 turma(s) com taxa de distorção superior à média do Brasil.	1	2	0	0
	Em 2010, a escola possuía de 30 a 40 turma(s) com taxa de distorção superior à média do Brasil.	1	2	0	0

	A escola nunca realiza ações que minimizam os problemas de distorção idade-série.	12	27	6	14
	A escola nunca oferece acompanhamento especial para estudantes em distorção.	17	39	2	5
	A escola raramente oferece acompanhamento especial para estudantes em distorção.	16	36	3	7
	A escola raramente realiza ações que minimizam os problemas de distorção idade-série.	19	43	3	7

Tabela 16 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 2 – tema 2.2 Aproveitamento escolar (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
2.2 Aproveitamento escolar	Em 2010, a escola possuía de 1 a 20 turma(s) com taxa de reprovação superior à média do Brasil.	38	86	20	45
	Em 2010, a escola possuía de 20 a 40 turma(s) com taxa de reprovação superior à média do Brasil.	5	11	3	7
	A escola raramente desenvolve ações que incentivam a permanência dos estudantes, desestimulando o abandono.	7	16	1	2
	A escola raramente realiza ações orientadas para as turmas com maiores taxas de reprovação.	15	34	6	14
	A escola nunca desenvolve ações que incentivam a permanência dos estudantes, desestimulando o abandono.	4	9	1	2
	A escola nunca realiza ações orientadas para as turmas com maiores taxas de reprovação.	3	7	2	5

	A escola raramente reconhece e estimula as turmas com melhores desempenhos.	6	14	3	7
	A escola nunca reconhece e estimula as turmas com melhores desempenhos.	4	9	2	5
	Em 2010, a escola possuía de 1 a 10 turma(s) com taxa de abandono superior à média do Brasil.	34	77	5	11
	Em 2010, a escola possuía de 10 a 20 turma(s) com taxa de abandono superior à média do Brasil.	3	7	2	5

Tabela 17 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 2 – tema 2.3 Áreas de conhecimento (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
2.3 Áreas de conhecimento	De 1 a 10 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras) superior(es) à média do Brasil.	27	61	3	7
	De 1 a 10 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Ciências superior(es) à média do Brasil.	37	84	6	14
	De 1 a 10 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Educação Física superior(es) à média do Brasil.	25	57	1	2
	De 1 a 10 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Ensino religioso superior(es) à média do Brasil.	25	57	0	0

De 1 a 10 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em História superior(es) à média do Brasil.	39	89	6	14
De 1 a 10 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Geografia superior(es) à média do Brasil.	38	86	2	5
De 1 a 10 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Língua /Literatura Portuguesa superior(es) à média do Brasil.	41	93	21	48
De 1 a 10 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Língua /Literatura estrangeira - Inglês superior(es) à média do Brasil.	33	75	0	0
De 1 a 10 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Língua /Literatura estrangeira - Espanhol superior(es) à média do Brasil.	3	7	0	0
De 1 a 10 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Outras Disciplinas superior(es) à média do Brasil.	14	32	0	0
De 1 a 10 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Estudos Sociais/Sociologia superior(es) à média do Brasil.	9	20	0	0
De 1 a 10 turma(s) do ensino médio apresentou(aram) taxa de reprovação em Disciplinas pedagógicas superior(es) à média do Brasil.	1	2	0	0
A escola raramente oferece horários diferenciados para acompanhamento dos alunos nas áreas de conhecimento/ disciplinas que apresentam resultados críticos.	12	27	6	14

A escola nunca oferece horários diferenciados para acompanhamento dos alunos nas áreas de conhecimento/disciplinas que apresentam resultados críticos.	20	45	9	20
De 1 a 10 turma(s) do ensino médio apresentou (aram) taxa de reprovação em Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras) superior(es) à média do Brasil.	4	9	0	0
Os alunos com dificuldades de aprendizagem nunca recebem auxílio, estímulo e apoio para atingir os patamares de aprendizagem esperados.	1	2	1	2
Os alunos com dificuldades de aprendizagem raramente recebem auxílio, estímulo e apoio para atingir os patamares de aprendizagem esperados.	12	27	2	5
Os professores raramente dispõem de tempo extra para tirar dúvidas.	9	20	4	9
Os professores nunca dispõem de tempo extra para tirar dúvidas.	24	55	8	18
De 1 a 10 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Matemática superior(es) à média do Brasil.	40	91	24	55
De 1 a 10 turma(s) do ensino médio apresentou(aram) taxa de reprovação em Outras Disciplinas superior(es) à média do Brasil.	2	5	0	0
De 1 a 10 turma(s) do ensino médio apresentou(aram) taxa de reprovação em Biologia superior(es) à média do Brasil.	14	32	3	7
De 1 a 10 turma(s) do ensino médio apresentou (aram) taxa de reprovação em Ensino religioso superior(es) à média do Brasil.	6	14	0	0

De 1 a 10 turma(s) do ensino médio apresentou (aram) taxa de reprovação em Filosofia superior(es) à média do Brasil.	8	18	0	0
De 1 a 10 turma(s) do ensino médio apresentou (aram) taxa de reprovação em Física superior(es) à média do Brasil	14	32	2	5
De 1 a 10 turma(s) do ensino médio apresentou (aram) taxa de reprovação em História superior(es) à média do Brasil.	10	23	0	0
De 1 a 10 turma(s) do ensino médio apresentou (aram) taxa de reprovação em Língua /Literatura estrangeira - Inglês superior(es) à média do Brasil.	10	23	0	0
De 1 a 10 turma(s) do ensino médio apresentou(aram) taxa de reprovação em Língua /Literatura estrangeira - Espanhol superior(es) à média do Brasil.	2	5	0	0
De 1 a 10 turma(s) do ensino médio apresentou (aram) taxa de reprovação em Língua /Literatura Portuguesa superior(es) à média do Brasil.	12	27	3	7
De 1 a 10 turma(s) do ensino médio apresentou (aram) taxa de reprovação em Matemática superior(es) à média do Brasil.	16	36	8	18
De 1 a 10 turma(s) do ensino médio apresentou (aram) taxa de reprovação em Química superior(es) à média do Brasil.	14	32	2	5
De 1 a 10 turma(s) do ensino médio apresentou (aram) taxa de reprovação em Educação Física superior(es) à média do Brasil.	4	9	0	0
De 1 a 10 turma(s) do ensino médio apresentou(aram) taxa de reprovação em Estudos Sociais/Sociologia superior(es) à média do Brasil.	7	16	0	0

	As áreas de conhecimento/ disciplinas críticas nunca recebem maior atenção por parte da escola e dos professores.	2	5	1	2
	As áreas de conhecimento/ disciplinas críticas raramente recebem maior atenção por parte da escola e dos professores.	10	23	6	14
	De 1 a 10 turma(s) do ensino médio apresentou (aram) taxa de reprovação em Geografia superior(es) à média do Brasil.	11	25	0	0

Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem

Tabela 18 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 3 – tema 3.1 Projeto pedagógico (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
3.1 Projeto Pedagógico	A escola raramente define os objetivos no projeto pedagógico para cada ano/ série ou ciclo e componentes curriculares/ disciplinas, de acordo com as diretrizes curriculares.	4	9	0	0
	A escola nunca define os objetivos no projeto pedagógico para cada ano/ série ou ciclo e componentes curriculares/ disciplinas, de acordo com as diretrizes curriculares.	1	2	0	0
	Os debates sobre o currículo raramente envolvem temas relativos a conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores e identidade dos estudantes.	1	2	1	2

	A escola raramente segue o projeto pedagógico, que orienta o processo de ensino e aprendizagem.	7	16	1	2
	As expectativas de aprendizagem a serem alcançadas pelos estudantes raramente são claramente definidas.	5	11	0	0
	Os conteúdos para cada componente curricular/ disciplina e para cada ano/ série ou ciclo raramente são organizados de forma sequencial.	1	2	0	0
	As expectativas de aprendizagem a serem alcançadas pelos estudantes nunca são claramente definidas.	1	2	1	2
	A escola nunca segue o projeto pedagógico, que orienta o processo de ensino e aprendizagem.	2	5	1	2
	O(s) método(s) de ensino adotado(s) raramente tem se mostrado adequado(s) para que a escola alcance bons resultados.	25	57	13	30

Tabela 19 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 3 – tema 3.2 Currículo (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
3.2 Currículo	O currículo desenvolvido na escola nunca contribui para a constituição das identidades dos estudantes.	1	2	0	0
	O currículo desenvolvido na escola raramente contribui para a constituição das identidades dos estudantes.	6	14	1	2
	O currículo nunca assegura o desenvolvimento das diversas formas de expressão nas diferentes áreas de conhecimento.	1	2	0	0

O currículo raramente assegura o desenvolvimento das diversas formas de expressão nas diferentes áreas de conhecimento.	7	16	0	0
No processo de elaboração do currículo a escola raramente promove o diálogo com a comunidade e incorpora seus saberes.	13	30	4	9
O desenvolvimento do currículo na escola raramente está articulado à formação básica e às dimensões da vida cidadã (como saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura, linguagens).	4	9	2	5
Os debates sobre o currículo raramente envolvem temas relativos a conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores e identidade dos estudantes.	3	7	1	2
A escola raramente oferece apoio aos professores para implementação do currículo.	4	9	2	5
A escola raramente utiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.	3	7	1	2
As expectativas de aprendizagem determinantes para o sucesso escolar em cada ano/ série e ao longo do Ensino Fundamental raramente são claras e conhecidas por todos os professores e estudantes.	5	11	1	2
Os professores raramente fazem uma avaliação diagnóstica no início de cada etapa de ensino.	1	2	0	0

Tabela 20 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 3 – tema 3.3 Avaliações (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
3.3 Avaliações	A escola raramente utiliza a avaliação formativa e processual com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.	15	34	4	9
	Os professores raramente fazem uma avaliação diagnóstica no início de cada etapa de ensino.	11	25	1	2
	Raramente são aplicados diferentes instrumentos de avaliação e proporcionadas situações de aprendizagem variadas.	6	14	3	7
	A equipe escolar raramente define expectativas de aprendizagem de desempenho para avaliar os estudantes, com base nas diretrizes curriculares adotadas.	6	14	0	0
	Tendo em vista a complexidade do processo de aprendizagem, a escola raramente considera os prejuízos que a repetência pode causar na trajetória dos estudantes.	5	11	0	0
	A avaliação do desempenho dos estudantes em todos os níveis raramente está adequada aos objetivos de ensino e aprendizagem.	7	16	1	2
	O(A) diretor(a) e os professores raramente sabem quantos e quais estudantes estão em dificuldades em cada componente curricular/ disciplina.	2	5	0	0
	Os dados, arquivos e relatórios sobre o desempenho dos estudantes raramente são coletados.	2	5	0	0

	A equipe escolar nunca utiliza os resultados das avaliações para fazer revisões no currículo.	4	9	1	2
	A equipe escolar raramente utiliza os resultados das avaliações para fazer revisões no currículo.	11	25	1	2

Tabela 21 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 3 – tema 3.4 Tempo de aprendizagem (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
3.4 Tempo de Aprendizagem	A escola raramente assegura aos estudantes o direito à jornada diária mínima de 4 horas e o mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar.	1	2	0	0

Tabela 22 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 3 – tema 3.5 Jornada ampliada (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
3.5 Jornada Ampliada	A escola não desenvolve ações de educação integral porque: não possui espaço físico; não dispõe de profissionais para coordenar as atividades; não dispõe de recursos materiais; outro.	21	48	13	30
	A escola não desenvolve ações de educação integral porque: outro.	3	7	1	2
	A escola não desenvolve ações de educação integral porque: não possui espaço físico; não dispõe de profissionais para coordenar as atividades.	3	7	3	7

	A escola não desenvolve ações de educação integral porque: não possui espaço físico.	2	5	0	0
	A escola não desenvolve ações de educação integral por que: não dispõe de profissionais para coordenar as atividades.	2	5	1	2
	A escola não desenvolve ações de educação integral porque: não dispõe de profissionais para coordenar as atividades, não dispõe de recursos materiais.	8	18	2	5

Dimensão 4 – Gestão

Tabela 23 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 4 – tema 4.1 Direção (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
4.1 Direção	Os supervisores ou coordenadores pedagógicos nunca orientam os professores para o alinhamento entre suas práticas docentes e os objetivos e metas da escola.	2	5	2	5
	Os supervisores ou coordenadores pedagógicos raramente orientam os professores para o alinhamento entre suas práticas docentes e os objetivos e metas da escola.	3	7	1	2
	Há secretário(a) da escola que não possui(em) graduação.	15	34	0	0
	A direção raramente organiza espaço e tempo para que os membros da equipe escolar se reúnam, troquem experiências, estudem e planejem.	4	9	2	5

A direção raramente providencia atualização para o seu pessoal docente, técnico e administrativo.	3	7	2	5
Há Vice Diretor(a) que não possui(em) graduação.	1	2	0	0
Há Coordenador(a) que não possui(em) graduação.	1	2	0	0
Os profissionais da escola raramente são valorizados por meio de mecanismos de profissionalização e responsabilização.	5	11	1	2
A direção raramente acompanha o desempenho dos professores e o desenvolvimento de seus programas curriculares.	6	14	2	5
A direção raramente esclarece as atribuições individuais e expressa a sua expectativa em relação aos membros da equipe escolar.	2	5	1	2
O(A) diretor(a) raramente lidera a definição de normas de comportamento entre os membros da equipe escolar.	1	2	0	0
O diretor raramente envolve-se em atividades organizadas pela comunidade.	2	5	0	0
O diretor nunca se envolve em atividades organizadas pela comunidade.	1	2	0	0
A direção raramente participa das assembleias escolares, supervisionando o bom andamento dos trabalhos.	1	2	0	0
A direção raramente é informada sobre a eficácia das atividades de ensino desenvolvidas pelos professores.	1	2	0	0
O diretor raramente envolve-se em atividades organizadas pela comunidade.	2	5	0	0

Tabela 24 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 4 – tema 4.2 Processos (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
4.2 Processos	Os problemas de comportamento raramente são resolvidos na sala de aula, sem necessidade de encaminhar os estudantes à direção.	16	36	11	25
	As normas relativas a atrasos e faltas raramente são aplicadas, tanto para professores quanto para estudantes.	6	14	2	5
	O diretor e os professores raramente realizam conjuntamente o planejamento anual/semestral da escola.	7	16	2	5
	O diretor e os professores raramente são capazes de citar as metas e os objetivos da escola.	1	2	0	0
	A escola raramente utiliza o Regimento Escolar como instrumento de exercício da gestão democrática.	1	2	0	0
	A escola raramente tem autonomia para decidir sobre as metodologias adotadas, equipamentos e materiais necessários.	2	5	0	0
	A escola nunca define conjuntamente seus objetivos, metas e estratégias e os planos de ação para alcançá-los.	1	2	0	0
	A escola raramente define conjuntamente seus objetivos, metas e estratégias e os planos de ação para alcançá-los.	3	7	1	2
	A escola nunca realiza o levantamento de dados necessários ao gerenciamento.	2	5	0	0

A escola raramente realiza o levantamento de dados necessários ao gerenciamento.	8	18	2	5
A equipe escolar nunca utiliza os resultados de testes e relatórios de avaliação para localizar problemas potenciais e propor soluções.	2	5	1	2
A equipe escolar raramente utiliza os resultados de testes e relatórios de avaliação para localizar problemas potenciais e propor soluções.	10	23	5	11
As atividades e processos desenvolvidos na escola raramente são documentados e organizados em arquivos.	3	7	0	0
A escola raramente adota procedimentos administrativos bem definidos.	1	2	0	0
As tarefas, os livros e os materiais a serem utilizados raramente são preparados antes do início das aulas.	7	16	1	2
O diretor e os professores raramente são capazes de citar as metas e os objetivos da escola.	3	7	1	2
Os processos da escola nunca são gerenciados com o auxílio de indicadores.	1	2	0	0
A escola raramente utiliza o Regimento Escolar.	1	2	0	0
A escola raramente utiliza o Regimento Escolar como instrumento de exercício da gestão democrática.	1	2	0	0
Os processos da escola raramente são gerenciados com o auxílio de indicadores.	14	32	4	9

Tabela 25 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 4 – tema 4.3 Finanças (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
4.3 Finanças	A direção raramente controla os gastos que a escola faz de forma adequada e transparente.	1	2	0	0

Dimensão 5 – Comunidade Escolar

Tabela 26 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 5 – tema 5.1 Estudantes (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
5.1 Estudantes	A escola raramente incentiva ações de voluntariado e protagonismo juvenil.	9	20	1	2
	Os estudantes raramente são ativamente engajados nas atividades de sala de aula.	9	20	2	5
	Os estudantes nunca apresentam iniciativas para realização de eventos ou campanhas junto à comunidade.	3	7	0	0
	Os estudantes raramente apresentam iniciativas para realização de eventos ou campanhas junto à comunidade.	22	50	1	2
	A escola nunca adota iniciativas que estimulam os estudantes dos anos/ séries mais adiantadas a auxiliarem as turmas menores	9	20	3	7

Os estudantes raramente realizam as atividades escolares solicitadas pelos professores, em sala de aula e em casa.	15	34	13	30
Os estudantes raramente têm clareza dos conteúdos e do grau de expectativa da aprendizagem que se espera deles.	20	45	5	11
Os estudantes raramente têm consciência de sua participação na conservação do patrimônio escolar.	16	36	5	11
Os estudantes raramente confirmam que os professores estão comprometidos com o ensino e se preocupam com eles.	5	11	2	5
A escola raramente considera a possibilidade dos estudantes se auto avaliarem, em situações específicas.	17	39	5	11
A escola raramente apoia e estimula a atuação do Grêmio Estudantil (ou organização similar).	10	23	0	0
A escola nunca apoia e estimula a atuação do Grêmio Estudantil (ou organização similar).	9	20	1	2
Os estudantes com dificuldades de aprendizagem relacionadas a problemas de saúde raramente recebem acompanhamento adequado.	14	32	4	9
A escola nunca desenvolve ações de atendimento e cuidado oftalmológico aos estudantes.	12	27	0	0
A escola nunca desenvolve ações de cuidado aos estudantes com sinais de quadro de desnutrição e/ou obesidade e/ou distúrbios alimentares.	5	11	0	0
A escola raramente desenvolve ações de orientação aos estudantes quanto aos seus direitos relacionados à saúde.	9	20	0	0

A escola nunca realiza referendos ou consulta aos estudantes sobre temas de interesse coletivo.	4	9	0	0
A escola raramente realiza referendos ou consulta aos estudantes sobre temas de interesse coletivo.	13	30	3	7
A escola nunca desenvolve avaliações e cuidados do estado de saúde bucal dos estudantes.	4	9	2	5
A escola raramente adota iniciativas que estimulam os estudantes dos anos/ séries mais adiantadas a auxiliarem as turmas menores.	22	50	1	2
A escola raramente desenvolve ações voltadas para a saúde sexual, reprodutiva e prevenção das DST - Doenças Sexualmente Transmissíveis / AIDS.	4	9	0	0
A escola raramente desenvolve ações de atendimento e cuidado oftalmológico aos estudantes.	13	30	1	2
A escola raramente desenvolve avaliações e cuidados do estado de saúde bucal dos estudantes.	15	34	1	2
A escola raramente desenvolve ações voltadas para a prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas.	2	5	0	0
A escola raramente desenvolve ações de cuidado aos estudantes com sinais de quadro de desnutrição e/ou obesidade e/ou distúrbios alimentares.	15	34	0	0

Tabela 27 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 5 – tema 5.2 Docentes (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
5.2 Docentes	Os professores nunca sabem qual conteúdo trabalhado no ano anterior por outro professor.	1	2	0	0
	Os professores raramente explicam aos estudantes os objetivos de aprendizagem numa linguagem simples e clara.	3	7	1	2
	Os professores raramente sabem qual conteúdo trabalhado no ano anterior por outro professor.	10	23	2	5
	Os professores raramente evitam a ocorrência de interrupções em sala de aula, não desperdiçando o tempo de ensino e de aprendizagem.	9	20	2	5
	Os professores raramente propõem atividades pedagógicas fora da escola, como passeios e excursões.	21	48	5	11
	Os professores raramente utilizam avaliação contínua e cumulativa do desempenho do Estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.	13	30	4	9
	Os professores raramente são preparados para planejar, adequadamente, o trabalho específico com as diferentes faixas etárias.	17	39	4	9
	Os professores raramente estimulam a curiosidade e o interesse dos estudantes, relacionando o conteúdo da lição com coisas relevantes do dia-a-dia.	4	9	4	9
	Os professores raramente aproveitam os espaços externos para realizar atividades cotidianas como ler, contar histórias, fazer desenhos.	17	39	2	5

De 1 a 10 docentes consideram que sua formação não é apropriada para ministrar a área de conhecimento/ disciplina que atuam.	20	45	7	16
De 10 a 20 docentes consideram que sua formação não é apropriada para ministrar a área de conhecimento/ disciplina que atuam.	1	2	0	0
Os professores nunca são preparados para planejar, adequadamente, o trabalho específico com as diferentes faixas etárias.	1	2	0	0
O plano de curso do professor nunca contém as informações necessárias sobre os conteúdos, como ensiná-los, como avaliá-los.	1	2	0	0
O plano de curso do professor raramente contém as informações necessárias sobre os conteúdos, como ensiná-los, como avaliá-los.	8	18	1	2
Os professores raramente fazem elogios e críticas construtivas aos estudantes em sala de aula.	5	11	0	0
Os professores raramente participam de cursos de atualização, demonstrando empenho no seu desenvolvimento profissional.	12	27	2	5
Os professores raramente dispõem de um plano de aula pronto quando os estudantes entram na sala de aula.	3	7	1	2
Os professores raramente demonstram ter domínio dos conteúdos a serem trabalhados.	1	2	0	0
Os professores raramente demonstram experiência no manejo de turmas e no acompanhamento do trabalho individual e de grupos.	3	7	1	2
Os professores raramente sentem-se à vontade com os materiais de aprendizagem, integrando-os às atividades de sala de aula.	2	5	1	2

	Os professores raramente utilizam estratégias pedagógicas para a recuperação de estudantes que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem.	11	25	7	16
--	---	----	----	---	----

Tabela 28 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 5 – tema 5.3 Demais profissionais (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
5.3 Demais profissionais	A equipe escolar raramente trabalha de forma cooperativa e harmoniosa.	3	7	2	5
	A equipe escolar raramente dispõe de tempo para trocar ideias entre si sobre o desempenho dos estudantes.	9	20	2	5
	Docentes e não docentes raramente demonstram entusiasmo no desempenho de suas funções.	6	14	1	2
	A equipe escolar raramente aceita inovações e se mostra envolvida em processos de mudança.	8	18	1	2
	A equipe da escola raramente se sente valorizada e respeitada por pais e estudantes.	4	9	3	7
	A direção raramente trata abertamente as questões relacionadas às oportunidades de capacitação e aperfeiçoamento.	1	2	0	0
	A equipe escolar raramente trabalha em conjunto para tratar de questões de interesse da escola.	4	9	1	2
	A equipe escolar raramente avalia o desempenho de seu pessoal e o da escola como um todo, bem como o seu esforço para mudança.	6	14	1	2

Tabela 29 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 5 – tema 5.4 Pais e comunidade (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
5.4 Pais e comunidade	Os pais raramente acompanham os deveres de casa dos filhos.	32	73	14	32
	A comunidade raramente é informada sobre os objetivos e projetos da escola.	5	11	1	2
	A escola raramente se mantém aberta nos finais de semana para que a comunidade possa usufruir das suas dependências (salas, pátio, quadras de esporte, biblioteca, etc).	1	2	1	2
	A escola nunca se mantém aberta nos finais de semana para que a comunidade possa usufruir das suas dependências (salas, pátio, quadras de esporte, biblioteca, etc).	36	82	5	11
	A escola raramente promove eventos pedagógicos e culturais que permitam contato entre pais e professores.	4	9	1	2
	Os pais raramente entram em contato com o diretor por iniciativa própria	9	20	3	7
	Os pais raramente comparecem e participam das reuniões para as quais são convidados.	16	36	12	27
	Os pais raramente são informados sobre os resultados dos seus filhos nas avaliações qualitativas realizadas pela escola.	1	2	0	0
	Os pais e a comunidade raramente mostram-se satisfeitos em relação aos resultados da escola.	2	5	0	0

	A comunidade raramente é informada sobre os resultados e desempenho da escola (IDEB, Prova Brasil, Aprovação, Reprovação, Abandono e outros indicadores).	16	36	1	2
	A escola raramente promove reuniões entre pais e professores para discutir questões relativas à melhoria do desempenho dos estudantes.	4	9	1	2
	A comunidade nunca contribui voluntariamente com a escola.	4	9	0	0
	A comunidade raramente contribui voluntariamente com a escola.	26	59	2	5

Dimensão 6 – Infraestrutura

Tabela 30 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 6 – tema 6.1 Instalações (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
6.1 Instalações	A escola não possui laboratório de informática.	1	2	1	2
	A escola não possui sanitário adaptado para estudantes com deficiência.	27	61	8	18
	A escola não possui Biblioteca ou Sala de leitura.	1	2	0	0
	A escola não possui Sanitário dos funcionários.	6	14	0	0
	A escola considera que as instalações do(a) Área de Serviço estão inadequados(as).	8	18	1	2
	A escola considera que as instalações do(a) Despensa estão inadequados(as).	14	32	2	5

A escola considera que as instalações do(a) Parque infantil estão inadequados(as).	17	39	6	14
A escola considera que as instalações do(a) Refeitório estão inadequados(as).	11	25	4	9
A escola considera que as instalações do(a) Sala de aula estão inadequados(as).	20	45	10	23
A escola considera que as instalações do(a) Secretaria estão inadequados(as).	14	32	3	7
A escola considera que as instalações do(a) Almojarifado estão inadequados(as).	14	32	2	5
A escola considera que as instalações do(a) Laboratório de ciências estão inadequados(as).	8	18	3	7
A escola considera que as instalações do(a) Quadra de esportes coberta estão inadequados(as).	6	14	2	5
A escola considera que as instalações do(a) Auditório estão inadequados(as).	6	14	3	7
A escola considera que as instalações do(a) Laboratório de informática estão inadequados(as).	13	30	5	11
A escola considera que as instalações do(a) Recreio coberto estão inadequados(as).	6	14	2	5
A escola considera que as instalações do(a) Quadra de esportes descoberta estão inadequados(as).	19	43	8	18
A escola considera que as instalações do(a) Sala de coordenação pedagógica estão inadequados(as).	10	23	1	2
A escola considera que as instalações do(a) Sanitário dos funcionários estão inadequados(as).	10	23	0	0
A escola considera que as instalações do(a) Sala de recursos multifuncionais estão inadequados(as).	3	7	1	2

A escola considera que as instalações do(a) Sala de professores estão inadequados(as).	12	27	5	11
A escola considera que as instalações do(a) Depósito de material de limpeza estão inadequados(as).	16	36	1	2
A escola considera que as instalações do(a) Biblioteca ou Sala de leitura estão inadequados(as).	23	52	16	36
A escola considera que as instalações do(a) Coletores de lixo seletivo estão inadequados(as).	8	18	2	5
A escola considera que as instalações do(a) Cozinha estão inadequados(as).	18	41	7	16
A escola considera que as instalações do(a) Sala de TV e vídeo estão inadequados(as).	9	20	2	5
A escola considera que as instalações do(a) Outra dependência estão inadequados(as).	3	7	1	2
A escola considera que as instalações do(a) Circulações internas adaptadas para estudantes com deficiência estão inadequados(as).	11	25	5	11
A escola considera que as instalações do(a) Diretoria estão inadequados(as).	12	27	2	5
A escola considera que as instalações do(a) Sala de orientação educacional estão inadequados(as).	5	11	0	0
A escola considera que as instalações do(a) Sanitário adaptado para estudantes com deficiência estão inadequados(as).	2	5	1	2
A escola considera que as instalações do(a) Berçário estão inadequados(as).	1	2	0	0
A escola considera que as instalações do(a) Vestiário dos estudantes estão inadequados(as).	1	2	0	0

	A escola considera que as instalações do(a) Sanitário dos estudantes estão inadequados(as).	18	41	7	16
--	---	----	----	---	----

Tabela 31 – Distribuição das escolas da amostra, de acordo com os problemas e problemas apontados como críticos no diagnóstico do PDE Escola, na dimensão 6 – tema 6.2 Equipamentos (2011)

Tema	Problemas	Escolas que apontaram o problema		Escolas que apontaram o problema como crítico	
		Quantidade	%	Quantidade	%
6.2 Equipamentos	A escola avalia que o estado de conservação de Material(ais) esportivo(s) para Educação Física é ruim.	28	64	15	34
	A escola considera que o estado de conservação de Aparelho(s) de DVD é/são ruim(ns).	12	27	1	2
	A escola considera que o estado de conservação de Scanner(s) é/são ruim(ns).	4	9	0	0
	A escola considera que o estado de conservação de Guilhotina(s) de papel é/são ruim(ns).	9	20	0	0
	A escola considera que o estado de conservação de Impressora(s) laser é/são ruim(ns).	6	14	1	2
	A escola considera que o estado de conservação de Impressora(s) jato de tinta é/são ruim(ns).	11	25	0	0
	A escola considera que o estado de conservação de Projetor(es) de imagem (Datashow) é/são ruim(ns).	1	2	0	0
	A escola considera que o estado de conservação de Tela(s) para projeção é/são ruim(ns).	7	16	0	0
	A escola considera que o estado de conservação de Televisor(es) é/são ruim(ns)	19	43	5	11

A escola considera que o estado de conservação de Arquivo(s) de aço é/são ruim(ns).	13	30	1	2
A escola considera que o estado de conservação de Armário(s) é/são ruim(ns).	26	59	8	18
A escola considera que o estado de conservação de Brinquedo(s) para parquinho é/são ruim(ns).	19	43	6	14
A escola considera que o estado de conservação de Enciclopédia(s) é/são ruim(ns).	14	32	1	2
A escola considera que o estado de conservação de Estante(s) para biblioteca é/são ruim(ns).	7	16	0	0
A escola considera que o estado de conservação de Espremedor(es) de frutas industrial é/são ruim(ns).	1	2	0	0
A escola considera que o estado de conservação de Carteira(s) é/são ruim(ns).	24	55	5	11
A escola considera que o estado de conservação de Mesa(s) tipo escrivaninha é/são ruim(ns).	17	39	1	2
A escola considera que o estado de conservação de Quadro(s) para sala de aula é/são ruim(ns).	16	36	6	14
A escola considera que o estado de conservação de Quadro(s) tipo mural é/são ruim(ns).	14	32	1	2
A escola considera que o estado de conservação de Computador(es) para administração/ docentes é/são ruim(ns).	13	30	3	7
A escola considera que o estado de conservação de Computador(es) para sala de informática é/são ruim(ns).	11	25	4	9
A escola considera que o estado de conservação de Geladeira(s) é/são ruim(ns).	13	30	2	5

A escola considera que o estado de conservação de Livros de literatura infantil é/são ruim(ns).	18	41	5	11
A escola considera que o estado de conservação de Livros de literatura infanto-juvenil é/são ruim(ns).	16	36	5	11
A escola considera que o estado de conservação de Mesa(s) de reunião da sala de professores é/são ruim(ns).	7	16	0	0
A escola considera que o estado de conservação de Bebedouro(s) elétrico(s) é/são ruim(ns).	20	45	7	16
A escola considera que o estado de conservação de Liquidificador(es) industrial(ais) é/são ruim(ns).	6	14	0	0
A escola considera que o estado de conservação de Estante(s) para biblioteca é/são ruim(ns).	6	14	1	2
A escola considera que o estado de conservação de Fogão(ões) industrial(ais) é/são ruim(ns).	9	20	1	2
A escola considera que o estado de conservação de Aparelho(s) de telefone é/são ruim(ns)	1	2	0	0
A escola considera que o estado de conservação de Fotocopiadora(s) é/são ruim(ns).	11	25	5	11
A escola considera que o estado de conservação de Retroprojeter(es) é/são ruim(ns).	8	18	2	5
A escola considera que o estado de conservação de Lixeira(s) é/são ruim(ns).	17	39	1	2
A escola considera que o estado de conservação de Mesa(s) para impressora é/são ruim(ns).	4	9	0	0
A escola considera que o estado de conservação de Mesa(s) de leitura é/são ruim(ns).	7	16	1	2

A escola considera que o estado de conservação de Armário(s) para secretaria é/são ruim(ns).	7	16	1	2
A escola considera que o estado de conservação de Mesa(s) para refeitório é/são ruim(ns).	5	11	0	0
A escola considera que o estado de conservação de Máquina(s) fotográfica(s) é/são ruim(ns).	8	18	1	2
A escola considera que o estado de conservação de Aparelho(s) de CD e rádio é/são ruim(ns).	19	43	5	11
A escola considera que o estado de conservação de Livros paradidáticos é/são ruim(ns).	5	11	0	0
A escola considera que o estado de conservação de Mesa(s) para computador é/são ruim(ns).	5	11	0	0
A escola considera que o estado de conservação de Outro(s) dicionário(s) é/são ruim(ns).	9	20	1	2
A escola considera que o estado de conservação de Aparelho(s) de telefone é/são ruim(ns).	8	18	0	0
A escola considera que o estado de conservação de Dicionário(s) para acervo é/são ruim(ns).	13	30	5	11
A escola considera que o estado de conservação de Máquina(s) de lavar roupa é/são ruim(ns).	5	11	1	2
A escola considera que o estado de conservação de Freezer(s) é/são ruim(ns).	8	18	2	5
A escola considera que o estado de conservação de Botijão(ões) de gás é/são ruim(ns).	1	2	0	0
A escola considera que o estado de conservação de Circulador(es) de ar é/são ruim(ns).	10	23	2	5

A escola considera que o estado de conservação de Contêiner(es) para lixo reciclável é/são ruim(ns).	4	9	0	0
A escola considera que o estado de conservação de Kit(s) de Ciências (p/ 40 alunos) é/são ruim(ns).	2	5	0	0
A escola considera que o estado de conservação de Microscópio(s) é/são ruim(ns).	11	25	3	7
A escola considera que o estado de conservação de 2 Suporte(s) para TV e DVD é/são ruim(ns).	2	5	0	0
A escola considera que o estado de conservação de Cadeira(s) é/são ruim(ns).	23	52	5	11