

SORAYA REGINA DE HUNGRIA CRUZ

**MATURIDADE DE PROCESSOS E AÇÕES ESCOLARES:  
REFERENCIAL DE QUALIDADE EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Departamento de Informática e Estatística, do Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Mestre Métodos e Gestão em Avaliação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Moraes Ramos

Florianópolis  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cruz, Soraya Regina de Hungria.  
Maturidade da processos e ações escolares: referencial de qualidade  
educacional / Soraya Regina de Hungria Cruz; orientador, Alexandre  
Moraes Ramos - Florianópolis, SC, 2017.  
140 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Métodos e  
Gestão em Avaliação.

Inclui referências

1. Gestão em avaliação na educação básica. 2. Gestão da qualidade da  
avaliação na educação. 3. Modelo de maturidade em avaliação. 4. Instrumentos  
de avaliação da educação básica. 5. Gestão da avaliação em processos e  
ações escolares. I. Ramos, Alexandre Moraes. II. Universidade Federal de  
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em  
Avaliação. III. Título.

SORAYA REGINA DE HUNGRIA CRUZ

**MATURIDADE DE PROCESSOS E AÇÕES ESCOLARES:  
REFERENCIAL DE QUALIDADE EDUCACIONAL**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Métodos e Gestão em Avaliação.

Florianópolis, 21 de setembro de 2016.

---

Prof. Renato Cislaghi, Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Alexandre Moraes Ramos, Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Márcia Euníce Lobo, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Rafael Tezza, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Roberto Luís de Figueiredo dos Santos Junior, Dr  
*SOCIESC* - Sociedade Educacional de Santa Catarina



Este trabalho é dedicado ao Raymundo e Elza meus queridos e saudosos pais. Que Deus os tenha em sua glória.



## AGRADECIMENTOS

A Deus agradeço pelo dom da vida, pelas oportunidades e desafios colocados em minha trajetória, e principalmente pela minha teimosia que me faz persistir sempre.

Aos meus pais que me trouxeram a esse mundo, que me cuidaram, me educaram e me deram a melhor de todas as referências, as suas histórias de vida.

Aos meus irmãos e irmãs pelo incentivo, apoio e presença nas horas difíceis.

Aos meus amigos, por simplesmente serem meus amigos.

A minha primeira Professora Ilva, do Externato São José, que me ensinou a ler e a escrever.

A todos os meus professores pelos conhecimentos partilhados.

Ao Professor Dr. Alexandre Moraes Ramos, meu Orientador, que me apresentou ao tema de minha pesquisa.

Pelos colegas de trabalho que colaboraram direta ou indiretamente para que essa pesquisa fosse realizada.



“Um homem precisa viajar. Por sua conta, não por meio de histórias, imagens, livros ou TV. Precisa viajar por si, com seus olhos e pés, para entender o que é seu. Para um dia plantar as suas próprias árvores e dar-lhes valor. Conhecer o frio para desfrutar o calor. E o oposto. Sentir a distância e o desabrigo para estar bem sob o próprio teto. Um homem precisa viajar para lugares que não conhece para quebrar essa arrogância que nos faz ver o mundo como o imaginamos, e não simplesmente como é ou pode ser. Que nos faz professores e doutores do que não vimos, quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver.”

(AMYR KLINK)



## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo elaborar e aplicar um instrumento de aferição da maturidade dos processos e ações, desenvolvidas por seis escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, com vistas à qualidade educacional dos anos finais do ensino fundamental referenciada pelo indicador do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o IDEB. Para tanto, buscou-se a evolução dos conceitos de qualidade educacional até a proposição feita em 2007 pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE - para efetuar-se uma análise sobre a condução dos processos nas organizações e como as concepções dos tomadores de decisões influenciam as suas conduções, bem como, as aprendizagens geradas a partir de seus produtos. Criou-se um modelo de maturidade adaptado do modelo de referência no Capability Maturity Model (CMM) do *Software Engineering Institute* (SEI) (ARAÚJO; RODRIGUEZ, 2011). Os resultados da pesquisa foram relacionados com o desempenho educacional das escolas quanto à evolução dos índices dos indicadores que compõem o IDEB, no período de 2009 a 2013, com o objetivo de verificar se a maturidade dos processos de ação executados em 2015 possui relação com a evolução dos indicadores educacionais. Os resultados apontaram indícios da relação entre a qualidade educacional, referenciada pelo Ideb, e a gestão escolar. A pesquisa apontou ainda a necessidade de incorporar outros fatores relevantes para a avaliação da qualidade educacional.

**Palavras – chave:** Gestão em avaliação na educação básica. Gestão da qualidade da avaliação na educação. Modelo de maturidade em avaliação. Instrumento de avaliação da educação básica. Gestão da avaliação em processos e ações escolares.



## ABSTRACT

This work had the objective of elaborating and validating an instrument for measuring the maturity of processes and actions developed by six state schools of Mato Grosso do Sul, Brazil, aiming at education quality and referenced by the All for Education Commitment Plan, the IDEB. We sought the evolution of the concepts of education quality up to the proposition in 2007 by the Education Development Plan – PDE, to analyze the processes in the organizations and the manner in which the concepts developed by the decision makers influence the conduction and the teaching generated from its products. For this, a maturity model was adapted from the reference model, the Capability Maturity Model (CMM) of the Software Engineering Institute (SEI) (ARAÚJO and RODRIGUEZ, 2001). The results of the research were related to the education performance of the schools regarding the evolution of the indicator indexes which compose the IDEB, during the period from 2009 to 2013, with the objective of verifying if the maturity of the action processes exercised in 2015 relate to the evolution of the education indexes. The results point to the relation between education quality, referenced by the IDEB, and school management. Despite the instrument model being feasible for the proposed objective, the research pointed to the need of incorporating other relevant factors for evaluating education quality.

**Keywords:** Basic Education Evaluation Management. Education Evaluation Quality Management. Maturity model in instrument evaluation of basic education evaluation. Evaluation Management in educational processes and actions.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução dos índices de atendimento escolar no Brasil, resultantes das políticas centradas na expansão do acesso. ....	22
Figura 2 - Etapas da organização da pesquisa.....	33
Figura 3 - Modelado comportamento dos sistemas.....	53
Figura 4 - Ciclo PDCA.....	55
Figura 5 - Níveis de Maturidade do modelo CMM.....	59
Figura 6 - Matrículas na Educação Básica – REE/MS.....	61
Figura 7 - Proficiência em Matemática – REE/MS.....	62
Figura 8 - Proficiência em Língua Portuguesa – REE/MS .....	63
Figura 9 - Rendimento Escolar do Ensino Fundamental – REE/MS .....	66
Figura 10 - Rendimento Escolar do Ensino Médio – REE/MS.....	66
Figura 11 - Reprovação mais abandono – REE/MS.....	67
Figura 12 - Distorção idade-ano – REE/MS.....	69
Figura 13 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Anos iniciais do ensino fundamental – REE/MS.....	70
Figura 14 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -Anos finais do ensino fundamental – REE/MS.....	70
Figura 15 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- Ensino médio. REE/MS .....	71
Figura 16- Dimensões da gestão escolar no instrumento .....	73
Figura 17 - Disposição geográfica de Campo Grande/MS.....	81
Figura 18 - Produto Interno Bruto de Campo Grande/MS .....	82
Figura 19 - Matrículas nos anos finais do ensino fundamental. ....	83
Figura 20 - Distribuição dos percentuais de realização dos 17 processos de ações .....	87
Figura 21 - Distribuição das médias gerais das pontuações dos 17 processos de ação.....	88
Figura 22 - Médias dos processos na Dimensão da Gestão Administrativa.....	89
Figura 23 - Médias dos processos na Dimensão da Gestão Financeira.....	90
Figura 24 - Médias na Dimensão da Gestão Pedagógica .....	91
Figura 25 - Médias na Dimensão da Gestão de Interação e Ambiente Escolar.....	92
Figura 26- Médias na Dimensão da Gestão de Infraestrutura .....	93
Figura 27 - Processos da Dimensão da Gestão Administrativa.....	94
Figura 28 - Processos da Dimensão da Gestão Financeira.....	95

Figura 29-	Processos da Dimensão da Gestão Pedagógica .....	96
Figura 30 -	Processos da Dimensão de Interação e Ambiente Escolar .....	97
Figura 31-	Processos da Dimensão de Infraestrutura Física.....	98
Figura 32-	Síntese das maturidades dos processos de ação pordimensão da gestão.....	99
Figura 33 -	Maturidade e média geral por escola.....	100

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Prova Brasil – Anos Iniciais e Anos Finais. Brasil e regiões.....	44
Quadro 2 - Etapas de evolução de uma organização de um modelo funcional para a organização por processos.....	56
Quadro 3 - Escala da Prova Brasil – REE/SED/MS .....	64
Quadro 4 - Percentuais de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental com aprendizado adequado na Prova Brasil – REE/MS .....	65
Quadro 5 - Percentuais de estudantes dos anos finais do ensino fundamental com aprendizado adequado na Prova Brasil – REE/MS. ....	65
Quadro 6 - Tempo médio de conclusão (em anos) dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio – REE/MS .....	68
Quadro 7 - Fluxo Escolar dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio – REE/MS .....	68
Quadro 8 - Níveis e pontuações da escala de avaliação .....	76
Quadro 9 - Níveis de maturidade .....	79
Quadro 10 - Rendimento escolar nos anos finais do ensino fundamental .....	84
Quadro 11 - Proficiências em Matemática e percentuais de estudantes com aprendizado adequado - Prova Brasil .....	84
Quadro 12 - Proficiências Língua Portuguesa e percentuais de estudantes com aprendizado adequado - Prova Brasil .....	85
Quadro 13 - Índice e metas do IDEB nos anos finais do ensino fundamental .....	85
Quadro 14 - Análise das evoluções dos indicadores no período de 2009 a 2013.....	86
Quadro 15- Síntese dos resultados .....	101



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
1.1	DEFINIÇÃO DO PROBLEMA .....	27
1.2	OBJETIVO GERAL.....	28
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	28
1.4	JUSTIFICATIVA DO PROBLEMA.....	29
1.5	METODOLOGIA.....	30
<b>1.5.1</b>	<b>Delimitação do estudo .....</b>	<b>31</b>
<b>1.5.2</b>	<b>A aplicação do instrumento .....</b>	<b>33</b>
<b>1.5.3</b>	<b>Étapas da pesquisa .....</b>	<b>33</b>
1.6	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	35
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>37</b>
2.1	QUALIDADE EDUCACIONAL.....	37
<b>2.1.1</b>	<b>Fluxo Escolar .....</b>	<b>39</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: um índice para a qualidade educacional.....</b>	<b>40</b>
<b>2.1.3</b>	<b>Prova Brasil.....</b>	<b>42</b>
2.2	CRITÉRIOS DA QUALIDADE .....	47
2.3	AVALIAÇÃO DA MATURIDADE NOS PROCESSOS E AÇÕES ESCOLARES .....	49
2.4	MATURIDADE DE PROCESSOS.....	52
<b>2.4.1</b>	<b>Modelos de Maturidade de processos .....</b>	<b>58</b>
<b>3</b>	<b>QUALIDADE EDUCACIONAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL .....</b>	<b>61</b>
<b>4</b>	<b>INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DA MATURIDADE DE PROCESSOS DE AÇÕES ESCOLARES.....</b>	<b>73</b>
4.1	A ESCALA DO INSTRUMENTO .....	76
4.2	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	77
4.3	NÍVEIS DA ESCALA DE MATURIDADE.....	78
<b>5</b>	<b>AVALIAÇÃO DA MATURIDADE DOS PROCESSOS DE AÇÃO DE SEIS ESCOLAS ESTADUAIS: ESTUDO DE CASO.....</b>	<b>81</b>
5.1	A CIDADE DE CAMPO GRANDE .....	81
5.2	AS SEIS ESCOLAS .....	82
5.3	RESULTADOS DA PESQUISA .....	87

5.4	MATURIDADE DOS PROCESSOS E AÇÕES DAS SEIS ESCOLAS.....	94
5.5	MATURIDADE <i>VERSUS</i> QUALIDADE EDUCACIONAL....	99
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>103</b>
6.1	PESQUISAS FUTURAS .....	106
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
	<b>ANEXO A - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA MATURIDADE DE PROCESSOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>113</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal<sup>1</sup> e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>2</sup> (LDB) preveem, como direito público e subjetivo, o acesso à educação pública de qualidade, promovida pelo Estado e incentivada pela sociedade. Entre os princípios expostos na Constituição Federal que devem reger o ensino no Brasil está a "garantia do padrão de qualidade" (Art.206, Seção I, Capítulo III e Título VIII). O conceito de qualidade é polissêmico, sendo adaptado, ao longo do tempo, a diferentes contextos, de acordo com as finalidades que é empregado.

Segundo Gusmão (2013), no contexto educacional, o conceito de qualidade remete diretamente aos fins da educação, portanto, está relacionada ao cumprimento de seus objetivos. Essa autora associa o conceito de qualidade educacional ao de eficiência quando lhe atribui o significado de meios adequados para atingir fins. Para Silva (2008), citado por Gusmão (2013, p.315), a qualidade "é uma construção social, um juízo de valor, a partir de concepções, que se tenha de qualidade", portanto, não pode ser traduzida em termos essenciais ou absolutos, nem apreendida diretamente da realidade.

No século XXI, a educação é tida como um direito inalienável e irrenunciável. O artigo 209 da Constituição Federal preconiza que o Poder Público deve realizar avaliações dos seus respectivos sistemas de ensino com objetivo de aferir a qualidade da educação.

Os desafios da educação básica nas escolas brasileiras, na atualidade, são os mesmos desafios registrados em relatos históricos do início da República, em fins do século XIX. A precariedade da infraestrutura, da formação e valorização dos professores eram desafios que já atingiam a educação no país.

Na década de 50, os avanços na qualidade educacional são devidos a vinculações constitucionais de impostos para a área (UNITED NATIONS CHILDREN'S FOUNDATION, 2015). Na década de 70, a expansão do acesso está relacionada à obrigatoriedade da escolaridade de oito anos.

Anterior à década de 80, o significado de qualidade da educação, nos contextos nacional e internacional, tem relação com a busca pela universalização do ensino, cuja ênfase é a expansão do acesso, porém, "não bastava entrar na escola, era preciso permanecer nela" (GUSMÃO,

---

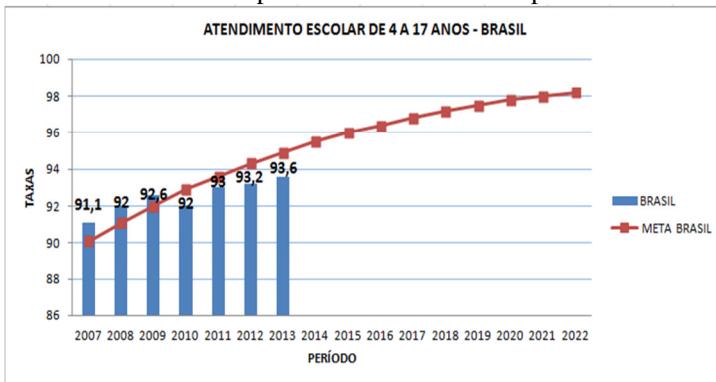
<sup>1</sup> Constituição Federal do Brasil. Artigo 205, Seção I, Capítulo III e Título VIII

<sup>2</sup> Lei n. 12.796, de 4 de Abril de 2013.

2013, p. 309). Nessa década, as políticas educacionais no Brasil deram ênfase ao acesso, como viés à democratização da educação, sinônimo de qualidade educacional.

O conceito qualidade educacional com ênfase na permanência dos estudantes na escola, é expresso por ações que a dimensionam. Segundo Gusmão (2013), o fluxo escolar, o tempo de permanência e as taxas de conclusão passam a ser utilizados como parâmetros de qualidade de escolas, de redes e de sistemas de ensino. Um dos efeitos das políticas educacionais brasileiras que associam o conceito de qualidade ao acesso e permanência na escola é a elevação do percentual do atendimento escolar na educação básica (Figura 1). A meta de universalização do atendimento para a população de 4 a 17 anos, prevista para 2021, é de 98%. Na atualidade, a dificuldade de acesso à escola se restringe à população de maior idade e às das áreas mais remotas do país.

Figura 1 - Evolução dos índices de atendimento escolar no Brasil, resultantes das políticas centradas na expansão do acesso.



Fonte: IBGE/PNAD.

Na década de 90, nas organizações educacionais o conceito de qualidade passa a incorporar aspectos materiais no contexto da aprendizagem. Esse conceito tem aspectos tangíveis, tais como: infraestrutura das escolas, materiais didáticos, paradidáticos, números de funcionários nas escolas, número de professores, dentre outros e a qualidade se materializa no estado de conservação desses aspectos.

O êxito educacional materializado em resultados de medições e de constatações estatísticas remete à necessidade de assegurar uma “escola de boa qualidade que possibilite o êxito de todos os alunos no

processo de aprendizagem” (GUSMÃO, 2013, p. 314). Essa constatação coloca em foco os pressupostos que fundamentam e norteiam os processos educativos nas escolas públicas brasileiras.

Gusmão (2013) adverte que o discurso global sobre a qualidade da educação para todos ao não incorporar a temática sobre os modelos de educação vigente, podem produzir efeito adverso ao desejado, por não alterar a concepção de educação como transmissora do conhecimento. Para a autora, as políticas de expansão e permanência não foram acompanhadas de reflexões sobre o efeito de se oferecer mais do mesmo, e por estarem apoiadas em “tendências predominantes no sistema escolar” (GUSMÃO, 2013, p. 316), podem produzir ineficiências e desigualdades significando falta de qualidade.

Os estudos, sobre fatores de impacto na qualidade educacional, evidenciam em seus resultados que as melhorias das condições de ensino, podem contribuir para aumentar ou diminuir a diferença entre indivíduos e grupos distintos no contexto escolar (LAROS; MARCIANO; ANDRADE, 2012). Sorares e Araujo (2006) apontam três categorias de fatores que determinam o desempenho cognitivo dos estudantes: a estrutura escolar, a família e as características do próprio estudante. Esses autores argumentam que as pesquisas educacionais devem incorporar esses fatores, pois o desempenho cognitivo dos estudantes não pode ser explicado por apenas fatores relacionados às escolas.

O relatório Educação para Todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2004) coloca que o grande objetivo de um sistema de ensino é o êxito educacional e relaciona o alcance desse êxito ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Dessa forma, “o êxito alcançado por um sistema com relação a esse objetivo é um dos indicadores de sua qualidade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2004, p. 4). Soares (2005) faz referência a pesquisas que apontam que os bons resultados escolares são resultados da interação dos fatores escolares, entre eles a formação dos professores, o clima escolar, dentre outros, associados ao desempenho dos estudantes.

O dicionário da Real Academia Espanhola mostra que um indicador é aquilo que indica ou serve para indicar, e define “indicar” como aquilo que dá a entender ou significa entender com indícios ou sinais. Um indicador é um artifício, um instrumento de alcance limitado, que proporciona informação relevante acerca de algum aspecto

significativo da realidade, seu caráter é habitualmente quantitativo, geralmente uma medida estatística.

Os indicadores dimensionam de forma objetiva fenômenos em diferentes atividades e de diferentes naturezas. Dados sobre a população de uma região, sobre seus aspectos econômicos, financeiros, políticos e sobre as dinâmicas dessa população, os chamados dados sociais, são tomados como ações. Os indicadores educacionais são considerados uma subcategoria das ações sociais e:

[...] são expressos usualmente, por uma razão ou proporção entre duas variáveis. [...] dessa forma as ações se tornam comparáveis facilitando o seu uso. [...], qual seja, a de identificar a intensidade das desigualdades educacionais e, assim, sugerir medidas de intervenção (SOUZA, 2005, p. 93).

A taxa de repetência é um exemplo de indicador educacional que representa a proporção de alunos repetentes em um ano em relação ao seu total de alunos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Censo Escolar são fontes de ações escolares relacionadas à educação no Brasil. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) divulga mais especificamente os indicadores educacionais da aprendizagem.

Os indicadores da qualidade da educação foram criados para auxiliar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. “Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade de acordo com seus próprios critérios e prioridades” (BRASIL, 2004, p. 5). Os indicadores de fluxo e de qualidade ajudam a responder se os estudantes estão efetivamente aprendendo e se avançam de forma adequada nas etapas de escolarização (BRASIL, 2007a).

Na primeira década do século XXI, as discussões sobre a qualidade da educação foram alçadas como tema urgente e de responsabilidades de toda a sociedade brasileira. É crescente o número de estudos e pesquisas a partir dos resultados das avaliações em larga escala, voltados à identificação de fatores que influenciam a qualidade da Educação no Brasil. Os resultados dessas avaliações têm contribuído para o aperfeiçoamento das políticas públicas da educação, e mais ainda, para explicitar a ausência de equidade nas escolas públicas de educação básica no país.

Chianca, Marino e Shiesari (2001) associam os processos avaliativos das organizações a uma forma de gestão da qualidade. “Gestão é a forma pela qual a organização estabelece estratégias, prioriza as ações, define e alcança os objetivos para solucionar com propriedade as ações antes priorizadas” (MARANHÃO, 2009, p. 16). Martins (2007) faz referência ao planejamento e à avaliação como processos fundamentais na busca de qualidade educacional.

Para Souza (2005), a educação e a avaliação sempre andam juntas. e na contemporaneidade o objetivo desta última se relaciona a aferir os resultados da aprendizagem escolar visando à qualidade do ensino. A efetividade desses resultados depende da articulação entre os resultados de desempenho com informações dos fatores intra e extraescolares fornecidas pelas avaliações, e dados coletados no Censo Escolar. Segundo Soares (2005, p. 179), as escolas não têm controle sobre o contexto onde estão inseridas, porém, admite que fatores do contexto “influenciam fortemente as relações estabelecidas nos espaços escolares e conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem”. Laros, Marciano e Andrade (2012) relacionam o projeto pedagógico, a família e as características do próprio estudante aos fatores que impactam o desempenho escolar. Esses autores fazem referências a pesquisadores que enfatizam que o bom desempenho escolar tem relação com fatores extraescolares, como o nível socioeconômico (NSE) dos alunos e da comunidade do entorno da escola (LAROS; MARCIANO; ANDRADE, 2012).

Os fatores intra e extraescolares atuam de forma determinante no desempenho dos estudantes, no entanto, são os fatores extraescolares, tais como, a família, as condições socioeconômicas e culturais que têm sido determinantes por toda a bagagem de conhecimento trazida pelos estudantes para o ambiente escolar. A análise conjunta dessas informações pode revelar situações, nas quais o desempenho dos estudantes, aferido pela Prova Brasil, se correlaciona positivamente.

Na conjuntura dessas discussões, o IDEB se apresenta como o indicador oficial da qualidade da educação básica no Brasil, bem como, um balizador de políticas educacionais que orientam as práticas da gestão educacional e do gerenciamento da qualidade nas escolas públicas do país (SCHNEIDER; NARDI, 2013). Entretanto, Schneider e Nardi (2013) advertem que a apreensão e a utilização dos dados e das informações geradas a partir desse indicador têm se mostrado desafiantes para a definição de ações que efetivamente impactem significativamente nas condições necessárias para a qualidade educacional.

Em parte essa dificuldade advém da própria estrutura como as informações e os indicadores são apresentados. A linguagem não é de fácil compreensão e os conceitos que fundamentam os resultados pertencem à outra área profissional.

A gestão da qualidade é concebida “para melhorar a eficiência organizacional e a produtividade por meio da avaliação da estrutura dos processos e dos resultados” (CHIANCA; MARINO; SHIESARI, 2001, p. 104), e define o processo como às várias ações desenvolvidas para a consecução dos objetivos organizacionais. Para Carpinetti, Miguel e Gerolamo (2011), a gestão da qualidade só se completa se for estabelecido um ciclo virtuoso de medição e análise dos processos e ações de melhoria, e seus resultados. Segundo Paim et al. (2009), dada a complexidade e abrangência dos processos nas organizações, torna-se necessário que estes sejam reestruturados para que possam ser gerenciados, independentemente da natureza de suas atividades.

Para Silva (2009), o aperfeiçoamento dos produtos e serviços em uma organização tem relação com a maturidade e qualidade no seu gerenciamento. A mensuração da aderência de um processo de ações voltadas à qualidade remete ao conceito de maturidade, que teve sua origem na gestão da qualidade, a partir da necessidade do controle de qualidade no desenvolvimento de *software* (FIGUERÊDO, 2012). O tema maturidade está relacionado a metodologias de avaliação dos processos voltados para a Gestão da Qualidade (GQ).

No contexto desta pesquisa, maturidade será entendida como a medida de aderência desses processos e ações voltadas à educação de qualidade, cuja concepção se harmoniza ao conceito de efetividade educacional: acesso, permanência e qualidade da aprendizagem dos estudantes.

O ciclo de Deming, ou ciclo PDCA, iniciais das palavras inglesas *Plan* (planejar), *Do* (fazer), *Check* (Checar) e *Action* (Corrigir), é um processo cíclico que auxilia na verificação entre o planejado e o resultado alcançado. Segundo Maranhão (2009), essa metodologia é apropriada para orientar os processos e ações implantadas e ou implementadas pelas escolas, com vistas à qualidade educacional proposta pelo Plano de Desenvolvimento da Educação.

Com relevância na etapa *Chek*, relacionada à medição e avaliação do que foi feito, esta pesquisa propõe a metodologia de avaliação da maturidade do Ideb, proposta no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio da avaliação dos processos e ações desenvolvidas pelas escolas da amostra, com vista ao alcance das metas estabelecidas para cada escola.

Está implícito na gestão da qualidade o aprimoramento dos processos materializados em seus processos e ações escolares, com vistas à melhoria do desempenho das organizações (NASCIMENTO; OLIVEIRA; ZANQUETTO, 2013). Silva (2009) aponta a ausência de uma definição tanto dos níveis, como de mecanismos de avaliação da maturidade de processos educacionais.

As metodologias de avaliação de maturidade são ferramentas diagnósticas, que descrevem “o processo em níveis de evolução de forma a diagnosticar o estágio atual do processo” (NASCIMENTO; OLIVEIRA; ZANQUETTO, 2013, p. 26).

No contexto educacional, as únicas referências encontradas de utilização de modelos de avaliação de processos e ações por níveis maturidade foram localizadas em Figuerêdo (2012) e Silva (2009). Figuerêdo (2012) utiliza um Modelo de Maturidade de Processos adaptado para avaliar, em casos reais, a aderência dos processos de ensino, em graduação, aos princípios do Problem Based Learning (PLB) que em português significa Aprendizagem Baseada em Problemas. Nas últimas décadas, surgiram várias alternativas metodológicas de formação de profissional em diversas áreas do conhecimento dentre eles, o Problem Based Learning (PBL). Figuerêdo (2012) propõe um modelo de avaliação da maturidade dos processos de ensino nessa abordagem. A pesquisa de Silva (2009) propõe um método de avaliação da maturidade dos processos de gestão acadêmica de instituições privadas de ensino superior.

Com relação aos processos na educação básica, não foi localizada nenhuma pesquisa voltada ao tema maturidade.

## 1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS) convive historicamente com elevadas taxas de repetência, de abandono e de baixa proficiência em exames padronizados. Os programas, projetos e ações específicas voltadas a reduzir o abandono, a reprovação, e a melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes não são monitorados, analisados e avaliados, impossibilitando a verificação sistemática dos seus impactos sobre as ações escolares da rede. Essa ausência de acompanhamento invalida seus resultados como referência para tomada de decisões da gestão da REE/MS, e conseqüentemente, as instituições escolares correm o risco de repetir de forma sistemática os fracassos.

Embora haja consenso sobre a importância da qualidade educacional, os gestores das escolas da REE/MS têm dificuldade na definição de ações e estratégias adequadas, voltadas à efetivação dessa qualidade que se manifesta na aprendizagem dos estudantes e na evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Frente aos desafios da qualidade educacional na REE/MS, faz-se necessário que essas ações sejam planejadas, acompanhadas e seus resultados avaliados permanentemente para a implementação de melhorias contínuas. Carpinetti, Miguel e Gerolamo (2011) destacam que, para melhoria do desempenho de uma organização, é imprescindível que as decisões sejam embasadas por processos avaliativos que gerem informações ou ações de desempenho que possibilitem análises e diagnósticos contextuais fidedignos.

Nessa linha de reflexão sobre a efetividade das ações executadas pelas escolas da REE/MS e voltadas a alcançar a qualidade educacional, esta pesquisa procurará responder as seguintes questões:

Qual a maturidade dos processos e ações desenvolvidas pelas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul com vistas à melhoria da qualidade educacional?

A maturidade dos processos impacta nos índices dos indicadores que compõem o IDEB?

A maturidade dos processos e ações tem relação com a superação das metas do IDEB?

## 1.2 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desse trabalho é propor um instrumento de avaliação de maturidade de processos e ações escolares a fim de estabelecer a relação entre maturidade e o conceito de qualidade proposto pelo IDEB.

## 1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Com vistas a alcançar o objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Selecionar os processos e ações que serão avaliados quanto à aderência ao conceito de qualidade educacional do Ideb.
- b) Definir um modelo para avaliação da maturidade do IDEB.
- c) Especificar e caracterizar os níveis da escala de maturidade no modelo proposto.

- d) Aplicar o modelo de avaliação da maturidade proposto, validando-o como um instrumento de gestão da qualidade na educação.

#### 1.4 JUSTIFICATIVA DO PROBLEMA

Em vista ao compromisso assumido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, em 2007, com as diretrizes e metas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, voltadas a melhorar a qualidade educacional em sua rede de ensino, este trabalho propõe a definição de um instrumento de avaliação do nível de maturidade dos processos e ações executados pelas unidades escolares da REE/MS, em 2015, após três publicações do IDEB. Esse índice foi desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) para ser o indicador desse compromisso. As ações das políticas educacionais e as desenvolvidas pelas escolas devem estar referenciadas por esse indicador com o propósito de implementar melhorias contínuas “alinhadas a um ciclo virtuoso de medição e análise dos resultados e ações de melhoria” (CARPINETTI; MIGUEL; GEROLAMO, 2011, p. 2).

Chirinéa (2010) faz referência a Organizações Internacionais/OI, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund – UNICEF) e o Banco Mundial (BM) que consideram que a qualidade da educação básica se efetiva nos resultados que são decorrentes do cumprimento de metas de desempenho escolar.

Os resultados dos processos avaliativos, tais como os da Prova Brasil, têm revelado de forma sistemática a dificuldade das escolas da REE/MS em garantir o direito a uma educação de qualidade aos seus estudantes. Não basta avaliar se os resultados dos processos avaliativos não são utilizados na definição de ações pontuais corretivas para superar as dificuldades detectadas.

É neste contexto que esta pesquisa encontra seu lastro, quando expõe a dificuldade das escolas da REE/MS em apreender o IDEB e promover mudanças no contexto escolar, tomando os índices atingidos como norteadores das decisões, do gerenciamento e da reconfiguração dos processos da gestão escolar.

No período de 2007 a 2013, os índices do IDEB, da REE/MS, do ensino fundamental revelaram que a melhoria da qualidade educacional

ocorreu em pequenos saltos e estagnações, e no ensino médio, no mesmo período, a qualidade educacional retrocedeu. Levando-se em conta a evolução desses índices, para que a REE/MS chegue, em 2021 com as médias 5,5; 5,0 e 4,7, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, e no ensino médio, respectivamente, a gestão da rede deverá empregar esforços de gerenciamento diferenciados, levando em conta, os desempenhos de suas unidades escolares. Segundo Paro (2001, apud CHIRINÉA, 2010), é fundamental considerar na aferição da qualidade educacional além do desempenho dos estudantes em provas e exames, os insumos e os produtos de seus processos. Paro (2001, apud CHIRINÉA, 2010) argumenta que aferir a qualidade educacional avaliando o desempenho dos estudantes por meio de testes padronizados requer definir padrões de um bom processo de ensino como garantia de se obter bons produtos, que são os próprios estudantes egressos desses sistemas.

O baixo desempenho dos estudantes e a dificuldade das escolas públicas para superar as metas projetadas para o período de 2009 a 2013 justificam a relevância deste trabalho ao propor o desenvolvimento de um instrumento norteador das ações dessas escolas. A partir da avaliação da maturidade dos processos e ações desenvolvidos nas escolas, tornar-se-á possível identificar os desvios e os entraves que dificultam o alcance de resultados esperados. Entende-se que para estabelecer uma trajetória de evolução dos indicadores educacionais é recomendável o acompanhamento do desenvolvimento dos processos e ações voltados para a qualidade educacional.

## 1.5 METODOLOGIA

Do ponto de vista de sua natureza, este estudo faz uma proposição para o desenvolvimento de uma pesquisa aplicada. Conforme diz Moresi (2003), nas pesquisas aplicadas, objetiva-se gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos.

A finalidade dessa pesquisa enquadra-se como exploratória, em razão do pouco conhecimento acumulado e sistematizado referente à avaliação de processos e ações no campo da educação básica (GIL, 2002; GIL, 2008; MORESI, 2003). Segundo Gil (2008), as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Porém, como está associada à elaboração do instrumento de captação dos dados, que define os modos e procedimentos para atingir o objetivo da pesquisa, também se enquadra como pesquisa metodológica

(Moresi, 2003). Do ponto de vista de Moresi (2003) e Gil (2008), uma pesquisa pode ter mais de uma finalidade simultaneamente, por não serem mutuamente excludentes.

O método de investigação é o estudo de caso. O estudo de caso é “um método específico de pesquisa de campo” (MORESI, 2003, p. 102) em que os aspectos específicos dos fenômenos são observados no contexto onde ocorrem. A unidade de análise são seis escolas públicas, visando estabelecer relações, comparações e explicações entre a maturidade de seus processos e ações com a qualidade educacional no contexto do IDEB em cada uma dessas instituições.

A abordagem adotada combinou a abordagem quantitativa e qualitativa. A abordagem quantitativa relaciona-se à coleta, ao processamento e à análise dos dados, e a qualitativa, à análise das informações coletadas e reclassificadas. As abordagens quantitativas e qualitativas não são excludentes, pois, “elementos de ambas as abordagens podem ser usadas conjuntamente em estudos mistos” (MORESI, 2003, p. 72) que ampliam as informações que se poderia obter utilizando apenas uma das abordagens. Kaplan e Duchon (1988) são citados por Moresi (2003) como autores que defendem a ideia de combinação com a justificativa do enriquecimento das bases contextuais para interpretação, e que ao final dão vida a uma mistura interessante de estratégias.

A matéria-prima produzida em pesquisas qualitativas descreve situações detalhadas tais como os processos deste estudo, que estão subdivididos em ações que os dimensionam, e, por meio desses, estabelece níveis de maturidade “a partir de padrões encontrados nos dados coletados” (MORESI, 2003, p. 72). O aspecto quantitativo se justifica pelo enquadramento dos processos e ações em categorias predeterminadas e padronizadas que representam os níveis da escala do instrumento de coleta de dados (MORESI, 2003).

No que se refere aos procedimentos técnicos, essa pesquisa é definida como documental, bibliográfica e *Ex-Post-Facto*, em razão de ser realizada a coleta dos dados em documentos e registros (escritos, fotografias, etc.) conservados no interior das escolas, e ser realizada após o acontecimento dos fatos.

### **1.5.1 Delimitação do estudo**

São inúmeros os processos de ações que são executados pelos gestores das escolas públicas e seus resultados estão intimamente relacionados às performances dessas execuções. O ensino é o principal

processo de uma escola e “seu resultado só pode ser aferido através da aprendizagem dos alunos” (SOARES, 2005, p.182). A condução desses processos pressupõe decisões a serem tomadas que visam dar consequência em um primeiro plano à melhoria da qualidade da educação, e às metas quantitativas projetadas para cada escola pública da educação básica.

A referência dos processos de ações do instrumento são insumos determinantes para o processo educativo “que em princípio podem ser mudados pela ação da gestão escolar” (SOARES, 2005, p.181). Os 17 processos escolhidos para compor o instrumento de coleta de dados, para avaliação da maturidade dos processos de ações, estão relacionados às dimensões da gestão escolar: administrativa, pedagógica, de interação e relacionamento escolar, e a de infraestrutura.

A seleção dos processos foi elaborada, tendo como referência o Instrumento de Campo do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE)<sup>3</sup>, cujas ações permitem uma análise do sistema educacional e dão sustentabilidade às ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Considerando que os processos no contexto escolar são intrinsecamente relacionados, o resultado de um processo passa a ser o insumo de outro processo. Segundo Pinto (2008), citado por Chirinéa (2010), a qualidade educacional está relacionada proporcionalmente a insumos, tais como: recursos humanos, infraestrutura física e tecnológica das escolas.

Fatores como currículo, formação dos professores, métodos de ensino, condições de trabalho entre outros, não foram considerados em razão da dimensão do instrumento e do tempo disponível para a coleta e análise dos dados. Esses aspectos pedagógicos e outros culturais exigem investigações mais aprofundadas, com instrumentos específicos capazes de coletar informações além daquelas presentes nos registros (escritos, imagens), nos documentos oficiais, ou mesmo nos discursos dos profissionais da escola.

Por estarem materializadas nas práticas correntes das escolas, avaliar esses aspectos exigiria longos períodos de observações e especialização dos avaliadores. Avaliar a qualidade da educação nessa perspectiva requer definir padrões de um bom ensino, como sinônimo de um bom processo e, portanto, garantia de um bom produto (CHIRINÉA, 2010).

---

<sup>3</sup> O PDE foi lançado em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094.

### **1.5.2 A aplicação do instrumento**

A pesquisa se desenvolveu com a aplicação presencial do instrumento de coleta de dados por avaliadores externos em seis escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Os avaliadores foram técnicos voluntários do setor de avaliação da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.

As escolas convidadas foram selecionadas aleatoriamente. Após a seleção, foi realizado um contato prévio com os gestores de cada escola, e agendado o período de aplicação do instrumento. Nesse contato foi esclarecido o objetivo da aplicação do instrumento e o aspecto voluntário da participação da escola. Todas as escolas convidadas aceitaram participar da pesquisa, e solicitaram ter acesso aos resultados após o término do trabalho.

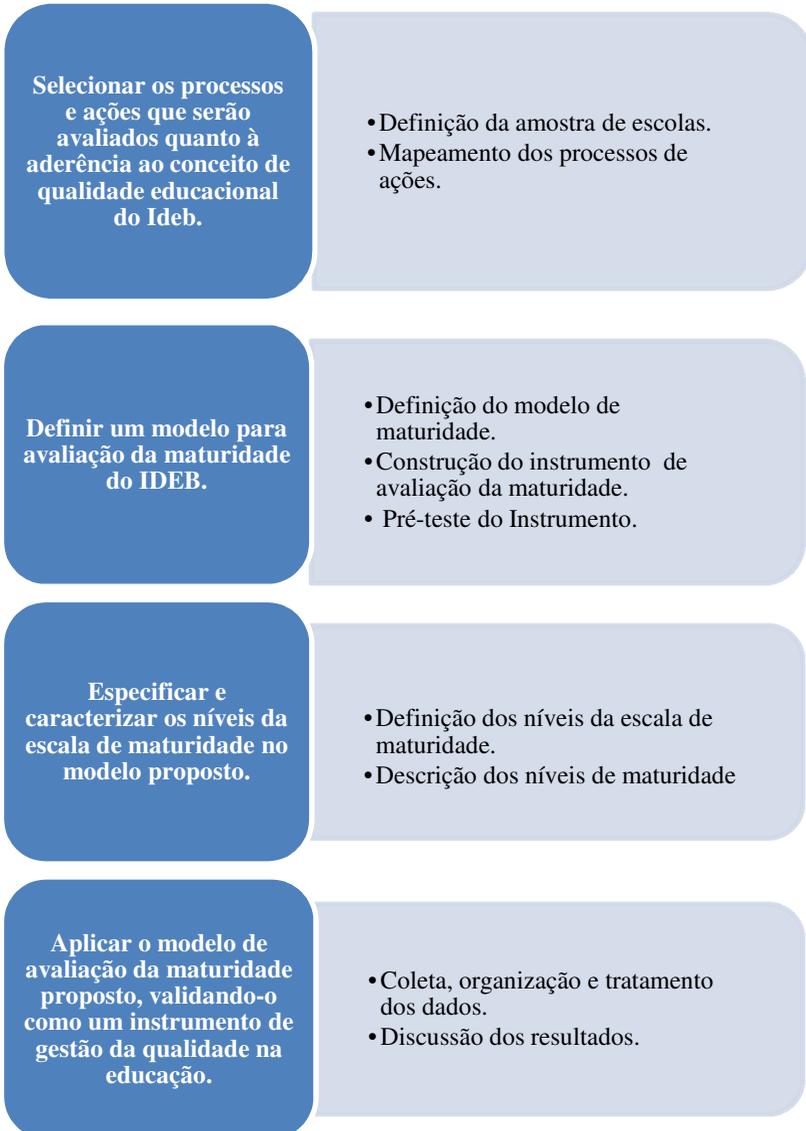
Na aplicação da pesquisa, o preenchimento do instrumento foi a partir de registros apresentados, de documentos, materiais de divulgações (cartazes, folders, fotos) apresentados pelo gestor da escola para a comprovação do que foi dito, ou de observações diretas dos ambientes.

As escolas estão localizadas no município de Campo Grande, capital do estado e foram selecionadas aleatoriamente entre as escolas com atendimento dos anos finais do ensino fundamental. A coleta de dados ocorreu no mês de dezembro de 2014.

### **1.5.3 Etapas da pesquisa**

Nesta sessão, estão apresentadas de forma sucinta as três etapas da organização da pesquisa:

Figura 2 - Etapas da organização da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A primeira etapa inicia-se com a definição do modelo de maturidade inspirado no Capability Maturity Model - CMM que define a

evolução dos processos em cinco estágios (FIGUEREDO, 2012; FREITAS, 2007; SANTOS, 2003). A seleção dos processos teve como referência o instrumento de Campo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujas ações permitem uma análise do Sistema Educacional e dão sustentabilidade às ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

A segunda etapa refere-se à aplicação presencial do instrumento de coleta de dados, nas seis escolas convidadas, para a definição da maturidade dos processos e ações e das escolas.

A terceira etapa refere-se ao estabelecimento da relação entre maturidade e o IDEB, à apresentação e discussão dos resultados consolidados por ação, por processo, por dimensão e por escola.

## 1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Além do Capítulo 1 referente à parte introdutória na qual são apresentados a síntese da evolução do conceito de qualidade da educação e os requisitos da qualidade educacional, esta pesquisa está assim estruturada:

Capítulo 2 – **Metodologia:** são classificadas e descritas as abordagens metodológicas adotadas e as principais etapas da organização da pesquisa.

Capítulo 3 - **Fundamentação teórica:** são abordados os conceitos de maturidade, de processos e de qualidade educacional que são os objetos da pesquisa.

Capítulo 4 - **Qualidade educacional da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul:** são mostrados os indicadores educacionais que qualificam a educação da rede estadual de ensino.

Capítulo 5 - **Instrumento para a avaliação da maturidade de processos e ações escolares:** é descrito o instrumento de coleta de dados.

Capítulo 6 - **Avaliação da Maturidade nos processos e ações de seis escolas estaduais – estudos de caso:** são apresentadas todas as etapas da avaliação da maturidade das ações das seis escolas.

Capítulo 7 - **Considerações finais:** são elaboradas as conclusões finais e recomendações para trabalhos futuros.

Capítulo 7 – **Referenciais Bibliográficos:** esse capítulo apresenta as referências de obras e de seus autores que fundamentaram a pesquisa.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta sessão da pesquisa, são descritos os principais conceitos que embasam este estudo.

### 2.1 QUALIDADE EDUCACIONAL

Em 1948, as nações do mundo proclamaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>4</sup> que "toda pessoa tem direito à educação". Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na década de 90, em Jomtien na Tailândia, os representantes de 154 países participantes reafirmaram que a educação é um direito fundamental de todos os homens e mulheres de todas as idades, no mundo inteiro.

Em 2000, na conferência mundial Educação para Todos, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizada em Dacar, no Senegal, a comunidade internacional, representada por 164 governos, se comprometeu coletivamente com a universalização da Educação Básica para todas as crianças e jovens do mundo até 2015. Esse fórum global pela educação estabeleceu cinco objetivos primordiais: 1) desenvolver a proteção e a educação para a infância; 2) garantir o acesso a um ensino básico gratuito, obrigatório e de qualidade para todas as crianças; 3) melhorar a alfabetização de adultos, 4) eliminar as desigualdades entre os sexos e 5) melhorar a qualidade global da educação.

O documento final do compromisso evoca as necessidades do forte comprometimento político nacional e internacional com o cumprimento das metas estabelecidas, da mobilização da sociedade civil na construção e no monitoramento das estratégias para o desenvolvimento da educação. Também faz referência sobre a elaboração e fortalecimento de planos de educação nacional que definam prioridades orçamentárias que reflitam um comprometimento em alcançar os objetivos e metas da Educação Para Todos (BRASIL, 2007a).

O relatório Educação para Todos coloca que o grande objetivo de um sistema de ensino é o êxito educacional, e relaciona o alcance desse êxito ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Dessa forma, o êxito alcançado por um sistema em relação a esse objetivo é um dos critérios de sua qualidade (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2004). O relatório

---

<sup>4</sup> Universal Declaration of Human Rights (1948)

Educação para Todos no Brasil 2014, afirma que apesar do progresso, apenas um terço dos países atingiram todos os objetivos e muitos outros estão longe de atingir suas metas.

Em consonância com o movimento global pela qualidade da educação, o Brasil, em 2007, através do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), do Ministério da Educação, propôs o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este plano, que é um esforço conjugado entre o governo federal e segmentos da sociedade civil organizada, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica, deu impulso a uma ampla mobilização social em defesa da garantia desse direito de toda criança e jovem (FERNANDES, 2007).

O PDE foi elaborado com o objetivo de melhorar a educação no país, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos, priorizando a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio. Dentre as diretrizes do PDE, destaca-se a utilização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) proposto para avaliar as condições em que se encontra o ensino, com o objetivo de alcançar nota seis em 2021.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, propõe a todas as escolas públicas diretrizes e metas concretas efetivas voltadas para a melhoria da educação (BRASIL, 2007a). Esse compromisso elaborado como um eixo articulador das ações propõe 28 diretrizes e estabelece as metas de desempenho para as escolas das redes municipais e estaduais de ensino de todo o país até 2022, ano em que o país comemora o bicentenário da independência.

Esse plano deu impulso a uma ampla mobilização social em defesa da garantia do direito de toda criança e todo jovem à educação de qualidade. Vale ressaltar que a escola pública referendada pela LDB, tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação, definida pela própria comunidade escolar.

Nesse contexto, as metas e diretrizes do PDE traduzem ações focadas na aprendizagem, no combate à evasão escolar, na repetência, na ampliação do tempo escolar e na alfabetização na idade certa, pois a qualidade educacional não pode ser atingida sem a equidade educacional, que assegura as condições mínimas de aprendizagem para todos os alunos. Saviani (2007) reconhece como um fator positivo, o fato de que o objetivo precípua dessas diretrizes nacionais visa elevar o nível da qualidade do ensino, porém, critica a inexistência de um encadeamento lógico e falta de critério no agrupamento dessas diretrizes.

### 2.1.1 Fluxo Escolar

O fluxo escolar é um dos principais desafios da educação na próxima década, segundo o relatório De Olho Nas Metas 2011, documento elaborado, anualmente, pelo movimento Todos Pela Educação. O ingresso tardio, a repetência e o abandono estão entre as questões problemáticas que impedem que o Brasil supere o desafio de elevar os índices do fluxo escolar do ensino fundamental e do ensino médio.

O indicador de fluxo (IF), estatisticamente, é a razão entre o número de anos de uma etapa escolar ( $n$ ) e a média harmônica<sup>5</sup> das taxas de aprovação (tempo médio de conclusão). Essa média é dada pela soma dos inversos das taxas de aprovação, de cada ano da respectiva etapa escolar. A taxa média de aprovação é um indicador de rendimento escolar. Esse indicador é calculado pela média das taxas de aprovação da etapa escolar considerada.

O índice desse indicador é dado pela fórmula geral:

$$I. IF_n = n / x_{in} , \quad \text{sendo, } x_{in} = ( x_1^{-1} + \dots + x_n^{-1} ) ,$$

$x_i$  é o percentual de aprovação do ano inicial, e  $x_n$  o do último ano, da mesma etapa de ensino, e  $n$  representa o número de anos da etapa de escolarização considerada. Os índices desse indicador variam de 0 a 1.

Os índices de aprovação, utilizados no cálculo do tempo médio de conclusão, são obtidos a partir do Educacenso realizado, anualmente, pelo INEP, e representam a proporção de aprovados em cada um dos anos avaliados da etapa considerada (Fernandes, 2007). Para o caso do ensino fundamental, o percurso de escolarização é dividido em duas etapas: anos iniciais e anos finais.

Para o cálculo do tempo de conclusão de uma etapa de ensino, são considerados os anos que não possuem aprovação automática, ou seja, os anos que não reprovam não são considerados para o cálculo do fluxo escolar. O tempo de conclusão representa, em anos, o tempo que

5 Em Matemática, a média harmônica é um dos vários métodos de calcular uma média. A média harmônica dos números reais positivos  $x_1, \dots, x_n$  é definida como sendo o número de membros dividido pela soma do inverso dos membros, como segue

$$H = \frac{n}{\frac{1}{x_1} + \frac{1}{x_2} + \dots + \frac{1}{x_n}} = \frac{n}{\sum_{i=1}^n \frac{1}{x_i}} \quad x_i > 0 \text{ para todo } i.$$

Fonte: Entendendo... (2013)

um aluno, ou grupo de alunos, levou para concluir uma etapa de escolarização.

### **2.1.2 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: um índice para a qualidade educacional**

O Artigo 3º, do Decreto que institui o plano de metas, estabelece que o IDEB, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), é o indicador que aferirá de forma objetiva a qualidade educacional e o objetivo do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso Todos pela Educação.

O Ministério da Educação, a partir do Ideb 2005, estabeleceu metas para o indicador da qualidade para as escolas públicas, as redes públicas de ensino, os municípios, estados, regiões e para o país. Para que o País atinja, nos anos iniciais do ensino fundamental, a meta nacional estipulada para 2021, que é seis, os sistemas educacionais devem evoluir de acordo com as metas diferenciadas que exigem esforços também diferenciados (INEP, 2007).

Segundo Fernandes (2007), o Ideb é um indicador sintético porque combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino da educação básica (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio) com informações do rendimento escolar.

A média geral do IDEB<sup>6</sup> é dada por (II)

$$\text{II. IDEB}_{ji} = N_{ji} \cdot P_{ij}; 0 \leq N_{ji} \leq 10; 0 \leq P_{ij} \leq 1 \text{ e } 0 \leq \text{IDEB}_{ji} \leq 10$$

Em que:

$i$  = ano do exame (Prova Brasil e SAEB) e do Censo Escolar.

$N_{ij}$  = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10 dos estudantes da escola  $j$ , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino.

$P_{ij}$  = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação na etapa de ensino dos estudantes da escola  $j$ .

---

<sup>6</sup> Nota Técnica do IDEB <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/como-o-ideb-e-calculado>

O conceito de qualidade educacional, incorporado ao Ideb, define como ideal de um sistema, que os estudantes aprendam, não reprovem nem abandonem a escola. Em um sistema de ensino ideal, o conceito de qualidade reúne e combina o acesso, a permanência na escola e o fluxo escolar com a aprendizagem dos estudantes (FERNANDES, 2007; MESQUITA, 2012).

Embora os indicadores de fluxo escolar e de desempenho escolar sejam complementares entre si, nas análises da qualidade educacional raramente essas informações são combinadas, e muitas vezes são consideradas inversamente proporcionais. Ainda persiste na cultura escolar que, para obter bons resultados em termos de desempenho, é necessário excluir alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, ou seja, a melhora de um indicador implica na piora do outro (FERNANDES, 2005). Freitas (2007) adverte para as novas formas de exclusão que estão sendo implantadas nos sistemas de ensino para as quais não se tem controle nem conhecimento e que visam unicamente liberar o fluxo escolar. O IDEB desperta a necessidade da análise conjunta das ações de rendimento e de desempenho para se obter um diagnóstico mais preciso da realidade educacional. A análise do conjunto de dados gerados a partir dos resultados obtidos produz informações que orientam as implementações de políticas educacionais eficazes, que impactam diretamente na aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, nas ações de rendimento das escolas.

A elevação dos índices do Ideb se deve tanto à melhoria da qualidade da educação, apontada pelo indicador de desempenho da Prova Brasil, quanto à elevação dos índices de aprovação nas etapas do Ensino Fundamental. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Educacenso, realizado, anualmente, pelo INEP. Entender que essas duas variáveis complementares são responsáveis pela elevação, ou não, do índice do IDEB, é fundamental para que se compreenda a evolução dos sistemas educacionais. No contexto do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, esse indicador além de referencial estatístico da qualidade, pressupõe o resultado do engajamento, pelos gestores dos sistemas escolares, com as 28 diretrizes do plano e que norteiam políticas públicas voltadas à qualidade educacional.

Para Freitas (2007), diante do complexo cenário social no qual se inter-relacionam variáveis sociais, econômicas, financeiras, que modelam a realidade escolar, é temerário analisar a educação básica brasileira na perspectiva apenas do desempenho dos estudantes, como faz o Ideb. A ênfase nas avaliações externas, em detrimento das avaliações formais e pontuais realizadas pelas escolas, fortalece os

mecanismos que atuam longitudinalmente, no interior dos sistemas voltados unicamente para o cumprimento de metas (FREITAS, 2007).

Fernandes (2007) adverte que não é aceitável um sistema educacional que atinge elevadas pontuações nos exames padronizados, reprova sistematicamente seus estudantes e provoque o abandono de um número significativo deles, sem que concluam a educação básica; nem um sistema em que as taxas de abandono sejam baixas e a conclusão da educação básica ocorra no período correto, mas que os concluintes apresentem deficiência de aprendizagem.

Chirinéa e Brandão (2015) consideram o Ideb, incipiente como indicador da qualidade educacional, por desconsiderar fatores importantes, que, segundo os autores, incidem sobre a qualidade, como a cultura organizacional da escola, a prática docente, o nível socioeconômico e cultural dos estudantes, formação e valorização docente, condições de trabalho; infraestrutura das escolas, gestão escolar, insumos internos e externos, bem como, seus processos no interior das unidades escolares.

Mesquita (2012) apresenta o resultado de uma pesquisa realizada em uma escola pública, em um município com denominação fictícia de João de Deus e cujo ponto de partida para a investigação é a comparação da evolução do Ideb da escola com as do entorno. O objetivo desta pesquisa foi o de analisar a cultura da escola e seu cotidiano como meio de busca da qualidade educacional e de que “os dados estatísticos das políticas de avaliação externa podem contribuir para que tais análises sejam feitas de dentro da escola” (MESQUITA, 2012, p. 597).

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram os efeitos adversos da divulgação dos resultados das avaliações externas nos diferentes segmentos sociais, dentro e fora da escola, em consequência da diversidade de conceitos de qualidade educacional presentes na sociedade (MESQUITA, 2012). Para a escola pesquisada, o Ideb serviu como ponto de virada para a mobilização de toda a comunidade escolar pela qualidade de ensino. A qualidade educacional do contexto dessa escola representa a melhoria do acesso, da permanência e do desempenho escolar de seus estudantes. Situação ideal de um sistema de ensino.

### **2.1.3 Prova Brasil**

A Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Avaliação do Rendimento Escolar - ANRESC) e pelo SAEB

(Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB). O objetivo dessas avaliações é fornecer dados sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação das escolas brasileiras, ou seja, verificar se “os elementos que compõem a escola estão estruturados para a oferta de educação de qualidade” (BRASIL, 2007a). No Artigo 1º normatiza-se:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação básica.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) interpreta o desempenho dos alunos em termos de habilidades (SOUZA, 2005), e os resultados são apresentados em uma escala, cujos escores representam as proficiências dos estudantes avaliados e permite-nos “qualificar” (grifo da autora) o resultado escolar, estabelecidos pelo SAEB.

Os resultados da Anresc e da Aneb funcionam como um termômetro do que está dando certo e do que precisa ser melhorado no cenário educacional brasileiro, servindo também como norteadores para tomada de decisões, assim como, para o desenvolvimento de políticas educacionais e a realocação de recursos, enfim, para a realização de iniciativas que contribuam para a melhoria do ensino. Além dos testes, são coletados dados e informações sobre os estudantes, professores, gestores e a infraestrutura das escolas.

A Prova Brasil utiliza testes padronizados para aferição do conhecimento dos estudantes de diferentes níveis de escolaridade, e seus itens são propostas que possibilitam a explicitação da representação desses conhecimentos. Para Laros, Marciano e Andrade (2012) e Gusmão (2013), a aferição do produto e do resultado da educação e a explicitação dos fatores com potenciais impactantes no desempenho escolar são os principais objetivos dos testes de desempenho escolar.

No Brasil, a análise dos dados educacionais utilizando as técnicas estatísticas de modelos hierárquicos é utilizada desde o final da década de 90 “para interpretar e analisar os dados das avaliações em larga

escala” (LAROS; MARCIANO; ANDRADE, 2012, p. 625). Essas técnicas são utilizadas para mensurar fenômenos psicológicos não observáveis diretamente e relacionados à aprendizagem escolar, tais como habilidades e competências cognitivas.

É a era da objetividade das medidas originadas a partir das demandas por medições. Gusmão (2013) evidencia a tendência de qualificar a educação por constatações estatísticas, que reduzem a realidade educacional, do ponto de vista qualitativo, a índices, ou seja, para compreender a realidade educacional é necessário torná-la visível. Nessa perspectiva:

surgiram variáveis referentes a elementos como as taxas de relação professor/aluno, número de livros em casa ou nas escolas, luminosidade da sala de aula, número de alunos por sala. Mais tarde, formularam-se hipóteses sobre fatores “imateriais”, como as expectativas e as interações que acontecem dentro das escolas ou no lar. Mas, finalmente, a atenção terminou por fixar-se no seu foco atual, que é a observação e medição do sucesso acadêmico (GUSMÃO, 2013, p. 316).

As políticas públicas elaboradas a partir desses estudos são importantes para melhorar a qualidade da educação brasileira (LAROS; MARCIANO; ANDRADE, 2012; MESQUITA, 2012).

Os resultados totais nacionais e os regionais da Prova Brasil (Quadro 1) apontam que a desigualdade educacional é um aspecto que não foi superado no país.

Quadro 1- Prova Brasil – Anos Iniciais e Anos Finais. Brasil e regiões

REGIÃO	ANOS INICIAIS				ANOS FINAIS			
	MAT		LP		MAT		LP	
	2009	2013	2009	2013	2009	2013	2009	2013
<b>Brasil</b>	204,3	211,21	184,3	195,91	248,74	251,54	244,01	245,81
<b>Norte</b>	188,25	188,88	172,26	177,26	236,33	238,81	237,19	238,68
<b>Nordeste</b>	184,04	190,44	167,31	177,77	235,86	239,78	232,43	235,69
<b>Sudeste</b>	219,32	227,10	196,47	209,65	254,55	257,62	248,99	250,35
<b>Sul</b>	214,35	227,43	191,74	209,32	258,91	257,53	251,34	250,42
<b>Centro Oeste</b>	208,55	218,35	190,07	202,92	250,64	254,34	246,18	249,37

Fonte - MEC/INEP.

Os resultados da Prova Brasil, em Língua Portuguesa e Matemática, por região (Quadro 1) evidencia que o desempenho

cognitivo dos estudantes das regiões mais pobres do Brasil (Nordeste e Norte) é inferior ao das regiões mais ricas (Sudeste e Sul) e da média nacional. As médias de desempenho dos estudantes da região Centro-Oeste ficaram acima das médias das regiões mais pobres e abaixo das regiões mais ricas do país.

Estudos elaborados a partir de dados do SAEB apontam uma relação entre o nível socioeconômico e o desempenho dos alunos (LAROS; MARCIANO; ANDRADE, 2012). O nível socioeconômico é um conceito amplo que resume diferentes aspectos de um estudante, da escola ou de um sistema educacional (OCDE, 2016).

Soares e Araújo (2006) entendem que as diferenças entre as sociedades precisam ser conhecidas e consideradas, e consideram de fundamental importância que os estudos das realidades educacionais devam considerar o nível socioeconômico dos estudantes.

O relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), na edição 2015, faz referência à associação entre o desempenho cognitivo dos estudantes e os seus níveis socioeconômicos. Segundo esse relatório:

essa associação reflete vantagens relativas inerentes aos recursos que um nível sócio econômico alto pode oferecer, podendo impactar de maneira direta no desempenho dos estudantes (OCDE, 2016,p. 239).

O PISA (OCDE, 2016) avalia o que os estudantes de 15 anos e dois meses e 16 anos e três meses, ao final da educação obrigatória, adquiriram em relação a conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna.

Os resultados da Prova Brasil e os do SAEB evidenciam que, apesar da melhoria no fluxo escolar, atribuídas às políticas específicas, a falta de qualidade educacional persiste e continua sendo um desafio nacional.

Os estudos de aferição de fatores que impactam o desempenho escolar dos estudantes apontam que os recursos culturais da família e o atraso escolar estão entre os principais fatores relacionados (GUSMÃO, 2013; LAROS; MARCIANO; ANDRADE, 2012; MESQUITA, 2012). Laros, Marciano e Andrade (2012) consideram fundamental a identificação de fatores que impactam o desempenho escolar dos estudantes para as políticas públicas voltadas para a melhoria educacional do país.

Os dados e informações geradas nos processos avaliativos de Larga Escala, como a Prova Brasil, servem de apoio à reflexão e colabora nas discussões sobre a busca da qualidade em educação (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007). Longo (1996) adverte que, em virtude dos resultados educacionais do sistema brasileiro de educação, são urgentes e necessários novos e inovadores paradigmas de posturas gerenciais na gestão escolar.

Chirinéa e Brandão (2015), Freitas (2007) e Gusmão (2013) destacam teóricos que acreditam que a lógica objetiva dos resultados educacionais, aferidos por avaliações de larga escala é uma referência mercadológica e que se contrapõem ao discurso da democratização da educação de qualidade para todos. Para esses autores, o conceito de qualidade ao ser associado aos conceitos de eficiência e produtividade atende a lógica neoliberal de mercado, afastando-se da lógica que imprime a educação como um direito (FREITAS, 2007; GUSMÃO 2013).

No entanto, não é possível desconsiderar que após tantas décadas do início da ampliação maciça da escolarização básica, a democratização do acesso à educação não tenha sido compreendida e assimilada pelas escolas nem pela sociedade (GUSMÃO, 2013). A consequência são os gravíssimos resultados educacionais, produzidos pelas avaliações em larga escala, Ge. Esses resultados afastam a garantia do direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade, e conseqüentemente à cidadania, como preconizado na Constituição Federal do Brasil.

Os indicadores do rendimento escolar dos estudantes continuam aquém das expectativas, e, mais grave ainda, são os índices dos estudantes menos favorecidos economicamente. Isso significa que embora o discurso da democratização esteja presente no contexto educacional, os seus efeitos não são enfrentados.

O conceito de qualidade educacional posto pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação preencheu um espaço vazio deixado pelos Sistemas de Ensino e educadores do país, por não terem uma definição clara de qualidade educacional.

Os críticos da utilização dos resultados de desempenho cognitivos dos estudantes nas avaliações em larga escala consideram que a divulgação dos resultados oferece à sociedade apenas uma constatação estatística da qualidade educacional, porém, não apontam caminhos para as mudanças necessárias para a melhoria dessa qualidade.

De certa forma, esses argumentos desconsideram que cabe às escolas e aos seus profissionais dar significados a esses resultados, e não há nada que os impeçam de fazer algo em prol da melhoria da aprendizagem dos seus estudantes.

## 2.2 CRITÉRIOS DA QUALIDADE

Em todos os segmentos da nossa sociedade, a sobrevivência das organizações está condicionada a sua capacidade de satisfazer as necessidades e expectativas, produzir resultados desejados por todas as pessoas que possuem alguma relação ou interesse por esta organização. Gerar esses resultados significa atingir metas cada vez mais desafiadoras em função das complexidades dos ambientes organizacionais e da própria sociedade. Nas organizações, a capacidade de atingir metas está diretamente relacionada com a eficiência e a eficácia no desempenho de sua missão institucional.

Segundo Chiavenato (1994), eficiência é a forma correta de se utilizar os recursos disponíveis. Essa forma correta é considerada como aquela capaz de viabilizar os fins, no menor custo. É a relação custo-benefício, receita e despesa, ou seja, eficiência é um conceito essencialmente econômico e, não se preocupa com os fins, mas simplesmente com o meio. Segundo Maranhão (2009), o termo eficiência diz respeito à relação entre o resultado alcançado e os recursos usados, muito embora, infere que o legislador possa utilizar o termo eficiência no sentido de obtenção de resultado. Sander (1995) relaciona o alcance dos resultados propostos ao conceito de eficácia.

Na educação, a eficácia da administração preocupa-se essencialmente com a consecução dos objetivos intrinsecamente educacionais, estando dessa forma estreitamente vinculada aos aspectos pedagógicos das escolas, e como tal, é um “critério de desempenho pedagógico, de natureza intrínseca e instrumental, medido em termos de capacidade administrativa, para o alcance dos fins e objetivos educacionais” (CHIAVENATO, 1994, p. 32).

Então, pode-se considerar que uma escola ou uma ação pedagógica será considerada de qualidade quando estiver utilizando os métodos, as técnicas e os procedimentos em consonância com o caráter efetivo das ações e com os recursos materiais, financeiros e humanos disponíveis. A efetividade de uma ação agrega os conceitos de eficiência e eficácia (CHIAVENATO, 1994).

Dourado, Oliveira e Santos (2007) fazem referência à qualidade educacional como um fenômeno complexo e multidimensional, mediado

por fatores extraescolares, bem como, intraescolares. A qualidade da educação envolve a relação entre recursos materiais e humanos, bem como, as relações no processo ensino-aprendizado, e “pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 6).

Segundo Longo (1996), a análise do funcionamento de um sistema de ensino, evidencia que a gestão escolar é um fator decisivo para a eficácia escolar. No Brasil, a eficácia é um componente raro no sistema educacional brasileiro, principalmente no ensino fundamental (LONGO, 1996).

Para Saviani (2007), o Plano de Desenvolvimento da Educação é embasado na pedagogia de resultados que é, pois, “uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas pedagogias das competências e da qualidade total” (SAVIANI, 2007, p. 3). Para esse autor, nas escolas, os professores são prestadores de serviço, e os estudantes são clientes, e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável e, ainda argumenta que embasado na qualidade total, os verdadeiros clientes das escolas são as empresas, e os alunos são os produtos desses estabelecimentos.

Embora seja um crítico desse plano, Saviani (2007, p. 12430) argumenta:

que o PDE representa um importante passo para o enfrentamento do problema da qualidade da educação básica. Só o fato de pautar essa questão como meta da política educativa e construir instrumentos de intervenção já se configura como um dado positivo que precisa ser reconhecido.

Na perspectiva de Freitas (2007), a busca pela qualidade educacional por não se referendar no direito pleno do cidadão de participação política e social, volta-se para atender às necessidades do mercado, portanto, coloca-se a serviço do desenvolvimento econômico do país. Na ótica de Chirinéa e Brandão (2015), a busca pela qualidade da educação está mais vinculada ao desenvolvimento econômico do país, visando a sua inserção no grupo de países desenvolvidos, do que na consolidação do direito do cidadão em exercer sua participação política e social.

Para Longo (1996), são necessários esclarecimentos com relação ao conceito de qualidade educacional na perspectiva da dimensão da

gestão escolar. É equívoco restringir o conceito da qualidade educacional à dimensão político-pedagógica e desconsiderar as dimensões formal e apolítica, ou seja, desconsiderar a qualidade formal da educação (LONGO, 1996). A qualidade formal refere-se ao domínio dos aspectos técnicos e instrumentais, o político, refere-se à competência para “projetar estratégias de formação e emancipação das novas gerações” (LONGO, 1996, p. 12).

### 2.3 AVALIAÇÃO DA MATURIDADE NOS PROCESSOS E AÇÕES ESCOLARES

É vital para uma organização entender o que está acontecendo no ambiente interno e externo a sua volta. Para isso, realiza análises do ambiente, capta informações e as processa, compara-as aos conhecimentos armazenados na memória da organização, que representa a combinação das experiências de seus membros, e então, atribui-lhes significados. Segundo Sordi (2008), no século XX, surgiram as práticas e metodologias administrativas direcionadas pelo conhecimento, particularmente aqueles gerados no próprio ambiente organizacional.

Na sociedade atual em que o ritmo das transformações é bastante acelerado, o acesso às informações pode agilizar os processos de tomadas de decisões e de orientações para as ações em respostas às demandas sociais. A tomada de decisão é provocada por uma situação em que é preciso fazer uma escolha, uma ocasião em que se deve escolher um curso de ação a partir da análise de informações.

A forma como as organizações utilizam uma informação estratégica para estabelecer mudanças essenciais no ambiente, e gerar conhecimentos necessários aos processos de inovações e de tomadas de decisões e, conseqüentemente, estabelecer novos patamares de capacidades organizacionais, reflete o modo como as pessoas pensam e aprendem, bem como, a maneira como adaptam as aprendizagens do passado às novas situações. As análises das situações ambíguas no ambiente organizacional fornecem os contextos de construções de esforços que ajudam na tomada de decisões e ações inovadoras.

Decisões bem tomadas dependem de dados e de informações registradas de forma sistemática, organizada e atualizada. Souza (2005) observa que esses dados quando bem analisados, revelam dimensões de uma realidade complexa e a magnitude de fenômenos ocorrentes, propiciando uma visão mais abrangente dessa realidade e a compreensão das inter-relações em sua dinâmica.

Para tomar decisões efetivas e desenvolver soluções eficazes para os problemas, ou mesmo preveni-los, é fundamental antevê-los, através da análise sistemática da realidade presente e, das informações sobre a qualidade das ações planejadas. Patton (apud CHIANCA; MARINO; SHIESARI, 2001, p. 16) relaciona a coleta sistemática de informações relevantes sobre ações a processos avaliativos. Para esses autores, os resultados desses processos devem promover mudanças e orientar a melhoria contínua dessas ações. Uma decisão, quase sempre, ocorre em função de um processo avaliativo e, nesta perspectiva, o gerenciamento da qualidade da organização é visto como um método de avaliação.

A qualidade há muito constitui parte importante da rotina das organizações. A partir da segunda guerra mundial, a qualidade passou a ser tratada como um modelo de gerenciamento (CHIANCA; MARINO; SHIESARI, 2001). Neste contexto, foram desenvolvidas ferramentas e instrumentos para facilitar essa nova tendência na gestão das organizações (SILVA, 2009).

Segundo Chianca, Marino e Shiesari (2001), a gestão da qualidade foi desenvolvida para melhorar a eficiência e a produtividade organizacional por meio da avaliação da estrutura, dos processos e seus produtos, que são seus resultados. A estrutura compreende todos os recursos humanos, físicos, materiais e financeiros indispensáveis para o desenvolvimento dos processos organizacionais.

A coleta e a análise de dados ambientais representam o elo entre a avaliação e a qualidade. A coleta, a análise e a avaliação sistemática desses dados ambientais promovem a revisão e o redesenho dos processos e representam o princípio que norteia o gerenciamento da qualidade.

Conforme Chianca, Marino e Shiesari (2001), os principais elos entre a qualidade e a avaliação são a coleta sistemática de dados, a análise e o aperfeiçoamento dos processos organizacionais a partir das aprendizagens geradas na organização. No entanto, a utilização de processos avaliativos no gerenciamento de uma organização “não implica necessariamente na adoção de um modelo predefinido de gestão” (CHIANCA; MARINO; SHIESARI, 2001, p. 113). O benefício decorrente da utilização de avaliações para ações pontuais na organização favorece a adoção de outros instrumentos de gestão de outras áreas da organização (CHIANCA; MARINO; SHIESARI, 2001).

Segundo Schneider e Nardi (2013), no Brasil, o modelo de acompanhamento e monitoramento da situação da qualidade da educação básica geram conhecimentos tecnicamente sólidos sobre o desempenho educacional das escolas públicas, embora persista o desafio

em transformar e utilizar esse conhecimento na definição de ações que produzam a melhoria contínua e efetiva da qualidade educacional. Desde sua primeira edição, o SAEB tem gerado e disponibilizado informações sobre o contexto educacional brasileiro.

A educação é uma atividade humana que exige esforços convergentes dos seus profissionais e da sociedade a fim de ser eficiente no alcance de seus propósitos e, portanto, precisa ser bem gerenciada. O principal propósito de uma instituição de ensino é a aprendizagem com qualidade de seus estudantes. Para Silva (2009), é competência do gestor da escola buscar, no grupo e individualmente, o significado de qualidade “e que ressonância cognitiva ele vai encontrar internamente em cada um” (SILVA, 2009, p. 47). A primeira e contínua obrigação do gestor é empenhar-se para obter os melhores resultados dos recursos humanos e financeiros alocados (DRUKER, 2006). Para tanto, os gestores precisam de informações para subsidiar a tomada de decisões de ações futuras, e que os capacitem para exercer julgamentos esclarecidos: informações básicas sobre produtividade, competências e alocação de recursos.

A contribuição da escola para o desenvolvimento de cada um de seus alunos é a qualidade dos resultados por ela alcançados. Assim, os alunos são os fins e os meios desses resultados. Na busca da escola de qualidade, há a necessidade do esforço conjunto da comunidade externa e interna para definir as características da instituição quando considerar que uma ação pedagógica de seus professores é de qualidade. A capacidade em responder as expectativas e as necessidades dessa comunidade é definida por Sander como “o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa” (SANDER, 1995, p. 47).

No âmbito dos serviços públicos, deve-se sempre pensar na pergunta como podemos melhorar, e o que fazer para melhorar continua sendo o desafio central dos gestores de sistemas e de instituições públicas de ensino, frente aos persistentes resultados dos indicadores da qualidade educacional no país (LONGO, 1996).

O Ministério de Educação e os sistemas de ensino têm buscado iniciativas para mudanças que muitas vezes não têm continuidade, ou seus resultados raramente são avaliados de forma clara e objetiva. Para Druker (2006), o foco da qualidade e da melhoria não parte apenas da competência e da vontade dos profissionais, mas de uma série de fatores estratégicos que contribuem de fato para a mudança.

Inúmeras sugestões são apontadas como necessárias ao fortalecimento e à melhoria das escolas frente aos desafios da contemporaneidade e das mudanças exigidas pela sociedade. Longo

(1996) considera ser um consenso que qualquer mudança duradoura, tendo como foco a melhoria da qualidade nos processos educacionais, passa pelo equacionamento da gestão escolar.

O presente estudo busca desenvolver um instrumento de avaliação da maturidade dos processos e ações escolares com vistas ao IDEB como o indicador da qualidade educacional, por meio da análise da aderência dos processos e ações escolares deflagradas pelas escolas da REE/MS, nas dimensões da gestão administrativa, da pedagógica, da de interação e ambiente escolar e da de infraestrutura.

Embora Moraes, Rocha e Souza (2014) e Nascimento, Oliveira e Zanguetto (2013) façam referência que na literatura encontra-se uma diversidade de modelos de maturidade relacionados a diferentes áreas do conhecimento, no campo educacional ainda são escassas as pesquisas com referência à qualidade educacional que utilizam a metodologia de avaliação de maturidade para avaliar a aderência dos processos educacionais. Figuerêdo (2012) compreende que essa metodologia pode ser aplicada à área educacional para gestão da qualidade dos processos de ensino com o objetivo de torná-los mais efetivos.

Produzir as respostas ou as soluções para os problemas politicamente identificados pela comunidade é o critério que torna uma escola efetiva. A efetividade escolar, também denominada por Sander (1995) de eficácia externa, explica o nível de compromisso da escola com as exigências e necessidades sociais, e se refere ao resultado externo da prática pedagógica da escola. O critério de relevância está relacionado aos aspectos de justiça e equidade nas ações da escola e de seus profissionais, e identifica, além do compromisso com os interesses e necessidades da sociedade, também o compromisso de transformá-la.

## 2.4 MATURIDADE DE PROCESSOS

As organizações são sistemas que apresentam relações de intercâmbio com o ambiente. Carpinetti, Miguel e Gerolamo (2011) fazem referência a organizações como um conjunto de elementos que se inter-relacionam ou interagem entre si. Ao fazer referência a um sistema organizacional, Maranhão (2009) relaciona a definição aos temas biológicos que, segundo ele, é “um conjunto organizado de regras, recursos, dispositivos, genericamente chamados de elementos, que permitem ao organismo vivo permanecer vivo”. Santos (2003) alinha os conceitos de processo ao de sistema, quando faz referência a esse como um conjunto de elementos dinâmicos relacionados entre si, formando uma atividade para atingir um objetivo operando sobre entradas

(informações, energia, matéria) e fornecendo saídas (informações, energia, matéria processada).

Nos anos 50, o biólogo alemão Karl Ludwing Von Bertalanffy, propôs um modelo de sistema, que pode ser generalizado para os sistemas, sejam eles materiais, orgânicos ou sociais, e “sendo social, a organização possui muito de suas características associáveis ao comportamento humano” (MARANHÃO, 2009, p. 230).

Figura 3–Modelo do comportamento dos sistemas



Fonte: (MARANHÃO, 2009, p. 24).

De acordo com o modelo apresentado, o ambiente externo envolve e afeta permanentemente a organização, e o espaço interno da organização, a esfera de ação e o grau de abertura da organização são delimitados por limites ou fronteiras em relação ao ambiente.

Um processo é visto como fluxo de trabalho - com insumos, produtos, serviços claramente definidos e atividades que seguem uma sequência lógica e dependente umas das outras, numa sucessão clara – denotando que os processos têm início e fim bem determinados e geram resultados para os interessados. Segundo Santos (2003, p. 4):

[...] para uma organização funcionar de maneira eficaz, ela tem que identificar e gerenciar diversas atividades interligadas. Uma atividade que usa recursos e que é gerenciada de forma a possibilitar transformações de entradas em saídas pode ser considerada um processo.

Processo é um conjunto de causas tendo um objetivo para produzir um efeito específico chamado produto do processo. Segundo Maranhão (2009), o termo processo possui várias definições que se complementam. É consenso entre os estudiosos considerar um processo como uma ação ou grupo de ações organizadas de forma lógica que

transformam as informações ou materiais de entrada em resultados, por meio de agregação de valor às entradas, utilizando-se de recursos da organização para prover os resultados esperados pela organização.

Morais, Rocha e Souza (2014) associam processo a um conjunto de atividades que recebe uma entrada, agrega-lhe valor, gera uma saída para um cliente interno ou externo. A metodologia de definir, analisar e gerenciar as atividades necessárias para melhorias de desempenho dos processos das organizações para atingir condições pretendidas pela organização (MORAIS; ROCHA; SOUZA, 2014).

Um dos aspectos mais significativos da escola, e que a torna um tipo especial de organização, é a características de seus profissionais e daqueles que são a razão de ser de sua existência, os alunos. Os professores são os principais viabilizadores dos objetivos da escola, e os alunos, os objetos de suas ações. Segundo Druker (2006), o que distingue as organizações humanas uma das outras são os produtos e serviços que levam ao mercado.

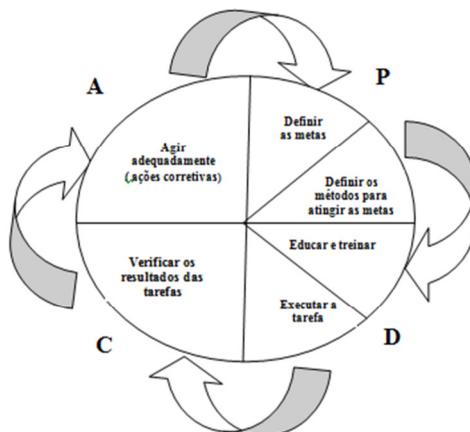
Silva (2009) considera a educação uma prestação de serviço com características específicas em função de que cabe ao estudante a “responsabilidade intrínseca e intransferível de transformar as informações disponibilizadas em conhecimento próprio” (SILVA, 2009, p. 46). O profissional da educação no ato da prestação do serviço disponibiliza ao estudante informações, frutos da experiência, conhecimento prévio, sensibilidade e habilidade e, “cabará ao estudante com seus modelos mentais, seus estilos de aprendizagem e sua inteligência angariá-las na condição de conhecimento” (SILVA, 2009, p. 46).

Devido à crescente complexidade e abrangência dos processos, é cada vez maior a necessidade das organizações de se estruturarem para geri-los e, assim, oferecer melhores produtos (CARPINETTI; MIGUEL; GEROLAMO, 2011; PAIM et al., 2009). A implementação de melhoria contínua dos processos de uma organização pode ser garantida quando orientada por etapas, que englobam planejamento, acompanhamento e avaliação das ações ou atividades relacionadas aos processos.

O ciclo de Deming (ciclo PDCA) é uma das principais ferramentas utilizadas que explicita a ideia da qualidade como melhoria contínua dos processos organizacionais. O PDCA é um método cíclico utilizado para condução e gerenciamento das atividades com o objetivo de controlar, aperfeiçoar e dar celeridade às etapas de um processo e ou produtos de uma forma contínua (CARPINETTI; MIGUEL; GEROLAMO, 2011).

Essa ferramenta de gerenciamento da qualidade facilita a tomada de decisões visando ao alcance de metas necessárias à sobrevivência de uma organização. O estágio inicial do ciclo PDCA é o planejamento da ação, posteriormente, tudo o que foi planejado é executado, gerando a necessidade de checagem constante destas ações implementadas. A partir da análise e comparação das ações com aquilo que foi planejado, o gestor começa então a implantar medidas para correção das falhas que surgiram no processo ou produto.

Figura 4 - Ciclo PDCA



Fonte: Adaptado a partir de Maranhão (2009)

Tais como os sistemas e organizações biológicas, as organizações de trabalho evoluem e amadurecem. Segundo Moraes, Rocha e Souza (2014), esses processos podem estar em diferentes níveis de evolução e amadurecimento. Esse amadurecimento tem uma forte relação com o sucesso dos objetivos organizacionais.

Santos (2003) apresenta as etapas de evolução de um modelo de gestão por processos (Quadro 2), cuja metodologia pode ser utilizada por qualquer organização, independente de sua área de atuação, que tenha dificuldade em superar os contratempos atuais de implementação da gestão de seus processos (SANTOS, 2003). Essa metodologia oferece à organização a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento dos processos na organização, e conseqüentemente um roteiro para a maturidade.

Quadro 2 - Etapas de evolução de uma organização de um modelo funcional para a organização por processos

Etapas	Etapa atual	Até onde da para chegar
A	Desconhecimento dos processos essenciais	Chances de aperfeiçoamento radical limitada
B	Identificação dos processos e seus subprocessos	Aperfeiçoamento de gargalos e obtenção de melhorias de eficiências pontuais
C	Melhoramos os processos essenciais	Aperfeiçoamento dos processos essenciais, cortamos as atividades e funções que não agregam valor
D	Redistribuímos nossos recursos ao longo de nossos processos essenciais e atribuímos responsabilidades a um processo	Gestão de alguns processos isolados e integração com processos auxiliares
E	Nossa organização foi desenhada pela lógica dos nossos processos essenciais	Gestão integrada dos processos essenciais

Fonte: Santos (2003).

Maturidade de processos é a medida que nos diz o quanto um processo é de confiança, eficiente, eficaz e como é que ele está integrado com outros processos. Nascimento, Oliveira e Zanquetto (2013) destaca que a definição formal de maturidade está relacionada ao estado completo de desenvolvimento ou condição perfeita de processos ou atividades.

Para Moraes, Rocha e Souza (2014), os modelos de maturidade geram informações a partir das avaliações e comparação de processos em áreas específicas da organização, tornando-as mais eficientes. Avaliação da maturidade mede o grau em que a organização utiliza as pessoas, os processos, as ferramentas, produtos e a gestão.

A avaliação de cada processo selecionado é feita pela comparação das práticas atuais com os atributos de cada nível de maturidade. Para isso, o modelo de maturidade considera que um processo é constituído de dois tipos de atividades:

- a) Práticas básicas: atividades essenciais e características do processo, diretamente direcionadas para o seu propósito e que contribuem para a realização de seu produto.
- b) Práticas gerenciais: atividades necessárias para gerenciar um processo e melhorar sua capacidade de atingir os resultados desejados.

Neste contexto, é imprescindível, para o desenvolvimento da organização, identificar os processos fundamentais, avaliar a fase de maturidade em que se encontram, gerenciá-los e continuamente melhorá-los. Os resultados dos processos avaliados são apresentados em uma escala com níveis descritivos elencando “as características de desempenho, com maior complexidade a cada nível” (NASCIMENTO; OLIVEIRA; ZANQUETTO, 2013, p. 26) e também, mostra o grau de adequação das práticas básicas e gerenciais. O nome dado a cada um dos níveis varia de acordo com o autor que os utiliza.

Crosby (1979 apud ALÁSTICO; TOLEDO, 2010) foi o pioneiro na abordagem de níveis de maturidade em Sistemas de Gestão da Qualidade ao propor um aferidor de Maturidade da Gerência da Qualidade. Esse aferidor permite à empresa determinar, do ponto de vista da Gestão da Qualidade, o estágio de um processo em relação às metas da qualidade, assim como estabelecer novas metas.

De acordo com Alástico e Toledo (2010), a metodologia de avaliação de maturidade proposto por Crosby (grid de Crosby) descreve os processos em cinco fases sucessivas de evolução da qualidade: incerteza, despertar, esclarecimento, sabedoria e certeza. Cada uma destas fases descreve as características de desempenhos progressivos na gestão dos processos e fornece as bases para a construção das melhorias executadas na etapa seguinte. A avaliação de cada processo selecionado é feita pela comparação das práticas atuais com os atributos de cada nível de maturidade.

O controle da qualidade consiste na “implantação de um sistema de métricas da qualidade e de avaliações de ações, que visam à melhoria da qualidade e de ações corretivas com base na análise de métricas da qualidade” (SILVA, 2009, p. 42). A utilização de avaliação da maturidade dos processos fornece uma abordagem disciplinada para a definição de ações de melhoria alinhadas com os objetivos estratégicos do negócio e consistentes com o estágio de maturidade dos processos envolvidos (ALÁSTICO; TOLEDO, 2010).

O principal objetivo de avaliação da maturidade dos processos é descrever a trajetória lógica e progressiva dos níveis de desempenho dos

processos de uma organização, permitindo o aperfeiçoamento contínuo da organização com vista à gestão da qualidade (ALÁSTICO; TOLEDO, 2010; NASCIMENTO et al., 2013; SANTOS, 2003). O aperfeiçoamento contínuo só ocorre por meio de esforços focados na estruturação de processos de efetivo desenvolvimento da gestão organizacional.

#### **2.4.1 Modelos de Maturidade de processos**

Nos últimos anos, ocorreu um grande desenvolvimento de modelos de maturidade, e seus usos permitem que as organizações tenham seus métodos e processos avaliados de acordo com as boas práticas em gerenciamento e com um conjunto de parâmetros externos. A avaliação da maturidade de um processo é o primeiro passo para qualificá-lo.

Os modelos de avaliação de maturidade apontam um caminho de desenvolvimento progressivo da capacitação em processos gerenciais, em que o importante não é definir em que nível uma determinada empresa se encontra, mas o que deve ser feito para assegurar a continuidade de seu desenvolvimento e a melhoria contínua e controlada de seus processos.

Os modelos de maturidade foram concebidos a partir da experiência de diversos autores e pela evolução do conceito de qualidade. A maioria desses modelos define cinco níveis de evolução na trajetória de uma organização à medida que seus processos são aperfeiçoados. O nível 1 representa a maturidade mínima, e o nível mais alto, o cinco, representa a otimização dos processos. Quanto mais alto for o nível de aperfeiçoamento mais eficiente, eficaz e econômica são suas operações.

Segundo Araújo e Rodrigues (2011), entre os especialistas e pesquisadores da área, não há uma unanimidade pela seleção de um modelo específico para avaliação da maturidade. Para esses autores, a escolha baseia-se no instrumento que permite uma compreensão da realidade estudada.

Nascimento, Oliveira e Zanquetto (2013) destacam as três perspectivas do conceito de maturidade encontradas na literatura.

São elas:

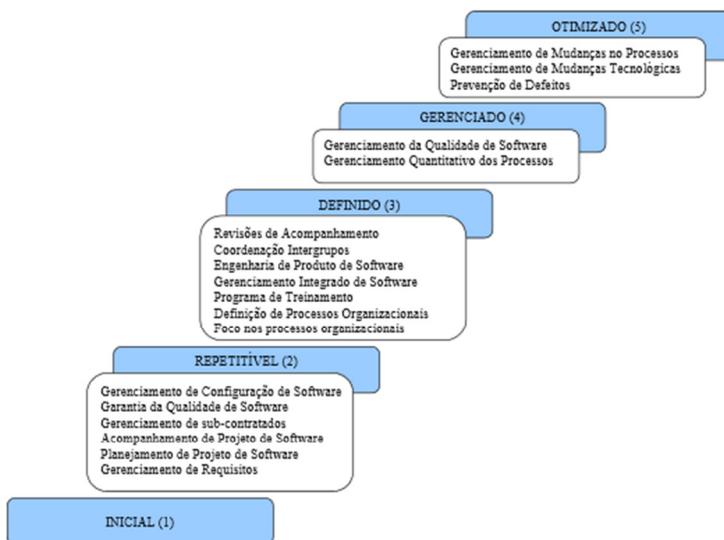
**Amadurecimento** – os processos podem se desenvolver de um estado inicial a estados mais avançados.

**Capabilidade** - É um procedimento para avaliar a habilidade intrínseca de um processo em desempenhar suas funções nas condições de trabalho, satisfazendo certas especificações.

**Evolução** – no percurso de amadurecimento, um processo pode passar por estágios até alcançar sua maturidade, ou seja, o estado completo de seu desenvolvimento. De acordo com o autor, que nesta perspectiva relaciona o conceito de maturidade à noção de evolução, são as boas práticas que levam a resultados desejados.

A maioria dos modelos de maturidade teve como inspiração e referência o Capability Maturity Model – CMM da Software Engineering Institute – SEI (ARAUJO; RODRIGUEZ, 2011). O modelo CMM de Gestão de Processos (Figura 5) por níveis de maturidade foi desenvolvido na década de 80, como proposta para avaliar os fornecedores de *software* para o departamento de defesa dos Estados Unidos.

Figura 5 - Níveis de Maturidade do modelo CMM



Fonte: Araujo e Rodrigues (2011).

Esse modelo estrutura as etapas para que uma organização aprimore sua gestão, prevendo estágios de evolução, a definição de escopos e de metas de resultados esperados pelos processos essenciais,

ou seja, uma gestão baseada em fatos e dados, e possui um método definido para o acompanhamento da evolução dos estágios dos processos das organizações. Os processos são estruturados em cinco níveis, denominados de níveis de maturidade que descrevem as áreas-chaves dos processos e as respectivas atividades relacionadas (FIGUEREDO, 2012; FREITAS, 2007; SANTOS, 2003).

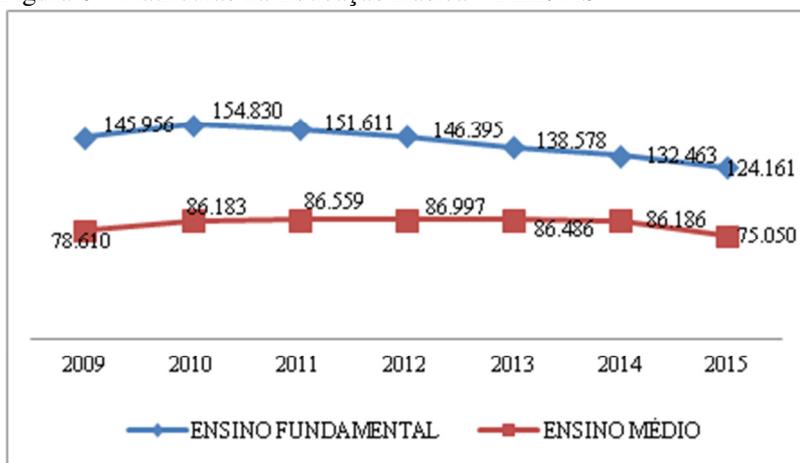
O modelo CMM descreve as etapas necessárias para que um processo evolua de um modo informal para um eficiente. Cada nível descreve uma etapa do processo, elencando as “características de desempenho, com maior grau de complexidade a cada nível” (NASCIMENTO; OLIVEIRA; ZANQUETTO, 2013, p. 23).

Embora se encontrem em diferentes áreas, diversos estudos e pesquisas referentes à utilização da metodologia de avaliação por níveis de maturidade, no campo educacional esses estudos são escassos. Sua aplicabilidade se mostra promissora porque além de definir em que nível a instituição se encontra, aponta o que deve ser realizado para o desenvolvimento e melhorias contínuas que levam à efetividade de seus processos e ações.

### 3 QUALIDADE EDUCACIONAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) é gestora da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS) formada por 365 escolas, distribuídas em 79 municípios desse estado. Embora a prioridade de atendimento escolar seja os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (Figura 6), uma parcela significativa faz atendimento nos anos iniciais do ensino fundamental.

Figura 6 - Matrículas na Educação Básica – REE/MS



Fonte: Censo Escolar 2009 A 2015.

No esforço de melhorar a qualidade do ensino na sua rede de escolas, a SED/MS incentiva a autonomia de tomadas de decisões no âmbito administrativo, pedagógico e no financeiro com vistas à efetividade das ações desenvolvidas na escola.

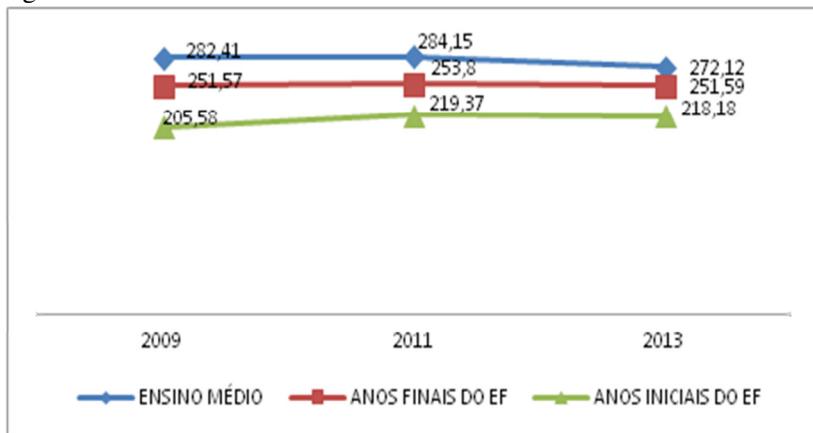
A política de autonomia da escola, consagrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é “uma estratégia essencial para o seu melhor funcionamento e, como também, da melhoria dos resultados de seus alunos” (SOARES, 2007, p. 25). Em respeito ao direito público e subjetivo a uma educação de qualidade, cabe à administração do sistema de ensino a responsabilidade de apoiar as escolas na implementação de seu projeto pedagógico e avaliar os

resultados obtidos, para verificar se os direitos estão sendo respeitados nas opções autônomas tomadas pela escola.

Os resultados dessas decisões se materializam nas ações escolares, em especial, nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ensino fundamental e do ensino médio. O IDEB “permite identificar as redes e as escolas públicas mais frágeis a partir de critérios objetivos” (BRASIL, 2007, p. 24). Desde a sua primeira publicação, em 2007, os índices divulgados à sociedade evidenciam essa fragilidade, bem como a gravidade da baixa qualidade da educação pública brasileira. O índice desse indicador da qualidade educacional sintetiza dois importantes indicadores educacionais: a proficiência dos estudantes na Prova Brasil e o fluxo escolar da etapa de ensino avaliada.

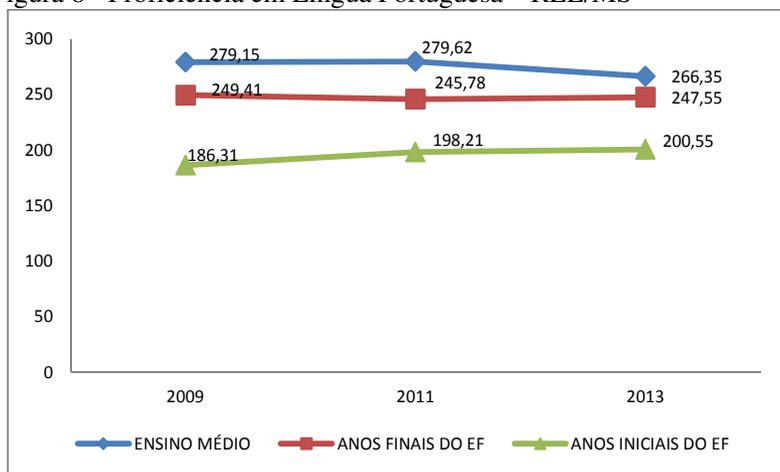
Os resultados da Prova Brasil dos estudantes da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 2005 a 2013, evidenciaram que a aprendizagem dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio estava aquém da recomendada para essas etapas da Educação Básica. Nesse período, as proficiências em Matemática (Figura 7) e em Língua Portuguesa (Figura 8) não apresentaram um crescimento permanente, com exceção nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 7 - Proficiência em Matemática – REE/MS



Fonte: MEC/INEP

Figura 8 - Proficiência em Língua Portuguesa – REE/MS



Fonte: MEC/INEP.

Os resultados da Prova Brasil mostram a proximidade das proficiências nos ensinos fundamental e médio (Figuras 7 e 8), evidenciando que independentemente da etapa da educação básica, os desempenhos dos estudantes são muito próximos.

O Movimento Todos pela Educação, fundado em 2006 com o objetivo de contribuir para que o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à educação básica de qualidade, classifica o desempenho dos estudantes na Prova Brasil em quatro níveis de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado.

Os níveis a partir dos quais se podem considerar que os estudantes estão com o aprendizado adequado, ou seja, que demonstram o domínio das competências avaliadas são os alocados nos níveis proficiente e avançado. O aprendizado adequado em Língua Portuguesa representa a proporção de estudantes que demonstra ter a competência de leitura e interpretação de textos e, em Matemática, é a proporção que demonstra ter domínio na competência de resolução de problemas.

O Quadro 3 mostra o comparativo do desempenho dos estudantes na Prova Brasil e as pontuações desejáveis para cada etapa da educação básica.

Quadro 3 - Escala da Prova Brasil – REE/SED/MS

Etapas	Disciplinas	Pontuação desejável <sup>1</sup>	Pontuação obtida pela REE/MS ( $\Delta$ )*		
			2009	2011	2013
5º ano do ef.	LP	$\geq 200$ pontos	186,31 <b>(-13,69)</b>	198,2 <b>(-1,8)</b>	200,55 <b>(0,55)</b>
	Mat	$\geq 225$ pontos	205,58 <b>(-19,42)</b>	219,33 <b>(-5,67)</b>	218,18 <b>(-6,82)</b>
9º ano do ef.	LP	$\geq 275$ pontos	249,41 <b>(-25,59)</b>	245,78 <b>(-29,22)</b>	247,55 <b>(-27,45)</b>
	Mat	$\geq 300$ pontos	251,57 <b>(-48,43)</b>	253,8 <b>(-46,2)</b>	251,59 <b>(-48,41)</b>
3º ano do em.	LP	$\geq 300$ pontos	279,15 <b>(-20,85)</b>	279,62 <b>(-20,38)</b>	266,35 <b>(-33,65)</b>
	Mat	$\geq 350$ pontos	282,41 <b>(-67,59)</b>	284,15 <b>(-65,85)</b>	271,12 <b>(-78,88)</b>

Fonte: Relatório de monitoramento das metas do Movimento Todos pela Educação, 2008. Adaptados pela autora.

Nota: \*Diferença entre a pontuação desejável e a pontuação obtida. O sinal negativo representa que a pontuação obtida ficou abaixo da esperada.

As diferenças entre a pontuação desejável e as obtidas evidenciam aos gestores públicos e à sociedade em geral, a qualidade educacional na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e instigam a uma reflexão sobre o impacto das ações das políticas educacionais na aprendizagem dos estudantes.

No período de 2009 a 2013, observa-se, nos anos iniciais do ensino fundamental, uma evolução dos índices dos percentuais de estudantes com aprendizado adequado (Quadro 4) nos dois componentes avaliados.

Quadro 4 - Percentuais de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental com aprendizado adequado na Prova Brasil – REE/MS

Componente Curricular	2009	2011	2013
Matemática	29%	41%	42%
Língua Portuguesa	33%	46%	48%

Fonte: MEC/INEP.

Nos anos finais, no mesmo período, observa-se uma redução dos índices de estudantes com aprendizado adequado nos componentes avaliados (Quadro 5).

Quadro 5 - Percentuais de estudantes dos anos finais do ensino fundamental com aprendizado adequado na Prova Brasil – REE/MS.

Componente Curricular	2009	2011	2013
Matemática	12%	14%	12%
Língua Portuguesa	27%	26%	27%

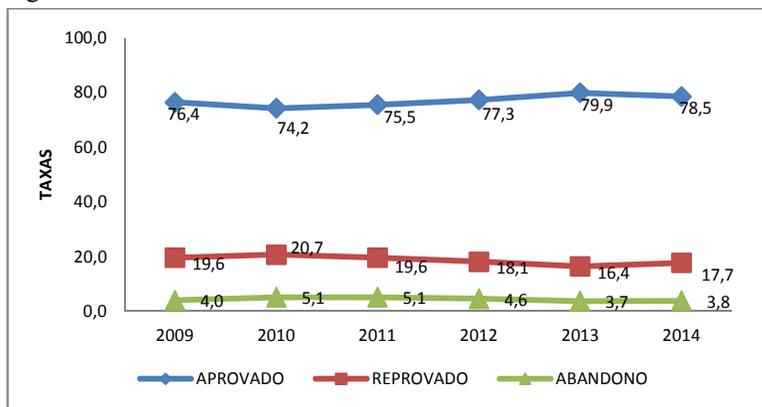
Fonte: MEC/INEP.

É um consenso que as ações das políticas educacionais visando elevar a qualidade do ensino impactem sobre as ações das políticas de acesso e de permanência. Para Fernandes (2007), existe a possibilidade de que as ações adotadas pelas escolas para melhorar o fluxo escolar piorem o aprendizado dos estudantes, ou vice-versa. Se as ações se restringirem a reduzir o fluxo escolar, podem estimular a adoção da aprovação sem o compromisso com a aprendizagem e, se a cobrança for apenas sobre os escores dos estudantes, o incentivo será o de elevar o padrão de aprovação (FERNANDES, 2007).

O Ministério da Educação (MEC) ao propor um índice que analisa conjuntamente o rendimento e o fluxo escolar, explicita a importância de considerar o tempo investido no percurso escolar na educação básica.

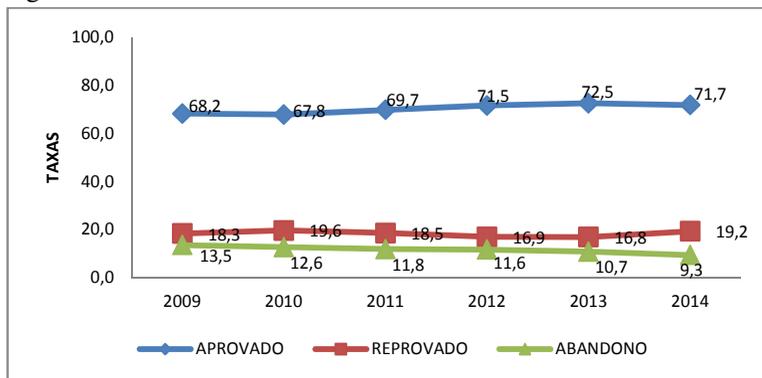
As Figuras 9 e 10 apresentam as séries históricas do rendimento escolar dos estudantes dos ensinos fundamental e médio da REE/MS.

Figura 9– Rendimento Escolar do Ensino Fundamental – REE/MS



Fonte: Censo Escolar 2009-2014

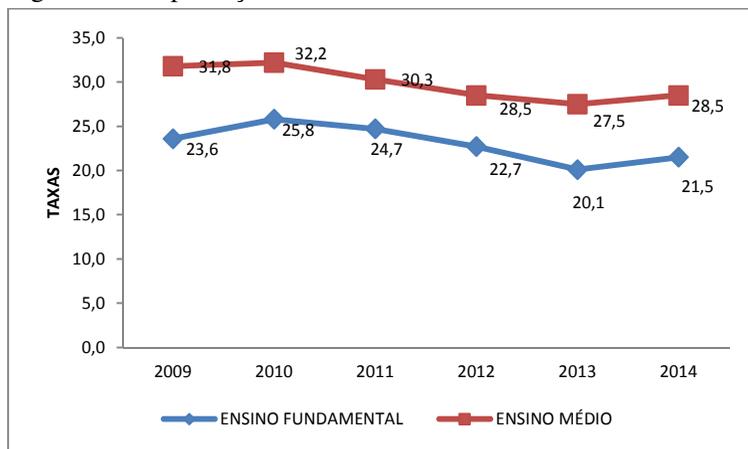
Figura 10– Rendimento Escolar do Ensino Médio – REE/MS



Fonte: Censo Escolar 2009-2014

Os dados do rendimento escolar mostram que os índices de aprovações, do ensino fundamental e do ensino médio apresentaram pouca variação, oscilando na faixa de 70%. A soma dos índices de abandono e reprovação (Figura 11) representa o número de estudantes que não tiveram sucesso escolar. De 2009 a 2014, essa soma (Figura 7) representa que aproximadamente um quarto dos alunos do ensino médio e um quinto dos alunos do ensino fundamental não avançaram nas suas respectivas escolarizações.

Figura 11 - Reprovação mais abandono – REE/MS



Fonte: Censo Escolar 2009-2014

Os índices da Figura 7 revelam a dimensão do fracasso escolar na REE/MS e evidenciam a necessidade de uma reflexão sobre a efetividade das ações desenvolvidas pelas escolas da rede com foco no enfrentamento das causas ou condicionantes desse desempenho. No período de 2007 a 2014, as ações, os projetos e programas desenvolvidos pelas escolas não impactaram no rendimento escolar e, por decorrência, no percurso escolar dos estudantes da educação básica da REE/MS.

O percurso escolar representa o tempo médio de conclusão, em anos, nas etapas da educação básica. O percurso escolar do 2º ao 5º ano (anos iniciais) e do 6º ao 9º anos (anos finais) do ensino fundamental tem, ambos, a duração de quatro anos.

O Quadro 6 mostra o tempo médio de conclusão por etapa do ensino fundamental, 2º ao 5º ano e 6º ao 9º ano, e do ensino médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - REE/MS no período de 2007 a 2014.

Quadro 6 - Tempo médio de conclusão (em anos) dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio – REE/MS

Etapas	2009	2010	2011	2012	2013	2014
2º ao 5º ano EF	5,0	5,0	4,9	4,8	4,6	4,7
6º ao 9º ano EF	5,6	5,8	5,8	5,6	5,4	5,5
1º ao 3º ano do EM	4,3	4,3	4,2	4,1	4,1	4,1

Fonte: Censo Escolar. Dados organizados pela autora

Os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental levam, cinco anos para concluir essa etapa (Quadro 6), o que significa, em média, um ano de atraso escolar. A média de tempo para a conclusão dos anos finais do ensino fundamental é de aproximadamente seis anos e, no ensino médio, quatro anos.

Em decorrência do tempo médio de conclusão, os índices do fluxo escolar (Quadro 7) apresentam oscilações nas etapas da educação básica.

Quadro 7 - Fluxo Escolar dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio – REE/MS

Etapas	2009	2010	2011	2012	2013	2014
2º ao 5º ano EF	0,80	0,80	0,82	0,83	0,87	0,85
6º ao 9º ano EF	0,72	0,69	0,69	0,71	0,74	0,73
1º ao 3º ano EM	0,69	0,69	0,71	0,72	0,73	0,72

Fonte: Censo Escolar. Dados elaborados pela autora

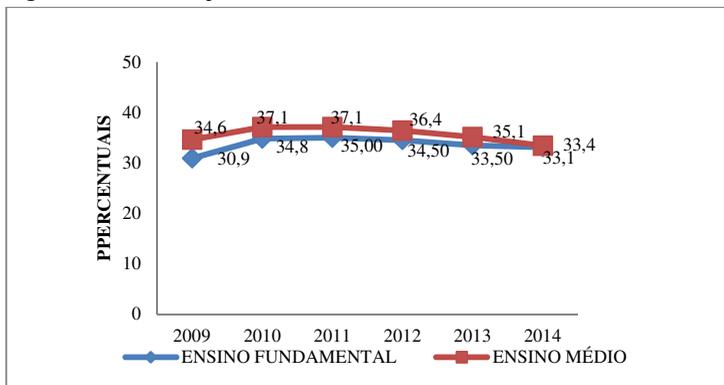
Os índices do indicador de fluxo da REE/MS apontam que o ensino médio é a etapa da educação básica que apresenta o menor fluxo escolar. Esse indicador é utilizado no cálculo do Ideb e, seus valores explicitam a continuidade nos padrões de rendimento escolar na REE/MS.

Quando um estudante é reprovado ou abandona a escola, ele repete um mesmo ano escolar, em muitos casos, mais de uma vez. Nesta situação, sua trajetória de escolarização estará em defasagem de acordo com a idade adequada para cada ano de estudo, conforme prevê a LDB. Segundo essa lei, a criança deve ingressar aos seis anos no 1º ano do ensino fundamental e concluir a etapa aos 14. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no ensino médio.

A distorção idade-ano é calculada em anos e representa a defasagem de no mínimo dois anos em relação à idade do estudante e a

idade recomendada para o ano escolar que ele está cursando. Os índices da Figura 12 evidenciam a defasagem idade-ano nos ensinos fundamental e médio.

Figura 12 - Distorção idade-ano – REE/MS



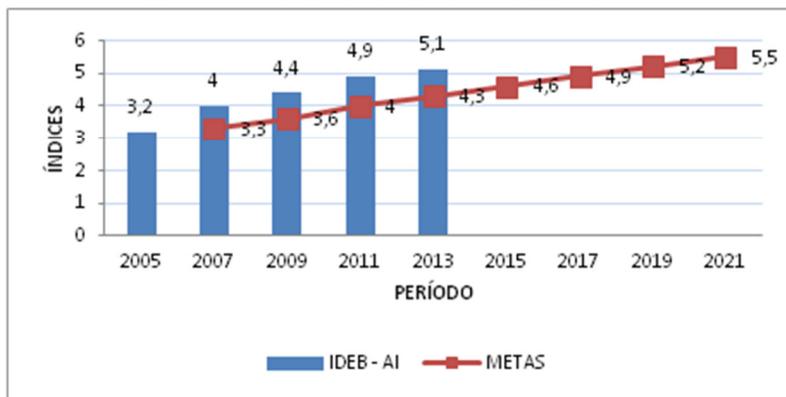
Fonte: MEC/INEP.

A redução das taxas no ensino médio pode estar associada ao abandono escolar que é mais elevado nessa etapa da educação básica, considerando que o cálculo incide sobre os alunos frequentes. O estudo do fenômeno da distorção idade-ano é fundamental para a política educacional da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, visto que a mesma possui impactos sobre a eficiência e a eficácia do sistema educacional.

As proficiências e os percentuais de rendimento e do fluxo escolar, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, mostram que o desempenho precário da educação na REE/MS tem se mantido praticamente inalterado.

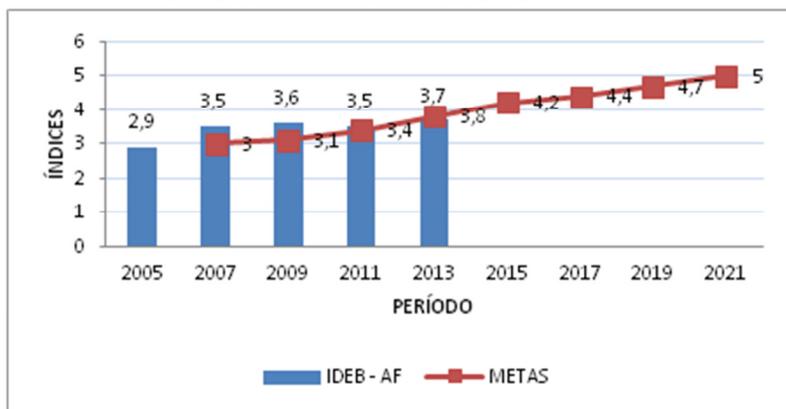
As Figuras 13, 14 e 15 mostram os IDEB da REE/MS, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio. Esse índice é a síntese da proficiência e do fluxo escolar.

Figura 13 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Anos iniciais do ensino fundamental – REE/MS



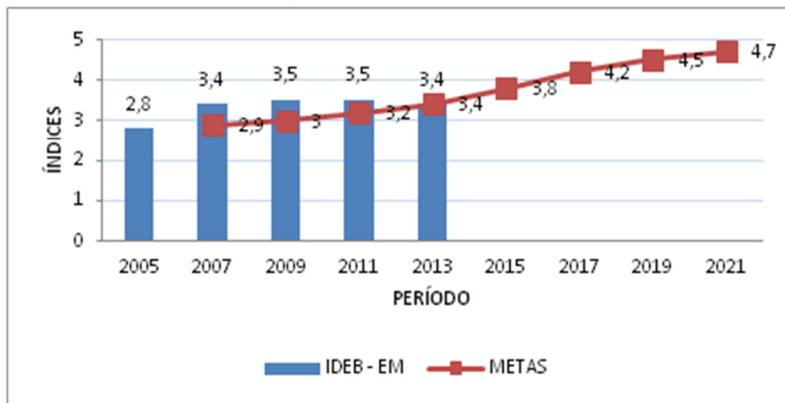
Fonte: MEC/INEP

Figura 14 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -Anos finais do ensino fundamental – REE/MS



Fonte: MEC/INEP

Figura 15 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-Ensino médio. REE/MS



Fonte: MEC/INEP

Os baixos desempenhos, nos anos finais do ensino fundamental e no médio, persistem em uma grande parcela das escolas, evidenciando que a qualidade educacional é um desafio para os gestores escolares da REE/MS. Esses resultados põem em cheque a efetividade das ações executadas pelas escolas estaduais para alcançar a qualidade educacional para todos. Para Schneider e Nardi (2013), não é tarefa fácil para os gestores educacionais apreender os dados produzidos pelo IDEB e elaborar políticas e ações voltadas à superação das condições educacionais que esse índice revela.

Esse entendimento pressupõe que as ações voltadas para a melhoria da aprendizagem e do fluxo escolar e, conseqüentemente, a do IDEB, devam ser encadeadas e aferidas pela possibilidade de garantir o direito a uma educação de qualidade para todos os estudantes. Portanto, é responsabilidade da SED, como gestora da REE/MS fazer prevalecer esse direito, garantindo um padrão mínimo de qualidade educacional aos estudantes de sua rede de ensino.



#### 4 INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DA MATURDADE DE PROCESSOS DE AÇÕES ESCOLARES

O instrumento de coleta de dados, apresentado como Apêndice deste estudo, foi elaborado inspirado no caderno de Campo do PDE, e seguindo o modelo do Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) do Ministério de Educação (MEC), com a finalidade de credenciamento, recredenciamento presencial e transformações das organizações acadêmicas.

A proposição do instrumento se relaciona aos objetivos do estudo que é o de mensurar a maturidade dos processos e ações executadas, verificar se essa maturidade impacta nos indicadores que compõem o IDEB e nas metas projetadas para seis escolas da pesquisa. O instrumento é um formulário físico, composto por 83 ações agrupadas em 17 processos e cinco dimensões da gestão escolar. Embora os processos estejam agrupados e sejam avaliados por dimensão, eles se interagem no contexto escolar e seus efeitos não são isolados dos demais.

A Figura 16 apresenta as dimensões do instrumento de coleta de dados para a avaliação da maturidade

Figura 16 – Dimensões da gestão escolar no instrumento



Fonte: Luck (2009) – Adaptado pela autora.

Na dimensão administrativa, as ações são pautadas no uso de ferramentas da gestão escolar e na qual se assentam todas as outras (LÜCK, 2009, p. 106). O artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. Não se trata de autonomia absoluta, porém deve progredir para garantir a execução das ações das demais dimensões. Na dimensão administrativa, as ações são pautadas no uso de ferramentas da gestão escolar, entre eles destaca-se o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-ESCOLA).

O PDE-Escola é um instrumento de planejamento que define a natureza da escola, sua política educacional e seu plano de melhoria educacional.

As ações da dimensão financeira analisam o cumprimento aos procedimentos legais e administrativos quanto à utilização e prestação de contas dos recursos financeiros disponibilizados às escolas públicas. Os resultados esperados são: (i) os gastos conhecidos, controlados e bem geridos; (ii) os investimentos necessários para a execução das ações devem estar planejados; (iii) as decisões referentes aos recursos financeiros da escola são tomadas em conjunto com a comunidade ou por seus representantes.

A dimensão pedagógica tem suas práticas fundamentadas por processos avaliativos de estudantes, de professores, dos demais profissionais da escola e das respectivas práticas existentes na escola (LÜCK, 2009; SOARES, 2005). O aperfeiçoamento dessas práticas exige preparo profissional, formação permanente e bom ambiente de trabalho. É por meio de ações planejadas e refletidas que a escola realiza seu maior objetivo: fazer com que os alunos aprendam e adquiram autonomia (BRASIL, 2004).

O artigo 12º, da Lei 9.394/96 (LDB) estabelece que todas as instituições de ensino têm a incumbência de elaborar seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse instrumento que reflete a proposta pedagógica da escola, afirma sua identidade, explicita suas metas e seu plano de articulação com a comunidade.

A escola é um espaço de ensino, de aprendizagem e de vivência de valores (BRASIL, 2004). Nesse ambiente educativo, “o exercício dos direitos e deveres são práticas que garantem a socialização e a convivência, e onde desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos” (BRASIL, 2004, p. 20). Segundo Lück (2009, p. 20), “a qualidade do ambiente escolar como um todo determina a

qualidade do processo pedagógico da sala de aula”. Nesse contexto, a liderança do gestor escolar favorece as condições ideais para o compartilhamento de decisões, de informações e de preocupações com a qualidade educacional.

O ambiente físico da escola é o cenário onde convivem os integrantes da comunidade escolar e onde se desenvolvem as atividades da escola. Ambientes físicos com qualidade são organizados, limpos, arejados e com equipamentos adequados, em condições de uso e em número suficiente à realidade da escola.

Nessa dimensão, são avaliados os processos de gestão dos recursos materiais que permitem a prestação de serviços educacionais com qualidade, além das boas condições de trabalho aos profissionais da escola. A existência e disponibilização desses recursos não constituem por si mesmos, condições para a qualidade, mas pelo uso que deles se faz, a partir do significado a eles atribuído e de como são utilizados na realização do processo educacional (LÜCK, 2009).

Luck (2009, p. 23) entende que as ações demandam a combinação de todas as dimensões, e suas aplicações são processos dinâmicos e interativos, “em vista do que a sua aplicação isolada pode representar o empobrecimento das ações de gestão escolar.”

O Quadro 7 apresenta uma síntese de informações do instrumento por dimensão.

Quadro 7 - Síntese do instrumento de coleta de dados

Dimensão	Número		Pontuações	
	Processos	Ações	Máxima	Mínima
Administrativa	6	29	145	29
Financeira	1	8	40	8
Pedagógica	7	25	125	25
Interação e Ambiente Escolar	1	6	30	6
Infraestrutura Física	2	15	75	25
Total	17	83	415	83

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Conforme Lück (2009), o planejamento, a organização, o monitoramento e a avaliação dos processos e ações voltados à

efetividade educacional são tarefas da gestão escolar que devem estar orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos estudantes.

#### 4.1 A ESCALA DO INSTRUMENTO

Para a avaliação de cada ação, optou-se por uma escala de cinco alternativas (Quadro 8) cujos níveis estão associados a uma pontuação. Os níveis descrevem as etapas de evolução das ações, o que permitirá identificar nos processos os aspectos que precisam ser melhorados.

Quadro 8 - Níveis e pontuações da escala de avaliação

Níveis	Pontuação das ações	Descrição dos níveis da escala
Não é possível comprovar	1	Quando não é possível comprovar execução da ação por ausência de registros.
Insuficiente	2	Quando a execução da ação é considerada insuficiente devido a existência de poucos registros de execução, de monitoramento, e de resultados atingidos.
Suficiente	3	Quando a execução da ação é considerada suficiente devido a existência de registros de execução, de monitoramento, e os resultados atingidos são considerados satisfatórios pela escola.
Muito Bom(a)/ Muito Bem	4	Quando a execução da ação é considerada muito boa devido a existência de registros e monitoramento sistemático, e os resultados são considerados muito bons pela escola.
Excelente	5	Quando a execução da ação é considerada excelente devido a existência de registros e monitoramento sistemático, e os resultados atingidos são considerados excelentes pela escola

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

O questionário envolve observações, análise de registros (atas, apontamentos, fotos, cartazes, vídeos, etc.) e documentos que possibilitam a classificação das ações em um dos níveis da escala.

## 4.2 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados coletados de cada uma das seis escolas foram transferidos para uma planilha eletrônica do Excel para os cálculos utilizados nesta pesquisa. A sequência de cálculos foi:

**Total de pontos por processo (m)** - Calculado<sup>7</sup> pela soma das pontuações atribuídas a cada ação avaliada em cada um dos níveis de agrupamento das ações.

$$\text{III. } m = x_1 + x_2 + \dots + x_n; \text{ sendo}$$

m é o total de pontos do processo;

x representa a pontuação atribuída a cada ação;

n é o número de processos da ação.

O total de pontos por dimensão é representado pela soma das pontuações obtidas pelos processos e ações que o compõem, e o total do instrumento pela soma das pontuações obtidas nas dimensões.

**Percentual de realização por processo (p)** – Calculado pela razão entre o total de pontos obtidos no processo (m) pelo valor máximo de pontos (r) previsto por processo

$$\text{IV. } p = \left(\frac{m}{r}\right) * 100; \text{ sendo}$$

m é o total de pontos do processo e

r é o valor máximo da pontuação que pode ser obtida no processo.

No cálculo do percentual de realização de cada dimensão e do total do instrumento, serão consideradas as pontuações máximas das variáveis (m) e (r) desses respectivos níveis de organização das ações.

**Média de pontos por processo e dimensão (M)** – A média de cada processo e dimensão representa a média aritmética simples das pontuações de suas ações.

---

<sup>7</sup> <http://www.somatematica.com.br/softOnline/mathEditor/> Acessado em 13/03/2016 às 9h45m

$$V. \quad M = \frac{m_1 + m_2 + \dots + m_n}{n}; \text{ sendo}$$

m é o total de pontos do processo e  
n é o número de pontuações consideradas no cálculo.

Média Geral por escola (MG) - A média geral por escola representa a média ponderada das médias das dimensões.

$$VI. \quad MG = \frac{1 * M1 + 1 * M2 + 3 * M3 + 3 * M4 + 2 * M5}{10}; \text{ sendo}$$

M1 é a média da dimensão administrativa;  
M2 é a média da dimensão financeira;  
M3 é a média da dimensão pedagógica;  
M4 é a média da dimensão de interação e do ambiente escolar e  
M5 é a média da dimensão de infraestrutura.

Este estudo considera que as ações das dimensões pedagógicas e de interação e ambiente escolar têm impacto maior sobre a qualidade do que os espaços físicos, e estes sobre as ações administrativas e financeiras. Nesse sentido, a autora deste estudo fez a opção pela atribuição de pesos às médias das dimensões, priorizando os processos e ações das dimensões pedagógicas e a de interação e ambiente escolar.

Lück (2009) destaca a dimensão pedagógica da gestão escolar ao fazer referência ao objetivo da escola relacionado à aprendizagem e formação dos estudantes, ou seja, ao foco do trabalho escolar, embora também qualifique os ambientes educacionais como determinantes da qualidade dos processos pedagógicos de sala de aula, pois, são nesses ambientes que se desenvolvem as aprendizagens significativas. Em referência aos ambientes educacionais, Lück (2009) destaca a relevância do papel do gestor escolar na promoção, mobilização e articulação das condições, materiais e humanas, necessárias para os avanços dos processos orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos estudantes.

### 4.3 NÍVEIS DA ESCALA DE MATURIDADE

Existe uma grande diversidade de conceitos e modelos de maturidades, e todos eles remetem a estágios de desenvolvimento de organizações. No contexto desse estudo, a maturidade corresponde às

respectivas médias dos processos, das dimensões e da média geral da escola. Essas médias estão relacionadas a percentuais de realizações das ações (Quadro 9), que é também um indicativo dos seus respectivos níveis de formalizações.

A escala de maturidade em análise possui cinco níveis que descrevem patamares de realização dos processos. Esses níveis que variam de 1 a 5, conforme o Quadro 9, são determinados pelos intervalos das médias.

Quadro 9– Níveis de maturidade

Níveis de maturidade		Intervalo das médias gerais	Percentuais de realização dos processos
Nível 1	Insuficiente	1,0 - 1,4	menos de 30%
Nível 2	Inicial	1,5 - 2,4	[ 30% a 50% [
Nível 3	Básico	2,5 - 3,4	[ 50% a 70% [
Nível 4	Adequado	3,5 - 4,4	[ 70% a 90% ]
Nível 5	Ótimo	4,5 - 5,0	[ 90% a 100% ]

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Essa estrutura de organização dos níveis em etapas evolutivas da ação, “colocam fundamentos sucessivos para a contínua melhoria do processo” (QUINTELLA; ROCHA; MOTTA, 2006, p. 5) e cria a base para a evolução para os próximos níveis. Desta forma, a descrição de cada nível é o que o distingue dos demais.

- a) Nível Insuficiente – As ações desenvolvidas não são documentadas e o conceito de processo inexistente. O percentual de realização abaixo de 30% indica ausência de gestão no referido processo.
- b) Nível Inicial – As ações são atos isolados com iniciativas individuais e não configuram um processo. O percentual de realização entre 30 a 49,9% indica que não existe um esforço coordenado de organização, o que faz com que o processo seja parcialmente gerenciado e pouco documentado, por isso, não é possível prever seus resultados. Nesse nível, as causas do sucesso ou do fracasso são desconhecidas.
- c) Nível Básico – As ações possuem algum grau de alinhamento de controle e de documentação. O percentual de realização entre 50 a 70% indica a existência de um esforço coordenado de gerenciamento. Nesses percentuais já existe a possibilidade de predição de resultados parciais.

- d) Nível Adequado – As ações são alinhadas, gerenciadas e documentadas. O percentual de realização entre 70 a 90% indicam esforço coordenado de gerenciamento e padronização eficiente. Nesses percentuais já existe padronização do processo e a possibilidade de predição de seus resultados.
- e) Nível Ótimo – As ações são completamente alinhadas, gerenciadas e documentadas. Os percentuais de realização entre 90 a 100% indicam otimização do gerenciamento e da padronização. Esses percentuais possibilitam a predição, remoção ou minimização dos principais obstáculos para o sucesso do processo.

## 5 AVALIAÇÃO DA MATURIDADE DOS PROCESSOS DE AÇÃO DE SEIS ESCOLAS ESTADUAIS: ESTUDO DE CASO

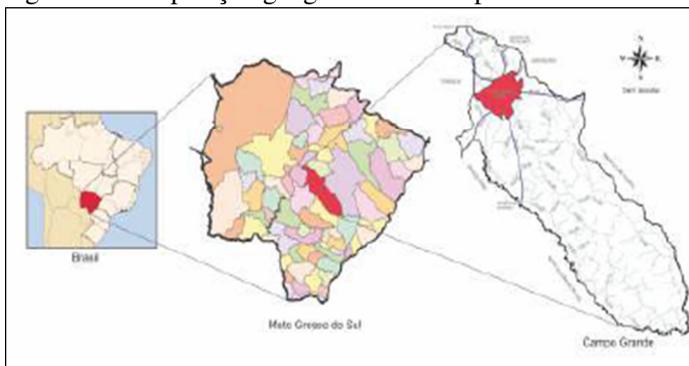
Nesta etapa são apresentados os perfis das seis escolas selecionadas que participaram do estudo, seus indicadores educacionais de fluxo e do desempenho de seus estudantes dos anos finais do ensino fundamental na Prova Brasil (proficiência e percentual de aprendizado adequado), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e as metas projetadas para o período de 2009 a 2013.

É importante esclarecer que os processos e ações foram referentes ao ano de 2015, e após quatro publicações do IDEB. As escolas foram identificadas pelas letras A, B, C, E, H e I para preservar suas identidades.

### 5.1 A CIDADE DE CAMPO GRANDE

Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, possui 8.092,95 km<sup>2</sup>, ocupando 2,26% da área total do estado. O município, que pertence à região do cerrado, está localizado na porção Central deste estado (Figura 17). A sede do município localiza-se nas imediações do divisor de águas das bacias hidrográficas do Paraná e Paraguai. A área urbana está delimitada no mapa em vermelho.

Figura 17– Disposição geográfica de Campo Grande/MS



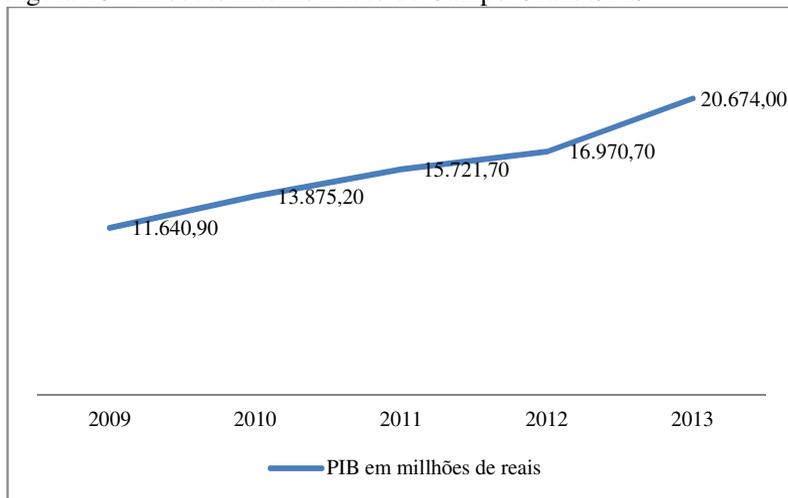
Fonte: Planurb 201.

Entre 2000 e 2010, a população de Campo Grande cresceu a uma taxa média anual de 1,72%, enquanto, no Brasil foi de 1,17%, no mesmo período. Segundo o Censo Demográfico (IBGE), a população do

município era de 786.797 habitantes, sendo 98,66% concentrados na área urbana. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,784 coloca a cidade na 100ª posição no *ranking* dos IDHM entre os 5.565 municípios brasileiros (INSTITUTO MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO URBANO, 2015).

O Produto Interno Bruto (PIB) do município representa 41,4 do total do estado, e o 15º no *ranking* das 27 capitais brasileiras. No período de 2012 a 2013, o crescimento do PIB foi de 21,82%.

Figura 18 – Produto Interno Bruto de Campo Grande/MS



Fonte: IBGE

A principal atividade econômica está relacionada ao agronegócio seguido das atividades ligadas às áreas de serviços e do comércio.

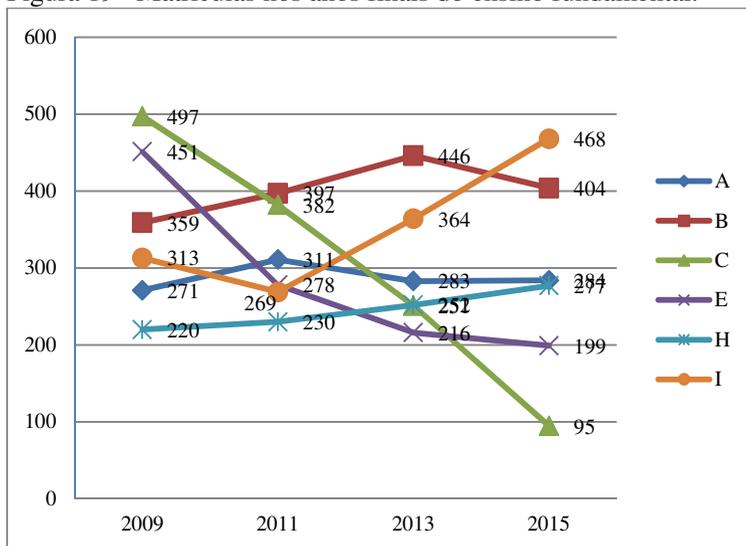
Campo Grande possui 440 unidades de ensino que atendem da educação infantil ao ensino médio: duas instituições federais, 88 escolas estaduais 185 escolas municipais e 165 escolas privadas (PLANURB, 2015).

## 5.2 AS SEIS ESCOLAS

As seis escolas participantes da pesquisa pertencem à Rede Estadual de Ensino e estão localizadas na zona urbana do município de Campo Grande em bairros próximos ao Centro.

No período da pesquisa, as matrículas na etapa dos anos finais (Figura 18) do ensino fundamental oscilaram nas seis escolas.

Figura 19– Matrículas nos anos finais do ensino fundamental.



Fonte: Censo Escolar 2009-2013

As reduções de matrículas nas escolas C e E foram justificadas em razão de que gradativamente essas unidades passaram a atender apenas o ensino médio, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases, que cabe às redes estaduais de ensino dar prioridade ao atendimento ao ensino médio. Na escola I, apesar do atendimento ao ensino médio, as matrículas nos anos finais do ensino fundamental cresceram 49,5%.

Os Quadros 10 a 13 mostram os indicadores de rendimento escolar (fluxo escolar) e do desempenho na Prova Brasil, os respectivos percentuais de aprendizado adequado, o Ideb e as metas por escolas.

A escola I, entre as escolas pesquisadas, foi a única que não apresentou redução das taxas de rendimento escolar (fluxo escolar) no período considerado.

Quadro 10 – Rendimento escolar nos anos finais do ensino fundamental

Escolas	2009	2011	2013
<b>A</b>	0,59	0,63	0,47
<b>B</b>	0,64	0,57	0,65
<b>C</b>	0,61	0,82	0,77
<b>E</b>	0,67	0,57	0,59
<b>H</b>	0,79	0,57	0,92
<b>I</b>	0,72	0,72	0,88

Fonte: MEC/INEP

Com relação ao desempenho de Matemática na Prova Brasil (Quadro 12), as escolas A e I apresentaram evolução contínua nas proficiências e nos percentuais de estudantes com aprendizado adequado, enquanto nas demais se observa oscilação no desempenho e no percentual.

Quadro 11 - Proficiências em Matemática e percentuais de estudantes com aprendizado adequado - Prova Brasil

Escolas	Proficiências em Matemática (% de estudantes com aprendizado adequado)		
	2009	2011	2013
<b>A</b>	238,39 (7%)	242,29 (8%)	246,28 (10%)
<b>B</b>	253,17 (7%)	259,01 (14%)	250,15 (9%)
<b>C</b>	268,08 (21%)	269,76 (22%)	261,34 (15%)
<b>E</b>	267,62 (27%)	248,69 (12%)	256,78 (15%)
<b>H</b>	237,18 (7%)	261,12 (4%)	248,11 (7%)
<b>I</b>	249,56 (14%)	270,06 (21%)	281,09 (34%)

Fonte: MEC/INEP

No componente de Língua Portuguesa, o desempenho e o percentual de aprendizado adequado tiveram evolução contínua apenas na escola I.

Quadro 12- Proficiências Língua Portuguesa e percentuais de estudantes com aprendizado adequado - Prova Brasil

Escolas	Proficiência em Língua Portuguesa (% de estudantes com aprendizado adequado)		
	2009	2011	2013
<b>A</b>	244,55 (21%)	232,31 (17%)	241,88 (24%)
<b>B</b>	261,92 (41%)	248,82 (32%)	248,62 (26%)
<b>C</b>	265,16 (40%)	260,76 (37%)	266,81 (46%)
<b>E</b>	261,21 (46%)	242,46 (21%)	249,67 (26%)
<b>H</b>	249,88 (27%)	244,47 (11%)	243,93 (14%)
<b>I</b>	261,83 (34%)	264,51 (36%)	277,36 (54%)

Fonte: MEC/INEP.

O Ideb apresentou evolução contínua na escola I, embora a escola só tenha superado a meta projetada para esse indicador apenas em 2013.

Quadro 13 – Índice e metas do IDEB nos anos finais do ensino fundamental

Escolas	IDEB observado			IDEB projetado		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013
<b>A</b>	2,8	2,9	2,3	3,4	3,6	3,9
<b>B</b>	3,3	2,9	3,2	3,4	3,7	4,1
<b>C</b>	3,4	4,5	4,2	3,7	4	4,4
<b>E</b>	3,7	2,7	3,0	3,5	3,8	4,2
<b>H</b>	3,8	2,9	4,5	3,8	4,0	4,5
<b>I</b>	3,7	4,0	5,3	3,8	4,1	4,5

Fonte: MEC/INEP

O Quadro 15 mostra a síntese da evolução dos indicadores de rendimento, de desempenho, o Ideb e a superação das metas projetadas para cada unidade escolar de 2009 a 2013. Com o objetivo de facilitar a visualização da evolução dos indicadores, foi elaborada uma escala de cor para representar o crescimento, a redução e a estabilidade dos índices. Assim:

- a) Rosa – índices que apresentaram redução.
- b) Azul – índices que apresentaram evolução.
- c) Verde – índices que permaneceram iguais.

Quadro 14 - Análise das evoluções dos indicadores no período de 2009 a 2013

Indicadores	A	B	C	E	H	I
Rendimento Escolar	-0,12	0,01	0,16	-0,08	0,13	0,16
Proficiência de Matemática	7,89	-3,02	-6,74	-10,84	10,93	31,53
Aprendizado adequado de Matemática (pontos percentuais)	3%	2%	-6%	-12%	0%	20%
Proficiência de Língua Portuguesa	-2,67%	-13,30%	1,65%	-11,54%	-5,95%	15,53
Aprendizado adequado de Língua Portuguesa (pontos percentuais)	3%	-15%	6%	-20%	-13%	20%
IDEB	-0,5	-0,1	0,8	-0,7	0,7	1,6
Diferença entre o IDEB observado e o projetado	-1,2	-0,9	-0,2	-1,2	0	0,8

Fonte: Elaborado pela autora (2016).



Reduziu



Aumentou



Não variou

Nota-se, após as análises e comparações dos indicadores educacionais, que é possível apontar que a escola E apresentou redução em todos os índices dos indicadores, enquanto a escola I, todos os índices apontam a evolução dos indicadores educacionais.

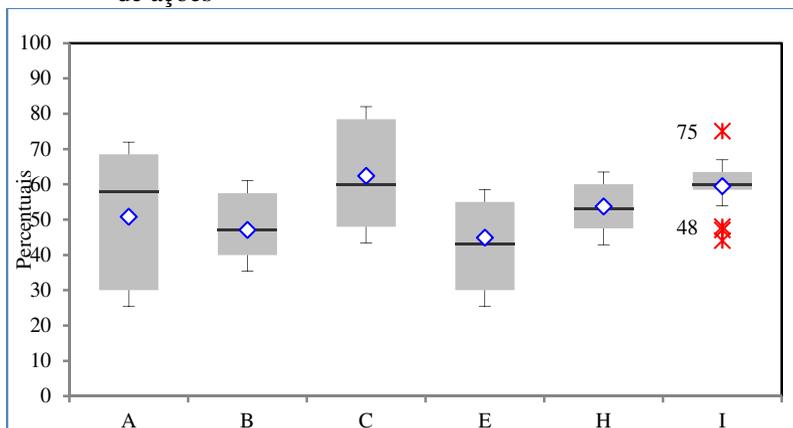
### 5.3 RESULTADOS DA PESQUISA

É no contexto do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação que este estudo se propõe a verificar se, nas seis escolas, o IDEB, indicador desse plano, é um referencial de qualidade educacional. Sendo assim, a obtenção de níveis mais elevados de qualidade está relacionada ao aprimoramento das políticas públicas de educação, e das ações executadas por essas unidades de ensino.

Neste tópico, seguiremos a análise dos processos de ações vinculadas às cinco dimensões da gestão escolar com o objetivo de estabelecer a maturidade dos processos e ações, da conjugação desses processos nas dimensões e da maturidade geral da gestão escolar.

As Figuras 20 e 21 apresentam a distribuição dos percentuais de realização e das médias gerais dos 17 processos e ações nas seis escolas pesquisadas, calculadas a partir das equações IV e V respectivamente.

Figura 20 - Distribuição dos percentuais de realização dos 17 processos de ações



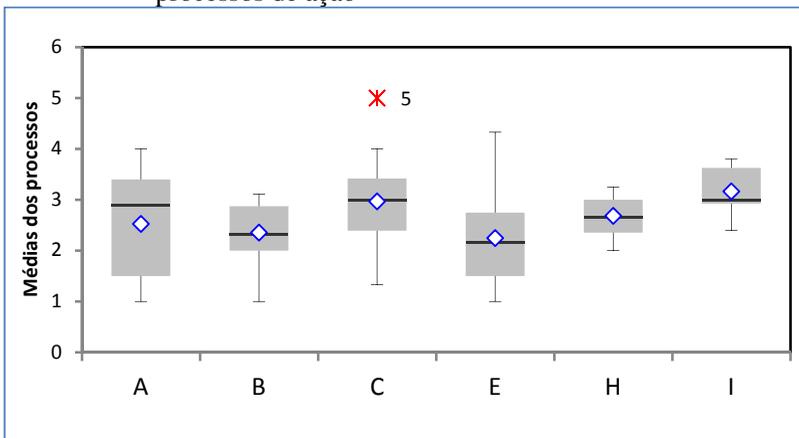
Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Observa-se, a partir da Figura 20, a desigualdade na distribuição dos percentuais de realização dos processos e ações entre as escolas.

- a) Na escola A, 75% dos processos possuem níveis até 67% de realização. É a escola que apresenta maior dispersão de dados, com a metade deles variando entre de 32% a 67%. A

- média da distribuição por estar abaixo da linha mediana aponta a assimetria da distribuição.
- Na escola B, 75% dos processos possuem níveis de realização até 55%.
  - Na escola C, 75% dos processos possuem níveis de realização até 77%. A metade dos dados estão distribuídos entre 48% a 77% de realização. A escola C possui a maior diferença em pontos percentuais entre o valor mínimo (20%) e o máximo (100%) das demais distribuições.
  - Na escola E, 75% dos processos possuem níveis de realização até 50%. A metade dos dados estão distribuídos entre 32% a 50%, o que coloca a escola como a que possui mais processos com menores percentuais de realização.
  - Escola H - 75% dos processos possuem níveis de realização percentuais entre 40% (mínimo) e 60% (quartil 3).
  - Escola I - 75% dos processos possuem percentuais de realização até 63%. Essa escola é a que possui menor dispersão de dados, ou seja, a de menor variabilidade nos percentuais. Os percentuais 44, 47, 48 e 75 se destacaram na variabilidade dos dados.
  - Essa desigualdade pode estar sinalizando a dificuldade das escolas em gerenciar os processos e ações de forma integrada e sistemática.

Figura 21 - Distribuição das médias gerais das pontuações dos 17 processos de ação



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

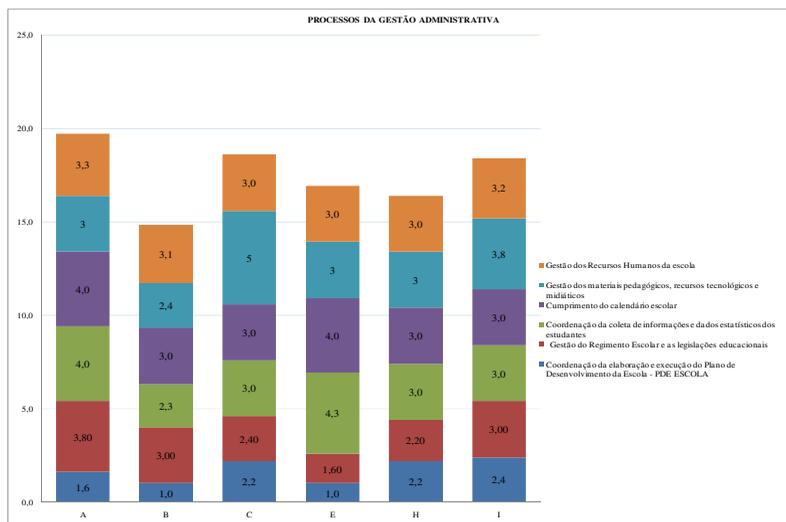
Conforme demonstrado na Figura 21, a escola A é a que possui a maior variabilidade no conjunto de médias e a escola E a que possui as menores médias. A escola I possui a menor variabilidade de médias e com a metade delas com valores superiores aos das demais escolas.

As Figuras 21 a 25 apresentam a relação entre as médias dos 17 processos e ações por dimensão, comparando a distribuição de cada uma para o total por escola, conforme a equação V.

Na dimensão administrativa (Figura 22), a escola A apresentou o melhor desempenho. A Coordenação da elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE ESCOLA foi o processo com menor média em todas as escolas.

É importante ressaltar que o PDE – Escola é um programa do Ministério da Educação de apoio à gestão escolar das escolas com baixo rendimento no IDEB, e está baseado no planejamento. As escolas priorizadas pelo programa recebem recursos financeiros federais para auxiliar na execução das ações previstas pelas escolas, voltadas à superação das dificuldades apontadas no planejamento.

Figura 22 - Médias dos processos na Dimensão da Gestão Administrativa

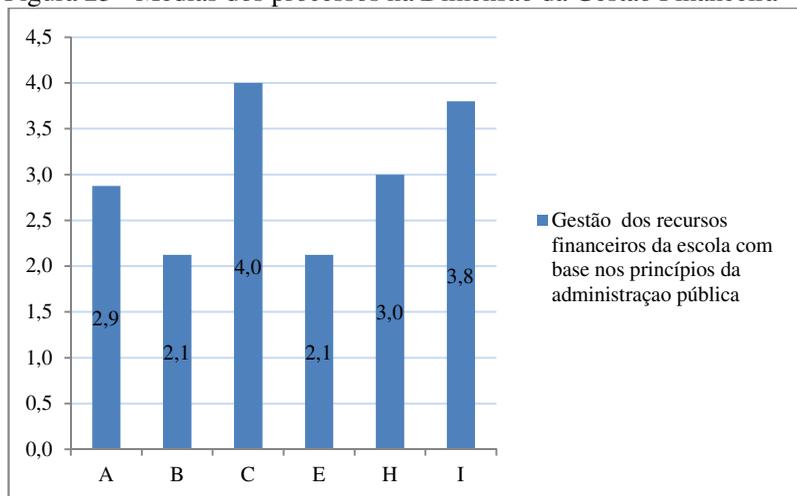


Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Segundo Lück (2009, p. 38), “o PDE é um plano estratégico e de melhoria organizacional da escola para promover a realização do Projeto

Político-Pedagógico (PPP)”. O PPP define a identidade da escola e indica caminhos para se ensinar com qualidade.

Figura 23 - Médias dos processos na Dimensão da Gestão Financeira



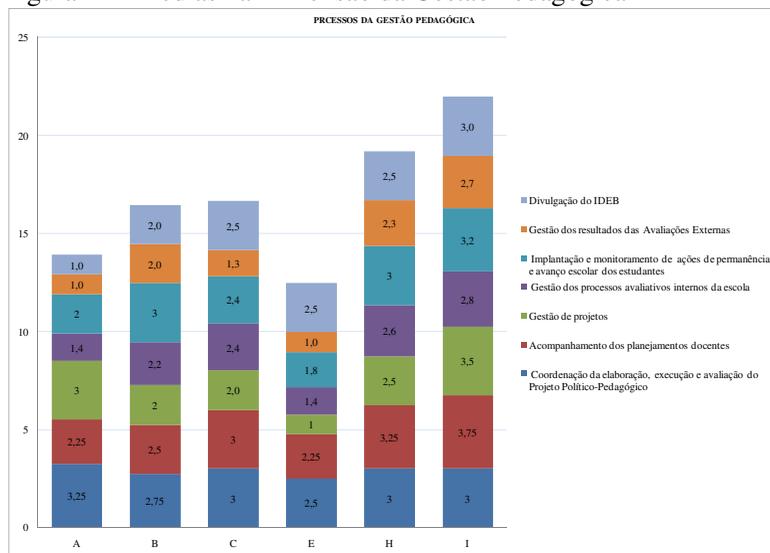
Fonte: Elaborado pela autora (2016).

n=1

Na dimensão financeira (Figura 23), a escola C apresentou o melhor desempenho. As ações dessa dimensão são regulamentadas por legislações estaduais quando o repasse é de fontes de recursos próprios e, federais quando o repasse é proveniente de recursos federais.

Na dimensão pedagógica (Figura 24), foi avaliado um conjunto de processos que estão diretamente relacionados ao foco do trabalho escolar: aprendizagem e formação dos alunos.

Figura 24 - Médias na Dimensão da Gestão Pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Nessa dimensão da gestão, a escola I obteve as melhores médias e a escola E, a que obteve as menores médias.

As menores médias estão relacionadas às práticas avaliativas internas da escola e às externas, promovidas pelo MEC. Nesses processos e na divulgação do IDEB, a média da escola I se destacou das demais.

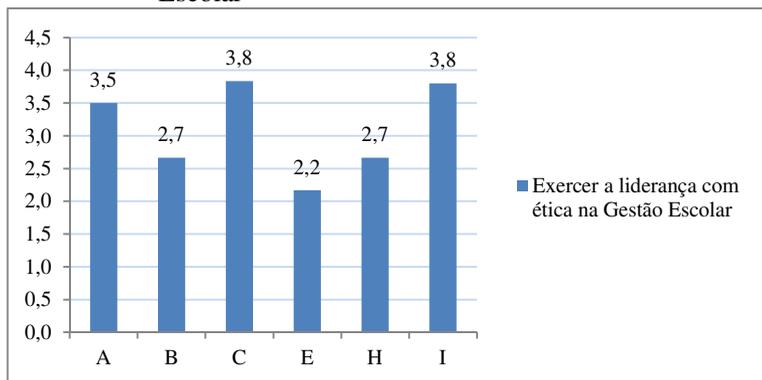
Embora tenham finalidades diferentes, as avaliações internas e externas fornecem aos professores e gestores informações sobre o aprendizado dos estudantes e subsídios às políticas educacionais (SOUZA, 2005). Sem o monitoramento da evolução da aprendizagem dos estudantes, as escolas terão dificuldade em promover mudanças orientadas à qualidade educacional pretendida (CHIRINÉA, 2010).

Nesse contexto, o Ideb foi criado como orientador de ações e de políticas educacionais. Os resultados desta pesquisa evidenciam que as escolas não utilizam esse indicador da qualidade educacional como referência para orientação de suas ações.

Na dimensão de interação e ambiente escolar (Figura 25), as escolas C e I apresentaram médias iguais. A escola E apresentou a menor média nessa dimensão. O ambiente escolar é construído pelas interações de todos os membros da comunidade que dela fazem parte. Para Lück (2009, p. 117), a escola é uma organização viva, “uma

realidade construída socialmente, pela representação que dela fazem seus membros”. No ambiente escolar, o gestor é o responsável em liderar e organizar o trabalho de todos os seus profissionais e em promover um ambiente motivador à aprendizagem e formação dos estudantes.

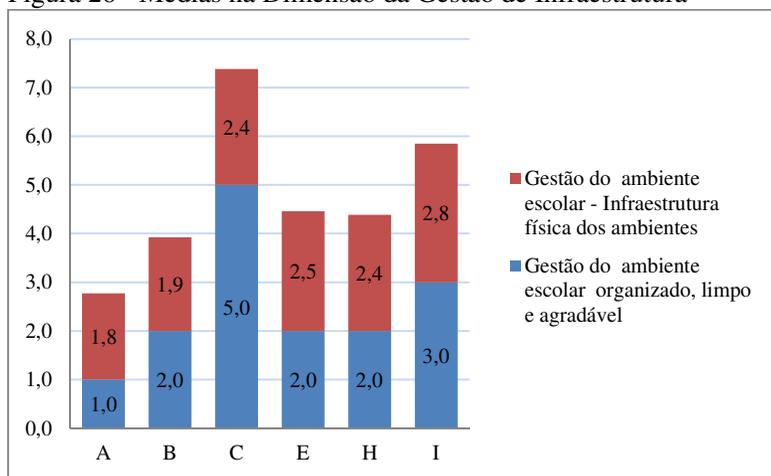
Figura 25 - Médias na Dimensão da Gestão de Interação e Ambiente Escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Com relação à estrutura física das unidades escolares (Figura 26), a avaliação abordou dois aspectos: a limpeza e a organização dos ambientes, e as condições das instalações dos ambientes. A escola C apresentou um desempenho muito acima das demais escolas, no aspecto limpeza e organização.

Figura 26 - Médias na Dimensão da Gestão de Infraestrutura



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

No processo referente à infraestrutura física e ambiente escolar, foram avaliadas a disponibilização dos materiais didático-pedagógicos, os recursos midiáticos e a existência de ambientes próprios ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A análise feita a partir do Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE), feito em 2006, mostra que o desempenho dos alunos que estudam em ambientes com boa infraestrutura é superior aos que estão em escolas em piores condições. A falta de infraestrutura prejudica a aprendizagem dos estudantes da América Latina, afirma o relatório *Infraestrutura Escolar e Aprendizagens da Educação Básica Latino-americana*, divulgado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O Serce é uma avaliação coordenada pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (Llece), instituição ligada à UNESCO, que avalia os conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências de estudantes do 3º ao 6º ano do ensino fundamental nas instituições educacionais da América Latina e do Caribe.

A infraestrutura física e o ambiente escolar são componentes fundamentais na escola. O bom funcionamento das escolas depende da existência, da disponibilização, da adequação, da suficiência e da utilização de recursos disponíveis para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico e para favorecer a aprendizagem.

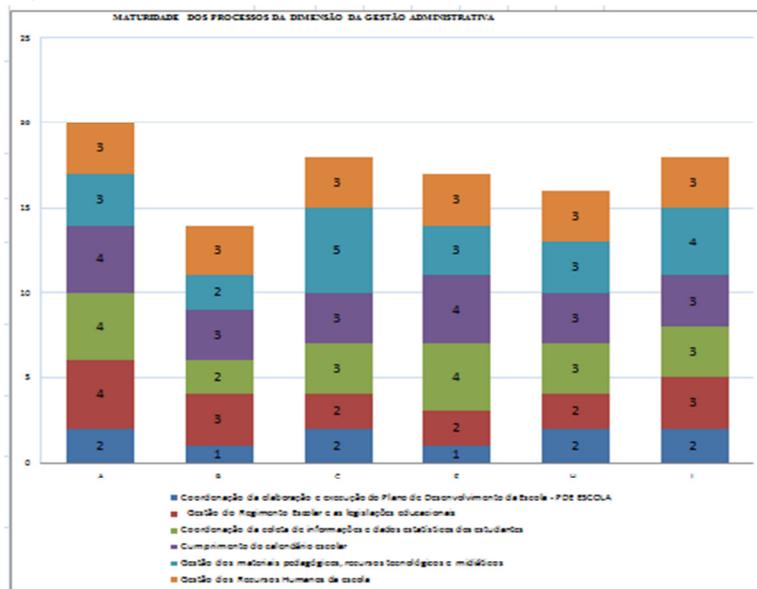
## 5.4 MATURIDADE DOS PROCESSOS E AÇÕES DAS SEIS ESCOLAS

É consenso entre estudiosos da área da administração que as organizações que conhecem e coordenam adequadamente seus processos obtêm êxito em seus objetivos, independentemente da natureza de suas atividades (SANTOS 2003). Uma coordenação que acompanha os níveis de evolução de seus processos possibilita que eles ganhem maturidade.

Com vistas ao objetivo geral da pesquisa, buscou-se definir a maturidade dos processos e das ações de seis escolas públicas estaduais. A maturidade será definida a partir das médias das pontuações alcançadas em cada etapa (ou subprocesso) dos processos avaliados.

As Figuras 27 a 31 apresentam os níveis de maturidade dos processos e ações da dimensão da gestão por escola.

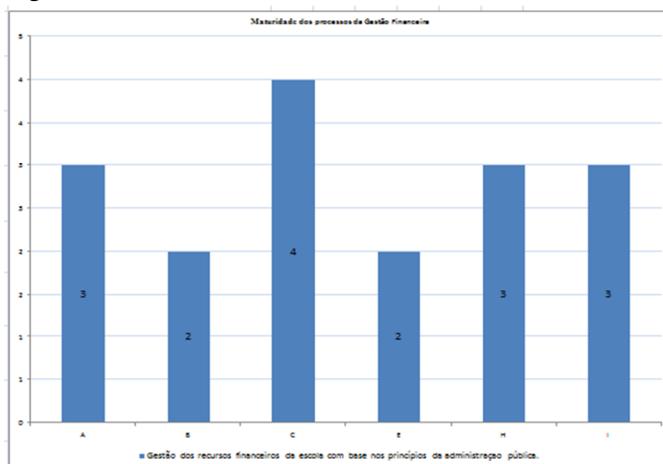
Figura 27 - Processos da Dimensão da Gestão Administrativa



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Na dimensão administrativa (Figura 27), os processos e ações da escola A alcançaram níveis mais elevados de maturidade. As escolas C e I apresentaram desempenhos semelhantes.

Figura 28 – Processos da Dimensão da Gestão Financeira



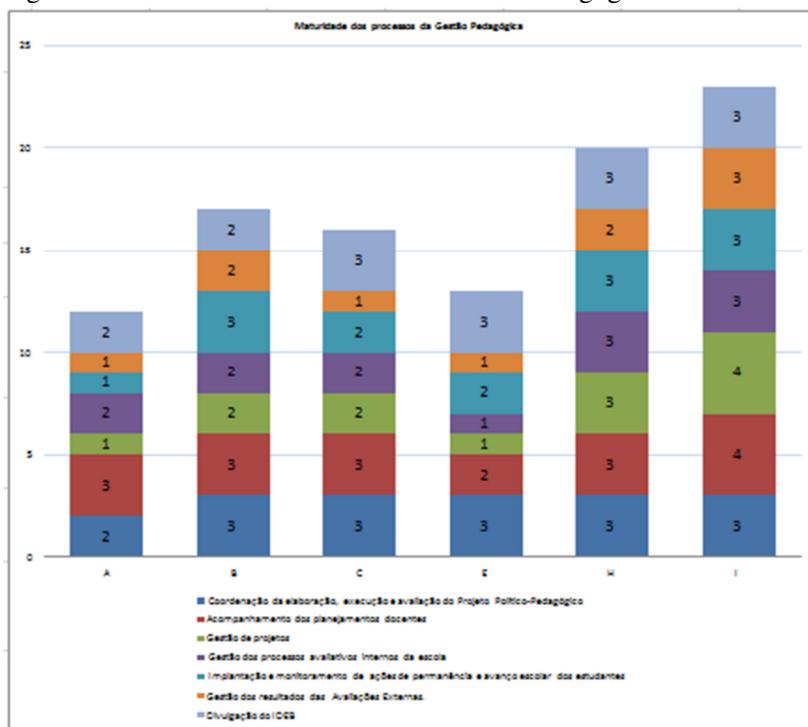
Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Na dimensão da gestão financeira (Figura 28), as escolas B e E atingiram o nível 2, e as demais escolas, o nível 3.

Os processos e ações avaliados na dimensão pedagógica (Figura 29) estão relacionados ao objetivo principal das escolas e à efetividade do trabalho escolar. Os processos e ações da gestão do Projeto Político Pedagógico, do acompanhamento dos planejamentos dos docentes, dos projetos desenvolvidos na escola, das avaliações internas, do monitoramento das ações de permanência e avanço escolar, dos resultados das avaliações externas e a divulgação do Ideb reúnem métodos e procedimentos vinculados a intervenções educativas que apontam como um guia a direção a seguir.

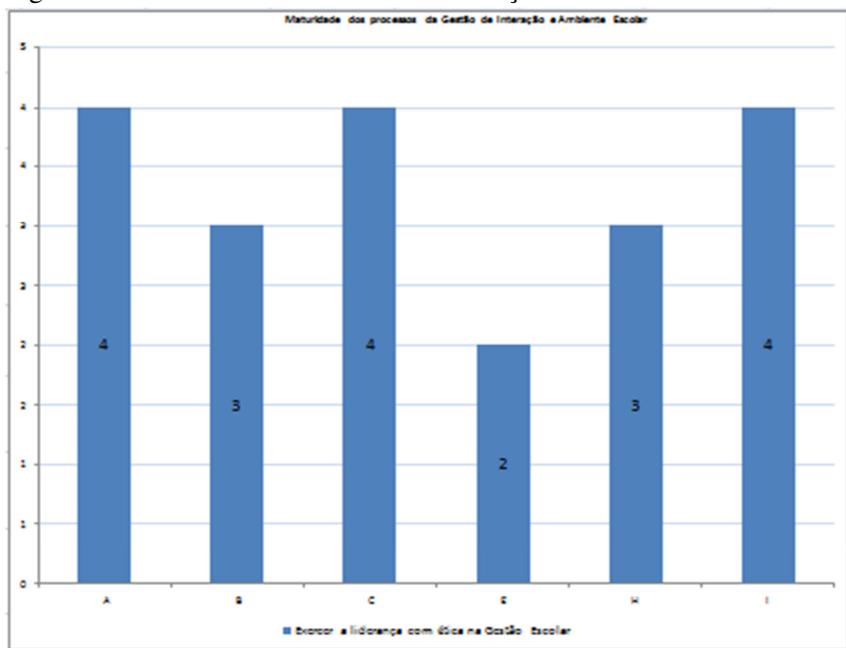
Na dimensão pedagógica, a escola com processos e ações com maior maturidade foi a escola I que atingiu o nível 4 em dois processos de ação. A escola E foi a com menor maturidade em seus processos.

Figura 29 - Processos da Dimensão da Gestão Pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

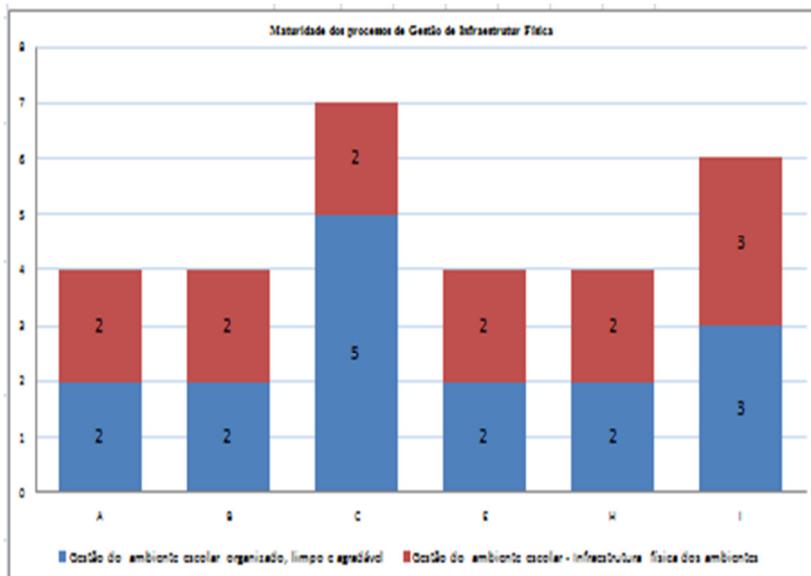
Figura 30 - Processos da Dimensão de Interação e Ambiente Escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Na dimensão da gestão de interação e ambiente escolar (Figura 30), as escolas A, C e I atingiram o nível 4 de maturidade. Na escola E, a maturidade dos processos nessa dimensão foi 2. Na dimensão da gestão de infraestrutura física (Figura 31), os processos das escolas C e I atingiram o nível 3 de maturidade, as demais o nível 2.

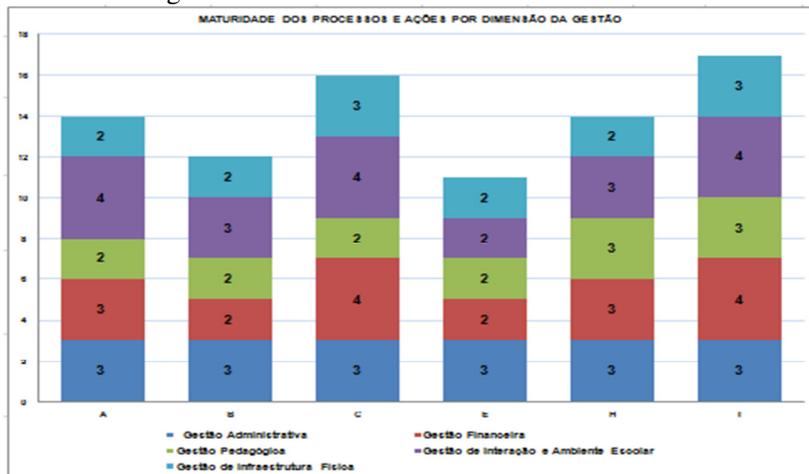
Figura 31 - Processos da Dimensão de Infraestrutura Física.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A Figura 32 apresenta a síntese da avaliação da maturidade dos processos e ações por dimensão e escola. Responde a primeira pergunta desta pesquisa ao apresentar o nível de maturidade dos processos e ações das escolas avaliadas.

Figura 32 - Síntese das maturidades dos processos de ação por dimensão da gestão



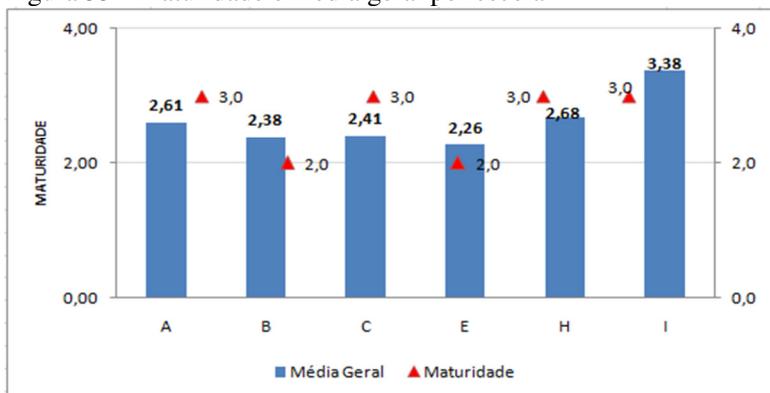
Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Os dados da Figura 32 apontam, a partir da contribuição dos valores de cada nível de maturidade por dimensão, que a escola I obteve o melhor desempenho, e a escola E ficou abaixo das demais. Alástico e Toledo (2010) afirmam que os resultados alcançados pelas organizações maduras são mais consistentes e eficientes.

## 5.5 MATURIDADE *VERSUS* QUALIDADE EDUCACIONAL

A Figura 33 apresenta a maturidade e a média geral por escola, conforme a equação IV.

Figura 33 - Maturidade e média geral por escola



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

As escolas A, B, C, H e I alcançaram o nível 3, posicionando as maturidades como básicas, embora se diferenciem pela média geral. O mesmo ocorreu com as escolas B e C, posicionadas no nível 2 e classificadas como maturidade inicial, porém suas médias gerais foram 2,38 e 2,26 respectivamente.

Com base nas médias gerais e no conceito de avaliação do nível de maturidade, as organizações consideradas maduras são aquelas que realizam seus processos de forma sistemática e eficiente, a escola I pode ser considerada a mais madura, e a E a menos madura entre as escolas da pesquisa.

No que se refere aos resultados educacionais das seis escolas, existem fortes indícios apontados por essa pesquisa de que a maturidade dos processos e as ações desenvolvidas por essas instituições sejam resultados de um esforço de melhoria orientado pelo conceito de qualidade educacional proposto pelo Pacto de Metas Compromisso Todos pela Educação, cujo IDEB é a referência desse conceito.

Esses indícios são referendados pelos resultados da maturidade de dois processos de ação da dimensão da gestão pedagógica, diretamente relacionados a esse índice da qualidade educacional. São eles:

- a) Gestão dos resultados das avaliações externas: (i) Análise do percentual de aprendizado adequado dos estudantes nas avaliações externas; (ii) Elaboração de plano de intervenção a partir dos resultados das avaliações externas para atender os estudantes com dificuldades de aprendizagem.

- b) Divulgação do IDEB: (i) Divulgação à comunidade escolar dos resultados das avaliações externas; (ii) Elaboração do plano estratégico de trabalho, voltado à superação das metas projetadas para o IDEB.

A escola I obteve média 3,0 em ambos os processos e, conseqüentemente, as maiores maturidades indicando maior eficiência na gestão desses. A escola A obteve o menor desempenho alcançando a média 1,0 em ambos os processos.

Em resposta a segunda e a terceira perguntas da pesquisa, sobre o impacto da maturidade nos índices dos indicadores que compõem o IDEB, e na superação das metas projetadas, é necessário retomar o Quadro 15 da análise das evoluções dos indicadores da qualidade educacional das seis escolas para confrontar com as respectivas médias gerais de desempenho e maturidades alcançadas (Figura 32). O Quadro 15 sintetiza o resultado desse confronto.

Os níveis de maturidade estão relacionados aos intervalos de médias, o que explica o porquê de escolas com diferentes médias possuírem o mesmo nível de maturidade.

Quadro 15 - Síntese dos resultados

Escolas	Indicadores Educacionais		Resultados Gerais da Pesquisa	
	Evoluíram	Reduziram	Média	Maturidade
A	3	4	2,61	3 (Básica)
B	2	5	2,38	2 (Inicial)
C	4	3	2,41	3 (Básica)
E	0	7	2,26	2 (Inicial)
H	3	2	2,68	3 (Básica)
I	7	0	3,38	3 (Básica)

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Os dados do quadro acima apontam indícios da existência de relação entre a média geral que determina a maturidade da escola com relação a seus processos e ações executadas e o desempenho dos indicadores de qualidade educacional.

A escola I, classificada no nível 3 da escala de maturidade e considerada a mais madura entre as demais escolas por ter alcançado a maior média geral, apresentou evolução em todos os índices dos indicadores analisados, entre eles o de superação das metas do IDEB. A escola H, classificada no nível 3 de maturidade alcançou média geral

2,68 e apresentou evolução nos índices de três indicadores, redução em dois e estabilidade em dois, entre eles o que mensura a diferença entre o IDEB e a meta projetada.

As escolas A e C classificadas no nível 3 de maturidade e médias gerais 2,61 e 2,41 tiveram desempenhos semelhantes nos indicadores de qualidade. A principal diferença foi que, no período considerado, a escola C aumentou o seu IDEB e reduziu a diferença entre esse índice e o da meta projetada.

As escolas B e E, apesar de estarem posicionadas no nível 2 da escala de maturidade, possuem médias gerais que as diferenciam. A escola B, com maior média, apresentou evolução nos índices de dois indicadores, enquanto a escola E, com menor média, apresentou redução nos índices de todos os indicadores, entre eles a diferença entre o IDEB e a sua meta. “Organizações imaturas têm mais dificuldades no alcance de metas e objetivos” (FREITAS, 2007, p. 9).

Para Alástico e Toledo (2010), os resultados das organizações imaturas são imprevisíveis e inconsistentes no tempo.

O contexto da avaliação da maturidade considera que nas organizações os processos e ações se desenvolvem em níveis progressivos de evolução na medida em que suas práticas são continuamente aperfeiçoadas ao longo do tempo. Então é possível considerar que os níveis alcançados pelas escolas na avaliação realizada em 2015 seja o resultado do aperfeiçoamento de suas práticas das ações em períodos anteriores.

O fato de a escola que obteve as maiores pontuações e médias de realização dos processos ser a que apresentou evolução em todos os índices dos indicadores educacionais, e a escola que apresentou o quadro inverso, não ter apresentado a mesma eficiência em termos de resultados, reforça a evidência de que a utilização do IDEB como norteador de ações e de qualificação de processos pode promover melhorias na realidade escolar que conduzem à qualidade educacional, o que faz dele o indicador dessa qualidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, conforme apresentado no decorrer deste trabalho, a qualidade da educação está em destaque. O acesso e a educação pública de qualidade é um direito garantido na Constituição Federal e regulamentado na LDB.

Qualidade educacional é um conceito polissêmico, que ao longo das décadas adequou-se a inúmeros critérios, conforme as circunstâncias em que era empregado.

O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, publicado anualmente pela UNESCO 2015, aponta os avanços educacionais no Brasil nas últimas décadas, porém adverte que a qualidade da educação pública ainda é um desafio que não foi superado.

As estatísticas oficiais e os dados das avaliações externas, dentre estes a Prova Brasil e o PISA, apontam a situação crítica da qualidade da educação básica no país. A repetência, a evasão escolar, os índices de distorção idade-ano e o nível de aprendizagem adequada dos estudantes das escolas públicas brasileiras nos processos de avaliações externas são as expressões da qualidade da educacional no país.

As escolas que compõem a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul possuem um histórico de baixo desempenho educacional nas avaliações coordenadas pelo governo federal e indicadores educacionais que sinalizam a baixa qualidade da educação nas suas unidades escolares. No período de 2009 a 2013, as metas do Ideb foram superadas apenas nos anos iniciais do ensino fundamental. Esses resultados põem em cheque a efetividade das ações executadas pelas escolas estaduais e as ações implementadas pela Secretaria de Estado de Educação para alcançar a qualidade da educação para todos, como preconiza o Movimento Todos pela Educação.

As escolas buscam iniciativas para mudanças, porém na maioria das vezes, não chegam a ser efetivadas e, quando aplicadas, seus resultados raramente são avaliados de forma objetiva e clara. Isso mostra que o foco da qualidade e da melhoria não parte apenas da competência e da vontade dos profissionais, mas de uma série de fatores estratégicos que contribuem de fato para a mudança. No âmbito público, deve-se sempre refletir sobre o “como podemos melhorar”, ou seja, o método adequado de gerir processos, e, desse modo, encontrar o caminho para se alcançar o resultado desejado.

As 28 diretrizes do Pacto de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação que objetivam nortear as ações dos sistemas educacionais e de suas unidades escolares, com foco na qualidade do ensino e da

aprendizagem, utilizam o Ideb como indicador da efetividade dessas ações.

Essa pesquisa propõe a elaboração e validação de um instrumento de aferição da maturidade dos processos dessas ações executadas pelas escolas públicas com vistas a melhorias contínuas que promovam as suas efetividades com foco na qualidade educacional. Essa pesquisa direcionou o foco das observações às etapas de desenvolvimento dos processos e ações desenvolvidas pelas seis escolas participantes do estudo de caso, e na etapa de avaliação ao estabelecer níveis de maturidade para os seus respectivos níveis de execução.

As instituições públicas de ensino da educação básica desenvolvem ações e atividades com vistas a atingir o seu principal objetivo que está diretamente relacionado à sua missão institucional, porém, a efetividade dessas ações não é analisada ou avaliada pelos profissionais das escolas. A recorrência dos baixos resultados educacionais, em todos os níveis da educação básica, evidencia o despreparo desses profissionais, especialmente os gestores, para empreender as melhorias necessárias para que a qualidade educacional seja uma realidade nas escolas públicas, fazem o mesmo de sempre, por isso obtém os mesmos resultados.

Os autores, que fundamentam este estudo, explicitam a complexidade e abrangência da expressão “Qualidade da Educação” (grifo da autora) ao considerar as múltiplas dimensões extra e intraescolares que a permeiam.

A partir da análise dos resultados obtidos, podem-se fazer suposições sobre a qualidade dos processos educacionais e da validade da utilização do Ideb como um indicador da qualidade educacional nas escolas da amostra. Entre elas destacamos que:

- a) as escolas encontram dificuldades na definição e execução de processos e ações efetivas para obter melhorias relevantes e permanentes em suas práticas;
- b) a gestão dos processos e ações, nas diferentes dimensões da gestão escolar, ocorre de forma parcial, confirmado pelos percentuais de realização deles e suas respectivas médias;
- c) os níveis de maturidade apontaram indícios de que os insucessos materializados nos índices dos indicadores educacionais, entre eles o do Ideb, decorrem da ausência de planejamento, de monitoramento e de avaliação dos processos executados nas escolas;

- d) a gestão dos processos e ações é determinante para a efetividade educacional.

Constitui um desafio para todo gestor, independentemente de sua área de atuação, implementar ações que promovam aprimoramentos e melhorias contínuas nas instituições onde atuam. Essas melhorias são induzidas e agilizadas por ações organizadas de maneira sistemática, ou seja, são planejadas e gerenciadas.

Na educação, as ações e processos se desenvolvem e se organizam em meio a toda complexidade de seu contexto. Essa complexidade impõe aos gestores escolares a análise e o monitoramento sistemático das ações e das práticas da escola para identificar os fatores desse contexto que podem comprometer a sua missão institucional.

O fato de a escola com melhores percentuais de realização de processos e de médias também ser a escola que apresentou elevação em todos os indicadores educacionais, no período de 2009 a 2013, reforça a importância que dentre as práticas de gestão escolar estejam inseridos procedimentos que viabilizem os processos e deem concretudes às políticas educacionais. A organização da escola pode determinar o rumo de seus resultados educacionais.

Com relação à utilização dos princípios e métodos referentes à sistemática de avaliação da maturidade dos processos e ações de instituições educacionais, por serem quase inexistentes, houve dificuldade na fundamentação teórica e nas referências de autores da área da educação para o desenvolvimento do texto da pesquisa. Foram localizados apenas dois artigos acadêmicos com aplicação dessa metodologia de avaliação em contexto educacional. O primeiro refere-se à Maturidade de Processos de Ensino na Abordagem PLB (FIGUERÊDO, 2012) e o segundo ao Modelo de Maturidade de Processos de Gestão Acadêmica em Instituições Privadas de Ensino Superior (SILVA, 2009).

Embora os resultados apontados nas análises tenham permitido que o objetivo geral deste estudo tenha sido alcançado, não é possível desconsiderar os estudos remotos e atuais sobre o complexo de fatores intra e extraescolares que inter-relacionam no ambiente escolar e que impactam na qualidade educacional, considerando que os processos no contexto escolar são intrinsecamente relacionados.

Fatores como currículo, formação dos professores, métodos de ensino, condições de trabalho entre outros, não foram considerados na pesquisa, em razão da dimensão do instrumento e do tempo disponível para a coleta e análise dos dados. Esses aspectos pedagógicos e outros

culturais exigem investigações mais aprofundadas, com instrumentos específicos capazes de coletar informações além daquelas presentes nos registros (escritos, imagens) e nos documentos oficiais, ou mesmo nos discursos dos profissionais da escola.

Por estarem materializadas nas práticas correntes das escolas, avaliar esses aspectos exigiria longos períodos de observações e especialização dos avaliadores. Avaliar a qualidade da educação nessa perspectiva requer definir padrões de um bom ensino, como sinônimo de um bom processo e, portanto, garantia de um bom produto (CHIRINÉA, 2010).

## 6.1 PESQUISAS FUTURAS

Para que um modelo completo de gestão da maturidade da capacidade de processos e ações escolares seja efetivamente utilizado, ainda serão necessários alguns estudos e a definição de um instrumento que incorpore de forma mais abrangente fatores de outras dimensões que influenciam na qualidade educacional. O conceito de qualidade é dinâmico, isso requer que os instrumentos que proponham sua aferição acompanhem novas tendências e incorporem as suas variáveis.

Pesquisas futuras podem ampliar a investigação para um número maior de escolas da educação básica, com diferentes especificidades em seus contextos. Os resultados podem ser apresentados estratificando essas especificidades.

Finalmente, que essas pesquisas desenvolvam instrumentos de fácil manuseio para que sejam disponibilizados para as escolas públicas para que possam, pelo monitoramento, identificar, desenvolver e difundir melhores práticas, aperfeiçoar seus processos visando ao alcance de suas missões institucionais.

## REFERÊNCIAS

ALÁSTICO, G.P.; TOLEDO, J.C. de. Níveis de maturidade em sistemas de gestão da qualidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 30., 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Abepro, 2010.

ARAUJO, L. C.de; RODRIGUES, M. V.R. A construção de um instrumento de análise da percepção de maturidade organizacional em gestão por processos: um estudo de caso. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 7., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n], 2011.

BRASIL. **Indicadores da qualidade da educação.** São Paulo: Ação Educativa, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Professor Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Sistema de avaliação da educação básica.** Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/prova-brasil](http://portal.mec.gov.br/prova-brasil)>. Acesso em: 24 maio 2016.

BRASIL. **Instrumento de avaliação institucional externa do Sinaes.** Brasília: Inep, 2014a. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao\\_institucional-instrumentos](http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-instrumentos)>. Acesso em: 17 out. 2015.

BRASIL. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

BRASIL. **Relatório educação para todos no Brasil, 2000-2105.** Brasília: MEC, 2014b.

BRASIL. **Relatório Nacional do Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Serce) Brasil – 2007.** Brasília: MEC/INEP, 2008.

CARPINETTI, L. C. R.; MIGUEL, A. C.; GEROLAMO, M. C. **Gestão da qualidade ISO 9001**: 2008: princípios e requisitos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

CHIANCA, T.; MARINO, E.; SHIESARI, L. **Desenvolvendo cultura de avaliação em organizações da sociedade civil**. São Paulo: Editora Global, 2001.

CHIAVENATO, A. **Administração de empresas**: uma abordagem contingencial. São Paulo: Makron books, 1994.

CHIRINÉA, A. M. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as dimensões associadas á qualidade da educação na escola pública municipal**. 2010. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. da F. O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

CUNHA, C. da et al. (Org.). **O Sistema Nacional de Educação**: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. MEC, 2014.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. **Portal Nosso São Paulo**, São Paulo, 1948. Disponível em: <[http://www.nossosaopaulo.com.br/Reg\\_SP/Barra\\_Escolha/Direitos\\_Humanos.htm](http://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_SP/Barra_Escolha/Direitos_Humanos.htm)>. Acesso em: 17 jun. 2013.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: MEC, 2007.

DRUKER, P. F. **Druker**: ‘o homem que inventou a administração’: business week. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

ENTENDENDO o Ideb: como é calculado o indicador de fluxo? **Visão Cidade**, Itaparica, maio 2013. Disponível em: <<http://www.visao cidade.com/search/label/Itaparica>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

FERNANDES,R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Brasília: MEC, 2005.

FERNANDES,R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb):** metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Brasília: MEC, 2007.

FERNANDES,R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: MEC, 2007.

FIGUERÊDO, C. de O. **PBL TEST: um modelo para avaliação da maturidade de processos de ensino na abordagem PBL**. 2012. 95 p. Monografia (Especialista em Gestão da Tecnologia da Informação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior das escolas e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Modos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUSMÃO, J. B. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013.

INSTITUTO MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO URBANO. **Perfil socioeconômico de Campo Grande**. 22. ed. rev. Campo Grande: PLANURB, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. **Domínio Público**, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acessadoem: 18 ago. /08/2015.

KAPLAN, B.; DUCHON, D. Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. **MIS Quarterly**, Washington, v. 12, n. 4, p. 571-586, Dec. 1988.

LAROS, J. A.; MARCIANO, J. L.; ANDRADE, J. M. de. Fatores associados ao desempenho escolar em Português: um estudo multinível por região. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 623-646, out./dez. 2012.

LONGO, R. M. J. **Gestão da qualidade**: evolução histórica, conceitos básicos e aplicação na educação. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1996. (Texto para Discussão, 397).

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARANHÃO, M. **ISO série 9000 (versão 2008)**: o passo a passo para solucionar o quebra-cabeça da gestão sustentada. Rio de Janeiro: QualityMark, 2009.

MARTINS, J.J. doP. P. **Gestão educacional**: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, jul./set. 2012.

MORAIS, A. F. M.; ROCHA, A. M. da C.; SOUZA, G. O. B. de. Maturidade de processos: análise e ações de melhoria para elevar a maturidade e eficiência dos processos estratégicos do governo de Minas Gerais. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 7., 2014, Brasília. **Anais...** Brasília: [s.n.], 2014. p. 1-31.

MORESI, E. **Metodologia da pesquisa**. Brasília: UCB, 2003.

NASCIMENTO, A. P. do; OLIVEIRA, M. P. V. de; ZANQUETTO, H. Maturidade de sistemas de gestão da qualidade como um constructo de segunda ordem. **Revista Gestão & Tecnologia**, Pedro Leopoldo, v. 13, n. 3, p. 23-50, set./dez. 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. **Brasil no Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros.** São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

OLIVEIRA, D. de P. R. de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas.** 32. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para todos: o imperativo da qualidade.** São Paulo: Moderna, 2004.

PAIM, R. et al. **Gestão por processos: pensar, agir e aprender.** Porto Alegre: Bookman, 2009.

QUINTELLA, H. L. M. de M.; ROCHA, H. M.; MOTTA, W. Avaliação da maturidade do processo de desenvolvimento de veículos automotivos. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 297-310, maio/ago. 2006.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina.** Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, L. R. de. Gestão da maturidade de processos essenciais: convergência para o futuro. **Revista de Administração Eletrônica**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2003.

SAVIANI, D. O ensino de resultados. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 abr. 2007. Caderno “Mais”, p. 3.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e as condições locais de desenvolvimento de políticas e gestão da educação básica no Brasil. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 18, nesp, p. 140-156, 2013.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, D. F. A. **Modelo de maturidade de processos de gestão acadêmica em Instituições Privadas de Ensino Superior**. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2009.

SOARES, J. F. Educação e equidade. **Educação em Cena**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 23-29, jul. 2007.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo se seus alunos. In: SOUZA, A. de M. e (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 174-202.

SOARES, J. F.; ARAÚJO, R. J. de. Nível sócio econômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

SORDI, J. O. de S. **Administração da Informação: fundamentos e práticas para uma nova gestão do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 2008.

SOUZA, A. de M. e (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, G. O. B. de. Maturidade de processos: análise e ações de melhoria para elevar a maturidade e eficiência dos processos estratégicos do governo de Minas Gerais. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 7., 2014, Brasília. **Anais...** Brasília: Consad, 2014.

## ANEXO A - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA MATURIDADE DE PROCESSOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO

PROCESSO	ETAPAS AVALIADAS (SUBPROCESSOS)		PROCESSO DA GESTÃO ADMINISTRATIVA				
			1	2	3	4	5
<b>Coordenação da elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE ESCOLA</b>	<b>1</b>	O Plano de ação do PDE Escola elaborado em consonância com a Projeto Político-Pedagógico.	Quando <b>não é possível</b> comprovar consonância entre o PDE ESCOLA e o Projeto Político Pedagógico da escola.	Quando a consonância entre o PDE ESCOLA e o Projeto Político Pedagógico é caracterizado como <b>insuficiente</b> .	Quando a consonância entre o PDE ESCOLA e o Projeto Político Pedagógico é caracterizado como <b>suficiente</b> .	Quando a consonância entre o PDE ESCOLA e o Projeto Político Pedagógico é caracterizado como <b>muito boa</b> .	Quando a consonância entre o PDE ESCOLA e o Projeto Político Pedagógico é caracterizado como <b>excelente</b> .
	<b>2</b>	O PDE Escola elaborado com a participação de todos os segmentos da escola.	Quando <b>não é possível</b> comprovar a participação dos segmentos da escola na elaboração do PDE ESCOLA.	Quando a participação dos segmentos da escola na elaboração do PDE ESCOLA é <b>insuficiente</b> .	Quando a participação dos segmentos da escola na elaboração do PDE ESCOLA é <b>suficiente</b> .	Quando a participação dos segmentos da escola na elaboração do PDE ESCOLA é <b>muito boa</b> .	Quando a participação dos segmentos da escola na elaboração do PDE ESCOLA é <b>excelente</b> .
	<b>3</b>	Divulgação do PDE Escola a toda comunidade escolar.	Quando não é possível comprovar divulgação do PDE Escola a comunidade escolar.	Quando a divulgação do PDE Escola a comunidade escolar é caracterizada como <b>insuficiente</b> .	Quando a divulgação do PDE Escola a comunidade escolar é caracterizada como <b>suficiente</b> .	Quando a divulgação do PDE Escola a comunidade escolar é caracterizada como <b>muito boa</b> .	Quando a divulgação do PDE Escola a comunidade escolar é caracterizada como <b>excelente</b> .

Coordenação da elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE ESCOLA	4	Monitoramento e avaliação da execução das ações do PDE Escola.	Quando <u>não é possível</u> comprovar monitoramento e avaliação das ações do PDE ESCOLA.	Quando o monitoramento e avaliação das ações do PDE ESCOLA é caracterizado como <u>insuficiente</u> .	Quando o monitoramento e avaliação das ações do PDE ESCOLA é caracterizado como <u>suficiente</u> .	Quando o monitoramento e avaliação das ações do PDE ESCOLA é caracterizado como <u>muito boa</u> .	Quando o monitoramento e avaliação das ações do PDE ESCOLA é caracterizado como <u>excelente</u> .
	5	Replanejamento das ações do PDE Escola a partir dos resultados dos monitoramentos.	Quando <u>não é possível</u> comprovar o replanejamento do PDE ESCOLA a partir dos resultados da avaliação e monitoramento de suas ações.	Quando o replanejamento do PDE ESCOLA a partir dos resultados da avaliação e monitoramento de suas ações é caracterizado como <u>insuficiente</u> .	Quando o replanejamento do PDE ESCOLA a partir dos resultados da avaliação e monitoramento de suas ações é caracterizado como <u>suficiente</u> .	Quando o replanejamento do PDE ESCOLA a partir dos resultados da avaliação e monitoramento de suas ações é caracterizado como <u>muito bom</u> .	Quando o replanejamento do PDE ESCOLA a partir dos resultados da avaliação e monitoramento de suas ações é caracterizado como <u>excelente</u> .
Gestão do Regimento Escolar e as legislações educacionais	1	Aplicação igualitária das normas estabelecidas no Regimento Escolar a todos os segmentos da escola.	Quando <u>não é possível</u> comprovar a igualdade na aplicação das normas estabelecidas no Regimento Escolar a todos os segmentos da escola.	Quando a igualdade na aplicação das normas estabelecidas no Regimento Escolar, a todos os segmentos da escola é caracterizada como <u>insuficiente</u> .	Quando a igualdade na aplicação igualitária, das normas estabelecidas no Regimento Escolar, a todos os segmentos da escola é caracterizada como <u>suficiente</u> .	Quando a igualdade na aplicação das normas estabelecidas no Regimento Escolar, a todos os segmentos da escola é caracterizada como <u>muito boa</u> .	Quando a igualdade na aplicação das normas estabelecidas no Regimento Escolar, a todos os segmentos da escola é caracterizada como <u>excelente</u> .

	2	Cumprimento as legislações educacionais, bem como as demais utilizadas no exercício da gestão escolar.	Quando <b>não é possível</b> comprovar o cumprimento das legislações educacionais pela Gestão Escolar.	Quando a Gestão Escolar cumpre de forma <b>insuficiente</b> as legislações educacionais.	Quando a Gestão Escolar cumpre de forma <b>suficiente</b> as legislações educacionais.	Quando a Gestão Escolar cumpre de forma <b>muito boas</b> legislações educacionais.	Quando a Gestão Escolar cumpre de forma <b>excelente</b> as legislações educacionais.
	3	A acessibilidade ao Regimento Escolar à toda comunidade escolar.	Quando <b>não é possível</b> comprovar acesso ao Regimento Escolar	Quando o acesso ao Regimento Escolar é <b>insuficiente</b> .	Quando o acesso ao Regimento Escolar é <b>suficiente</b> .	Quando o acesso ao Regimento Escolar é <b>muito bom</b> .	Quando o acesso ao Regimento Escolar é <b>excelente</b> .
	4	Conhecimento das normas do Regimento Escolar pela comunidade escolar.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se a comunidade escolar conhece as normas do Regimento Escolar.	Quando o conhecimento das normas do Regimento Escolar é caracterizado como <b>insuficiente</b>	Quando o conhecimento das normas do Regimento Escolar é caracterizado como <b>suficiente</b>	Quando o conhecimento das normas do Regimento Escolar é caracterizado como <b>muito bom</b> .	Quando o conhecimento das normas do Regimento Escolar é caracterizado como <b>excelente</b> .
	5	Cumprimento as normas estabelecidas no Regimento Escolar por todos os segmentos da escolar.	Quando <b>não é possível</b> comprovar o cumprimento, pelos segmentos da escola, das normas estabelecidas no Regimento Escolar.	Quando o cumprimento as normas estabelecidas no Regimento Escolar, por todos os segmentos da escola é <b>insuficiente</b> .	Quando o cumprimento as normas estabelecidas no Regimento Escolar, por todos os segmentos da escola é <b>suficiente</b> .	Quando o cumprimento as normas estabelecidas no Regimento Escolar, por todos os segmentos da escola é <b>muito bom</b> .	Quando o cumprimento as normas estabelecidas no Regimento Escolar, por todos os segmentos da escola é <b>excelente</b> .
<b>Coordenação da coleta de informações e dados estatísticos dos estudantes</b>	1	Atualização dos dados escolares no Sistema de Gestão de Dados Escolares - SGDE.	Quando <b>não é possível</b> comprovar, no Sistema de Gestão Escolar, o registro atualizado dos dados escolares dos estudantes .	Quando a atualização dos dados escolares dos estudantes no Sistema de Gestão Escolar é <b>insuficiente</b> .	Quando a atualização dos dados escolares dos estudantes, no Sistema de Gestão Escolar é <b>suficiente</b> .	Quando a atualização dos dados escolares dos estudantes, no Sistema de Gestão Escolar é <b>muito boa</b> .	Quando a atualização dos dados escolares dos estudantes , no Sistema de Gestão Escolar é <b>excelente</b> .

	2	Cumprimento dos prazos determinados para disponibilização de dados e informações escolares.	Quando <b>não é possível</b> comprovar o cumprimento de prazos para disponibilização de dados escolares dos estudantes	Quando o cumprimento dos prazos para disponibilização de dados escolares é caracterizado como <b>insuficiente</b> .	Quando o cumprimento dos prazos para disponibilização de dados escolares é caracterizado como <b>suficiente</b> .	Quando o cumprimento dos prazos para disponibilização de dados escolares é caracterizado como <b>muito bom</b> .	Quando o cumprimento dos prazos para disponibilização de dados escolares é caracterizado como <b>excelente</b> .
	3	Garantia de veracidade dos dados e informações disponibilizados ao Censo Escolar.	Quando <b>não é possível</b> comprovar a garantia da veracidade dos dados e informações disponibilizados ao Censo Escolar.	Quando a veracidade dos dados disponibilizados ao Censo Escolar é considerada <b>insuficiente</b> .	Quando a veracidade dos dados disponibilizados ao Censo Escolar é considerada <b>suficiente</b> .	Quando a veracidade dos dados disponibilizados ao Censo Escolar considerada <b>muito boa</b> .	Quando a veracidade dos dados disponibilizados ao Censo Escolar é considerada <b>excelente</b> .
<b>Cumprimento do calendário escolar</b>	1	Monitoramento do cumprimento do Calendário Escolar.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se ocorre o monitoramento do cumprimento do Calendário Escolar.	Quando o monitoramento do cumprimento do Calendário Escolar é considerado <b>insuficiente</b>	Quando o monitoramento do cumprimento do Calendário Escolar é considerado <b>suficiente</b>	Quando o monitoramento do cumprimento do Calendário Escolar é considerado <b>muito bom</b> .	Quando o monitoramento do cumprimento do Calendário Escolar é considerado <b>excelente</b> .
	2	O cumprimento do Calendário Escolar	Quando <b>não é possível</b> comprovar o cumprimento do Calendário Escolar.	Quando o cumprimento do Calendário Escolar é considerado <b>insuficiente</b> .	Quando o cumprimento do Calendário Escolar é considerado <b>suficiente</b> .	Quando o cumprimento do Calendário Escolar é considerado <b>muito bom</b> .	Quando o cumprimento do Calendário Escolar é considerado <b>excelente</b> .
<b>Gestão dos materiais pedagógicos, recursos tecnológicos e midiáticos</b>	1	Investimento em materiais pedagógicos, tecnológicos e midiáticos (tecnologia assistiva).	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há investimentos em materiais pedagógicos e midiáticos.	Quando o investimentos em materiais tecnológicos e midiáticos são considerados <b>insuficientes</b> .	Quando o investimentos em materiais tecnológicos e midiáticos são considerados <b>suficientes</b> .	Quando o investimentos em materiais tecnológicos e midiáticos são considerados <b>muito bons</b> .	Quando o investimentos em materiais tecnológicos e midiáticos são considerados <b>excelentes</b> .

	2	Disponibilização de materiais pedagógicos e midiáticos.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há disponibilização de materiais pedagógicos e midiáticos.	Quando a disponibilização de materiais pedagógicos e midiáticos é considerado <b>insuficiente</b> .	Quando a disponibilização de materiais pedagógicos e midiáticos é considerado <b>suficiente</b> .	Quando a disponibilização de materiais pedagógicos e midiáticos é considerado <b>muito boa</b> .	Quando a disponibilização de materiais pedagógicos e midiáticos é considerado <b>excelente</b> .
	3	Implementação e coordenação de ações de formação aos profissionais da escola para utilização de materiais pedagógicos e recursos tecnológicos e midiáticos.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há implementações e coordenações de ações de formação aos profissionais da escola.	Quando as ações de formação aos profissionais da escola estão implementadas e coordenadas de maneira <b>insuficientes</b> .	Quando as ações de formação aos profissionais da escola estão implementadas e coordenadas de maneira <b>suficientes</b> .	Quando as ações de formação aos profissionais da escola estão implementadas e coordenadas de maneira <b>muito boas</b> .	Quando as ações de formação aos profissionais da escola estão implementadas e coordenadas de maneira <b>excelente</b> .
	4	Fomento à utilização de materiais pedagógicos e midiáticos nas atividades escolares (tecnologia assistiva).	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há incentivo à utilização de materiais pedagógicos e midiáticos nas atividades escolares.	Quando o incentivo à utilização de materiais pedagógicos e midiáticos nas atividades escolares é considerado <b>insuficiente</b> .	Quando o incentivo à utilização de materiais pedagógicos e midiáticos nas atividades escolares é considerado <b>suficiente</b> .	Quando o incentivo à utilização de materiais pedagógicos e midiáticos nas atividades escolares é considerado <b>muito bom</b> .	Quando o incentivo à utilização de materiais pedagógicos e midiáticos nas atividades escolares é considerado <b>excelente</b> .

	5	Realização de oficinas com a coordenação pedagógica e docentes para a utilização dos materiais pedagógicos e recursos tecnológicos educacionais e midiáticos.	Quando <b>não é possível</b> comprovar-se a ocorrência da formação para os docentes para utilização dos recursos pedagógicos, tecnológicos e midiáticos.	Quando as oficinas de formação para os docentes, para utilização dos recursos pedagógicos, tecnológicos e midiáticos, são consideradas <b>insuficientes</b> .	Quando as oficinas de formação para os docentes, para utilização dos recursos pedagógicos, tecnológicos e midiáticos, são consideradas <b>suficientes</b> .	Quando as oficinas de formação para os docentes, para utilização dos recursos pedagógicos, tecnológicos e midiáticos, são consideradas <b>muito boas</b> .	Quando as oficinas de formação para os docentes, para utilização dos recursos pedagógicos, tecnológicos e midiáticos, são consideradas <b>excelentes</b> .
Gestão dos Recursos Humanos da escola	1	Monitoramento da frequência, dos profissionais da escola, ao trabalho.	Quando <b>não é possível</b> comprovar monitoramento da frequência ao trabalho dos profissionais da escola.	Quando o monitoramento da frequência ao trabalho dos profissionais da escola é caracterizado como <b>insuficiente</b> .	Quando o monitoramento da frequência ao trabalho dos profissionais da escola é caracterizado como <b>suficiente</b> .	Quando o monitoramento da frequência ao trabalho dos profissionais da escola é caracterizado como <b>muito bom</b> .	Quando o monitoramento da frequência ao trabalho dos profissionais da escola é caracterizado como <b>excelente</b> .
	2	Encaminhamento de faltas dos profissionais da escola para que sejam tomadas as medidas pertinentes (desconto em folha, abandono de cargo).	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há encaminhamentos ao Recursos Humanos das informações referentes as faltas dos profissionais da unidade escolar, para que sejam tomadas as medidas pertinentes.	Quando os encaminhamentos das informações, ao Recursos Humanos, referentes as faltas dos profissionais da unidade escolar, são considerados <b>insuficientes</b> para que sejam tomadas as medidas pertinentes.	Quando os encaminhamentos das informações, ao Recursos Humanos, referentes as faltas dos profissionais da unidade escolar, são considerados <b>suficientes</b> para que sejam tomadas as medidas pertinentes.	Quando os encaminhamentos das informações, ao Recursos Humanos, referentes as faltas dos profissionais da unidade escolar, são considerados <b>muito bons</b> para que sejam tomadas as medidas pertinentes.	Quando os encaminhamentos das informações, ao Recursos Humanos, referentes as faltas dos profissionais da unidade escolar, são considerados <b>excelentes</b> para que sejam tomadas as medidas pertinentes.

3	Cumprimento a carga horária de trabalho	Quando <b>não é possível</b> comprovar o cumprimento da carga horária de trabalho, pelo gestor da escola.	Quando o cumprimento da carga horária de trabalho do gestor escolar é considerado <b>insuficiente</b> .	Quando o cumprimento da carga horária de trabalho do gestor escolar é considerado <b>suficiente</b> .	Quando o cumprimento da carga horária de trabalho do gestor escolar é considerado <b>muito bom</b> .	Quando o cumprimento da carga horária de trabalho do gestor escolar é considerada <b>excelente</b> .
4	Organização do quadro pessoal da escola, respeitando as legislações em vigor.	Quando <b>não é possível</b> comprovar organização no quadro de pessoal da escola, segundo as legislações em vigor.	Quando é considerada <b>insuficiente</b> a organização no quadro de pessoal da escola, segundo as legislações em vigor.	Quando é considerada <b>suficiente</b> a organização no quadro de pessoal da escola, segundo as legislações em vigor.	Quando é considerada <b>muito boa</b> organização no quadro de pessoal da escola, segundo as legislações em vigor.	Quando é considerada <b>excelente</b> a organização no quadro de pessoal da escola, segundo as legislações em vigor.
5	Respeito aos critérios de lotação e movimentação dos funcionários, estabelecidos em legislação.	Quando <b>não é possível</b> comprovarse há o respeito aos critérios estabelecidos em legislação, para lotação e movimentação de funcionários.	Quando o respeito aos critérios estabelecidos em legislação para lotação e movimentação de funcionários é considerado <b>insuficiente</b> .	Quando o respeito aos critérios estabelecidos pela SED para lotação e movimentação de funcionários é considerado <b>suficiente</b> .	Quando o respeito aos critérios estabelecidos em legislação, para lotação e movimentação de funcionários é considerado <b>muito bom</b> .	Quando o respeito aos critérios estabelecidos em legislação, para lotação e movimentação de funcionários é considerado <b>excelente</b> .
6	Avaliação do desempenho dos profissionais da escola no exercício do trabalho.	Quando <b>não é possível</b> comprovar avaliação de desempenho dos profissionais da escola no exercício do trabalho.	Quando a avaliação de desempenho dos profissionais da escola no exercício do trabalho é considerada <b>insuficiente</b> .	Quando a avaliação de desempenho dos profissionais da escola no exercício do trabalho é considerada <b>suficiente</b> .	Quando a avaliação de desempenho dos profissionais da escola no exercício do trabalho é considerada <b>muito boa</b> .	Quando a avaliação de desempenho dos profissionais da escola no exercício do trabalho é considerada <b>excelente</b> .

	7	Participação do Gestor Escolar em reuniões, em curso,s e demais eventos promovidos pela Secretaria de Estado de Educação.	Quando <b>não é possível</b> comprovar a participação do Gestor Escolar em cursos , em reuniões e, ou outros eventos promovidos pela Secretaria de Educação.	Quando a participação do Gestor Escolar em cursos, em reuniões e, outros eventos promovidos pela secretaria é considerada <b>insuficiente</b> .	Quando a participação do Gestor Escolar em cursos, em reuniões e, outros eventos promovidos pela secretaria é considerada <b>suficiente</b> .	Quando a participação do Gestor Escolar em cursos, em reuniões e, outros eventos promovidos pela secretaria é considerada <b>muito boa</b> .	Quando a participação do Gestor Escolar em cursos, em reuniões e, outros eventos promovidos pela secretaria é considerada <b>excelente</b> .
	8	Divulgação a participação em cursos de formação continuada.	Quando não é possível comprovar se há divulgação e fomento á participação em cursos de formação continuada são considerados <b>insuficientes</b> .	Quando a divulgação e o fomento á participação em cursos de formação continuada são considerados <b>insuficientes</b> .	Quando a divulgação e o fomento á participação em cursos de formação continuada são considerados <b>suficientes</b> .	Quando a divulgação e o fomento á participação em cursos de formação continuada são considerados <b>muito bons</b> .	Quando a divulgação e o fomento á participação em cursos de formação continuada são considerados <b>excelentes</b> .
	9	Adesão aos cursos de formação continuada.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há adesões aos cursos de formação continuada.	Quando as adesões aos cursos de formação continuada são consideradas <b>insuficientes</b> .	Quando as adesões aos cursos de formação continuada são consideradas <b>suficientes</b> .	Quando as adesões aos cursos de formação continuada são consideradas <b>muito boas</b> .	Quando as adesões aos cursos de formação continuada são consideradas <b>excelentes</b> .

PROCESSO	ETAPAS AVALIADAS	PROCESSO DA GESTÃO FINANCEIRA					
		1	2	3	4	5	
Gestão dos recursos financeiros da escola com base nos princípios da administração pública.	1	Elaboração e execução do planejamento financeiro em consonância com o Projeto Político-Pedagógico.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há relação entre a elaboração e execução do planejamento financeiro e o Projeto Político Pedagógico.	Quando a relação entre a elaboração e execução do planejamento financeiro e o Projeto Político Pedagógico é considerada <b>insuficiente</b> .	Quando a relação entre a elaboração e execução do planejamento financeiro e o Projeto Político Pedagógico é considerada <b>suficiente</b> .	Quando a relação entre a elaboração e execução do planejamento financeiro e o Projeto Político Pedagógico é considerada <b>muito boa</b> .	Quando a relação entre a elaboração e execução do planejamento financeiro e o Projeto Político Pedagógico é considerada <b>excelente</b> .
	2	Acompanhamento, em parceria com a comunidade escolar, da elaboração do plano de ação e da utilização dos aportes financeiros para a aquisição de materiais e recursos pedagógicos.	Quando <b>não é possível</b> comprovar a existência de parceria com a comunidade escolar para o acompanhamento, elaboração do plano de ação e dos aportes financeiros para a aquisição de materiais e recursos pedagógicos.	Quando a parceria com a comunidade escolar para o acompanhamento, elaboração do plano de ação e dos aportes financeiros para a aquisição de materiais e recursos pedagógicos é considerada <b>insuficiente</b> .	Quando a parceria com a comunidade escolar para o acompanhamento, elaboração do plano de ação e dos aportes financeiros para a aquisição de materiais e recursos pedagógicos é considerada <b>suficiente</b> .	Quando a parceria com a comunidade escolar para o acompanhamento, elaboração do plano de ação e dos aportes financeiros para a aquisição de materiais e recursos pedagógicos é considerada <b>muito boa</b> .	Quando a parceria com a comunidade escolar para o acompanhamento, elaboração do plano de ação e dos aportes financeiros para a aquisição de materiais e recursos pedagógicos é considerada <b>excelente</b> .
	3	Gestão dos recursos financeiros em articulação com a Associação de Pais e mestres - APM.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há articulação entre a gestão escolar e a Associação de Pais e Mestre na gestão dos recursos financeiros	Quando a articulação entre a gestão escolar e a Associação de Pais e Mestre para gestão dos recursos financeiros é considerada <b>insuficiente</b> .	Quando a articulação entre a gestão escolar e a Associação de Pais e Mestre para gestão dos recursos financeiros é considerada <b>suficiente</b> .	Quando a articulação entre a gestão escolar e a Associação de Pais e Mestre para gestão dos recursos financeiros é considerada <b>muito boa</b> .	Quando a articulação entre a gestão escolar e a Associação de Pais e Mestre para gestão dos recursos financeiros é considerada <b>excelente</b> .

	4	Os recursos financeiros são aplicados de forma adequada e contemplam o princípio da economicidade e as necessidades educacionais.	Quando a aplicação dos recursos financeiros <b>não atende</b> de forma adequada o princípio da economicidade e as necessidades educacionais.	Quando a aplicação dos recursos financeiros atende de forma <b>insuficiente</b> o princípio da economicidade e as necessidades educacionais.	Quando a aplicação dos recursos financeiros atende de forma <b>suficiente</b> o princípio da economicidade e as necessidades educacionais.	Quando a aplicação dos recursos financeiros atende de forma <b>muito boa</b> o princípio da economicidade e as necessidades educacionais.
	5	Cumprimento dos prazos estabelecidos para as prestações de contas de convênios, transferências, diretas ou quaisquer outros instrumentos utilizados.	Quando <b>não é possível</b> comprovar o cumprimento das datas estabelecidas para as prestações de contas de convênios, transferências diretas ou quaisquer outros instrumentos utilizados.	Quando o cumprimento das datas estabelecidas para as prestações de contas de convênios, transferências diretas ou quaisquer outros instrumentos utilizados é classificado como <b>insuficiente</b> .	Quando o cumprimento das datas estabelecidas para as prestações de contas de convênios, transferências diretas ou quaisquer outros instrumentos utilizados é classificado como <b>suficiente</b> .	Quando o cumprimento das datas estabelecidas para as prestações de contas de convênios, transferências diretas ou quaisquer outros instrumentos utilizados é classificado como <b>muito bom</b> .
	6	Responsabilização o pela execução adequada, e em tempo hábil, dos aportes financeiros destinados a execução de programas e projetos.	Quando <b>não é possível</b> comprovar a responsabilização pela execução adequada, e em tempo hábil, dos aportes financeiros destinados a execução de programas e projetos.	Quando a responsabilização pela execução adequada, e em tempo hábil, dos aportes financeiros destinados a execução de projetos é considerada <b>insuficiente</b> .	Quando a responsabilização pela execução adequada, e em tempo hábil, dos aportes financeiros destinados a execução de programas e projetos é considerada <b>suficiente</b> .	Quando a responsabilização pela execução adequada, e em tempo hábil, dos aportes financeiros destinados a execução de programas e projetos é considerada <b>muito boa</b> .

Quando a responsabilização pela execução adequada, e em tempo hábil, dos aportes financeiros destinados a execução de programas e projetos é considerada **excelente**.

	7	Cumprimento integral de todos os quesitos solicitados na análise da prestação de contas conforme estabelecido nas leis vigentes.	Quando <b>não é possível</b> comprovar o cumprimento de todos os quesitos solicitados na análise da prestação de contas conforme estabelecido nas leis vigentes.	Quando o cumprimento de todos os quesitos solicitados na análise da prestação de contas conforme estabelecido nas leis vigentes é caracterizado como <b>insuficiente</b> .	Quando o cumprimento de todos os quesitos solicitados na análise da prestação de contas conforme estabelecido nas leis vigentes é caracterizado como <b>suficiente</b> .	Quando o cumprimento de todos os quesitos solicitados na análise da prestação de contas conforme estabelecido nas leis vigentes é caracterizado como <b>muito bom</b> .	Quando o cumprimento de todos os quesitos solicitados na análise da prestação de contas conforme estabelecido nas leis vigentes é caracterizado como <b>excelente</b> .
	8	Divulgação da prestação de contas dos recursos financeiros à toda comunidade escolar.	Quando <b>não é possível</b> comprovar-se há divulgação da utilização e a prestação de contas dos recursos financeiros à comunidade escolar.	Quando a divulgação da utilização e a prestação de contas dos recursos financeiros à comunidade escolar é considerada <b>insuficiente</b> .	Quando a divulgação da utilização e a prestação de contas dos recursos financeiros à comunidade escolar é considerada <b>suficiente</b> .	Quando a divulgação da utilização e a prestação de contas dos recursos financeiros à comunidade escolar é considerada <b>muito boa</b> .	Quando a divulgação da utilização e a prestação de contas dos recursos financeiros à comunidade escolar é considerada <b>excelente</b> .

PROCESSO	ETAPAS AVALIADAS		PROCESSO DA GESTÃO ADMINISTRATIVA				
			1	2	3	4	5
Coordenação da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico	1	Elaboração do Projeto Político-Pedagógico em articulação com todos os segmentos da comunidade escolar.	Quando <b>não é possível</b> comprovar-se há a articulação com todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico.	Quando a articulação com todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico é considerada <b>insuficiente</b> .	Quando a articulação com todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico é considerada <b>suficiente</b> .	Quando a articulação com todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico é considerada <b>muito boa</b> .	Quando a articulação com todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico é considerada <b>excelente</b> .
	2	Organização das atividades e projetos educativos no do Projeto Político-Pedagógico.	Quando <b>não é possível</b> comprovar-se o Projeto Político Pedagógico há a definição clara das atividades e dos projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.	Quando a organização do Projeto Político-Pedagógico definindo de forma clara as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem é caracterizada como <b>insuficiente</b> .	Quando a organização do Projeto Político-Pedagógico definindo de forma clara as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem é caracterizada como <b>suficiente</b> .	Quando a organização do Projeto Político-Pedagógico definindo de forma clara as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem é caracterizada como <b>muito boa</b> .	Quando a organização do Projeto Político-Pedagógico definindo de forma clara as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem é caracterizada como <b>excelente</b> .
	3	Fomento à utilização do Projeto Político-Pedagógico como instrumento norteador dos planejamentos das atividades escolares.	Quando <b>não é possível</b> comprovar o fomento à utilização do Projeto Político-Pedagógico como instrumento norteador dos planejamentos das atividades escolares	Quando o fomento à utilização do Projeto Político-Pedagógico como instrumento norteador dos planejamentos das atividades escolares é considerado <b>insuficiente</b> .	Quando o fomento à utilização do Projeto Político-Pedagógico como instrumento norteador dos planejamentos das atividades escolares é considerado <b>suficiente</b> .	Quando o fomento à utilização do Projeto Político-Pedagógico como instrumento norteador dos planejamentos das atividades escolares é considerado <b>muito bom</b> .	Quando o fomento à utilização do Projeto Político-Pedagógico como instrumento norteador dos planejamentos das atividades escolares é considerado <b>excelente</b> .

	4	Avaliação e o realinhamento anual do Projeto Político-Pedagógico.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há avaliação e o realinhamento do Projeto Político Pedagógico.	Quando a avaliação e o realinhamento do Projeto Político Pedagógico são considerados <b>insuficientes</b> .	Quando a avaliação e o realinhamento do Projeto Político Pedagógico são considerados <b>suficientes</b> .	Quando a avaliação e o realinhamento do Projeto Político Pedagógico são considerados <b>muito bons</b> .	Quando a avaliação e o realinhamento do Projeto Político Pedagógico são considerados <b>excelentes</b> .
Acompanhamento dos planejamentos docentes	1	Orientação e coordenação pedagógica para o acompanhamento dos planejamentos, das intervenções e das práticas pedagógicas na escola.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há orientações à coordenação pedagógica para o acompanhamento dos docentes no planejamento, nas intervenções e nas práticas pedagógicas.	Quando as orientações à coordenação pedagógica para o acompanhamento dos docentes no planejamento, nas intervenções e, nas práticas pedagógicas são consideradas <b>insuficientes</b> .	Quando as orientações à coordenação pedagógica para o acompanhamento dos docentes no planejamento, nas intervenções e, nas práticas pedagógicas são consideradas <b>suficientes</b> .	Quando as orientações à coordenação pedagógica para o acompanhamento dos docentes no planejamento, nas intervenções e, nas práticas pedagógicas são consideradas <b>muito boas</b> .	Quando as orientações à coordenação pedagógica para o acompanhamento dos docentes no planejamento, nas intervenções e, nas práticas pedagógicas são consideradas <b>excelentes</b> .
	2	Acompanhamento dos planejamentos didático-pedagógicos dos docentes, garantindo o cumprimento das horas atividades.	Quando não é possível comprovar se há o acompanhamento do planejamento didático-pedagógico dos docentes, garantindo o cumprimento das horas atividades.	Quando é considerado insuficiente o acompanhamento do planejamento didático-pedagógico dos docentes, garantindo o cumprimento das horas atividades.	Quando é considerado suficiente o acompanhamento do planejamento didático-pedagógico dos docentes, garantindo o cumprimento das horas atividades.	Quando é considerado muito bom o acompanhamento do planejamento didático-pedagógico dos docentes, garantindo o cumprimento das horas atividades.	Quando é considerado excelente o acompanhamento do planejamento didático-pedagógico dos docentes, garantindo o cumprimento das horas atividades.

	3	Monitoramento e a avaliação do trabalho da coordenação pedagógica junto aos docentes.	Quando não é possível comprovar-se há monitoramento e a avaliação do trabalho da coordenação pedagógica junto aos docentes.	Quando o monitoramento e a avaliação do trabalho da coordenação pedagógica junto aos docentes é caracterizado como insuficiente.	Quando o monitoramento e a avaliação do trabalho da coordenação pedagógica junto aos docentes é caracterizado como suficiente.	Quando o monitoramento e a avaliação do trabalho da coordenação pedagógica junto aos docentes é caracterizado como muito bom.	Quando o monitoramento e a avaliação do trabalho da coordenação pedagógica junto aos docentes é caracterizado como excelente.
	4	Acompanhamento, em parceria com o corpo pedagógico, da implantação efetiva dos programas e projetos.	Quando <u>não existe</u> acompanhamento em parceria com a coordenação pedagógica, da implantação efetiva dos programas e projetos, atendendo as suas especificidades e pressupostos teóricos.	Quando o acompanhamento em parceria com a coordenação pedagógica, da implantação efetiva dos programas e projetos, atendendo as suas especificidades e pressupostos teóricos é caracterizado como <u>insuficiente</u> .	Quando o acompanhamento em parceria com a coordenação pedagógica, da implantação efetiva dos programas e projetos, atendendo as suas especificidades e pressupostos teóricos é caracterizado como <u>suficiente</u> .	Quando o acompanhamento em parceria com a coordenação pedagógica, da implantação efetiva dos programas e projetos, atendendo as suas especificidades e pressupostos teóricos é caracterizado como <u>muito bom</u> .	Quando o acompanhamento em parceria com a coordenação pedagógica, da implantação efetiva dos programas e projetos, atendendo as suas especificidades e pressupostos teóricos é caracterizado como <u>excelente</u> .
Gestão de projetos	1	Orientação para o desenvolvimento de projetos contemplando o Projeto Político-Pedagógico e o Referencial Curricular.	Quando <u>não é possível</u> comprovar-se há orientações de desenvolvimento de projetos que contemplem o Projeto Político Pedagógico e o Referencial Curricular.	Quando as orientações de desenvolvimento de projetos que contemplem o Projeto Político Pedagógico e o Referencial Curricular são consideradas <u>insuficientes</u> .	Quando as orientações de desenvolvimento de projetos que contemplem o Projeto Político Pedagógico e o Referencial Curricular são consideradas <u>suficientes</u> .	Quando as orientações de desenvolvimento de projetos que contemplem o Projeto Político Pedagógico e o Referencial Curricular são consideradas <u>muito boas</u> .	Quando as orientações de desenvolvimento de projetos que contemplem o Projeto Político Pedagógico e o Referencial Curricular são consideradas <u>excelentes</u> .

	2	Monitoramento e avaliação dos resultados dos projetos na unidade escolar.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há o monitoramento e avaliação dos resultados dos projetos na unidade escolar.	Quando o monitoramento e avaliação dos resultados dos projetos na unidade escolar são caracterizados como <b>insuficientes</b> .	Quando o monitoramento e avaliação dos resultados dos projetos na unidade escolar são caracterizados como <b>suficientes</b> .	Quando o monitoramento e avaliação dos resultados dos projetos na unidade escolar são caracterizados como <b>muito bons</b> .	Quando o monitoramento e avaliação dos resultados dos projetos na unidade escolar são caracterizados como <b>excelentes</b> .
Gestão dos processos avaliativos internos da escola	1	Acompanhamento do desempenho dos estudantes nas avaliações internas	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há o acompanhamento dos estudantes nas avaliações internas da escola.	Quando o acompanhamento dos estudantes nas avaliações internas da escola é considerado <b>insuficiente</b> .	Quando o acompanhamento dos estudantes nas avaliações internas da escola é considerado <b>suficiente</b> .	Quando o acompanhamento dos estudantes nas avaliações internas da escola é considerado <b>muito bom</b> .	Quando o acompanhamento dos estudantes nas avaliações internas da escola é considerado <b>excelente</b> .
	2	Análise dos resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações internas.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há a análise dos resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações internas da escola.	Quando a análise dos resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações internas da escola é caracterizada como <b>insuficiente</b> .	Quando a análise dos resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações internas da escola é caracterizada como <b>suficiente</b> .	Quando a análise dos resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações internas da escola é caracterizada como <b>muito boa</b> .	Quando a análise dos resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações internas da escola é caracterizada como <b>excelente</b> .
	3	Elaboração e divulgação de relatórios demonstrativos bimestrais, semestrais e anuais com o desempenho dos estudantes nas avaliações internas da escola.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há elaboração e a divulgação de relatórios demonstrativos bimestrais, semestrais, e anuais, com o desempenho dos estudantes nas avaliações internas da escola.	Quando a elaboração e a divulgação de relatórios demonstrativos bimestrais, semestrais e anuais com o desempenho dos estudantes nas avaliações internas da escola são considerados <b>insuficientes</b> .	Quando a elaboração e a divulgação de relatórios demonstrativos bimestrais, semestrais e anuais com o desempenho dos estudantes nas avaliações internas da escola são consideradas <b>suficientes</b> .	Quando a elaboração e a divulgação de relatórios demonstrativos bimestrais, semestrais e anuais com o desempenho dos estudantes nas avaliações internas da escola são consideradas <b>muito boas</b> .	Quando a elaboração e a divulgação de relatórios demonstrativos bimestrais, semestrais e anuais com o desempenho dos estudantes nas avaliações internas da escola são consideradas <b>excelentes</b> .

	4	Criação, com a coordenação pedagógica, de estratégias de intervenção aos estudantes com baixo desempenho, tendo como base o resultado dos Conselhos de Classe.	Quando não é possível comprovar se há estratégias de intervenções aos estudantes com baixo desempenho, tendo como base os resultados dos Conselhos de Classe bimestrais.	Quando as estratégias de intervenções aos estudantes com baixo desempenho, tendo como base os resultados dos Conselhos de Classe bimestrais são caracterizadas como insuficientes.	Quando as estratégias de intervenções aos estudantes com baixo desempenho, tendo como base os resultados dos Conselhos de Classe bimestrais são caracterizadas como suficientes.	Quando as estratégias de intervenções aos estudantes com baixo desempenho, tendo como base os resultados dos Conselhos de Classe bimestrais são caracterizadas como muito boas.	Quando as estratégias de intervenções aos estudantes com baixo desempenho, tendo como base os resultados dos Conselhos de Classe bimestrais são caracterizadas como excelentes.
	5	Implementação de processos de autoavaliação escolar com base nas avaliações internas e externas.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há implementações de processos de autoavaliação escolar com base nos resultados das avaliações internas e externas.	Quando as implementações de processos de autoavaliação escolar com base nos resultados das avaliações internas e externas são consideradas <b>insuficientes</b> .	Quando as implementações de processos de autoavaliação escolar com base nos resultados das avaliações internas e externas são consideradas <b>suficientes</b> .	Quando as implementações de processos de autoavaliação escolar com base nos resultados das avaliações internas e externas são consideradas <b>muito boas</b> .	Quando as implementações de processos de autoavaliação escolar com base nos resultados das avaliações internas e externas são consideradas <b>excelentes</b> .
<b>Implantação e monitoramento de estratégias de permanência e avanço escolar dos estudantes</b>	1	Desenvolvimento de estratégias, com a participação da comunidade escolar, de garantia ao direito de aprendizagem dos estudantes.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há desenvolvimento de estratégias, com a comunidade escolar, para garantir o direito de aprendizagem dos estudantes.	Quando as estratégias desenvolvidas com a comunidade escolar, para garantir o direito de aprendizagem dos estudantes são consideradas <b>insuficientes</b> .	Quando as estratégias desenvolvidas com a comunidade escolar, para garantir o direito de aprendizagem dos estudantes são consideradas <b>suficientes</b> .	Quando as estratégias desenvolvidas com a comunidade escolar, para garantir o direito de aprendizagem dos estudantes são consideradas <b>muito boas</b> .	Quando as estratégias desenvolvidas com a comunidade escolar, para garantir o direito de aprendizagem dos estudantes são consideradas <b>excelentes</b> .

	2	Desenvolvimento de estratégias, com a comunidade, de enfrentamento do abandono escolar.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há estratégias desenvolvidas com a comunidade de enfrentamento do abandono escolar .	Quando as estratégias desenvolvidas com a comunidade escolar, de enfrentamento do abandono escolar, são consideradas <b>insuficientes</b> .	Quando as estratégias desenvolvidas com a comunidade escolar, de enfrentamento do abandono escolar, são consideradas <b>suficientes</b> .	Quando as estratégias desenvolvidas com a comunidade escolar, de enfrentamento do abandono escolar, são consideradas <b>muito boas</b> .	Quando as estratégias desenvolvidas com a comunidade escolar, de enfrentamento do abandono escolar, são consideradas <b>excelentes</b> .
	3	Desenvolvimento de estratégias, com a comunidade escolar, para redução da reprovação.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há estratégias desenvolvidas com a comunidade escolar para redução da reprovação .	Quando as estratégias desenvolvidas, com a comunidade escolar, para o enfrentamento do abandono escolar, são consideradas <b>insuficientes</b> .	Quando as estratégias desenvolvidas, com a comunidade escolar, para o enfrentamento do abandono escolar, são consideradas <b>suficientes</b> .	Quando as estratégias desenvolvidas, com a comunidade escolar, para o enfrentamento do abandono escolar, são consideradas <b>muito boas</b> .	Quando as estratégias desenvolvidas, com a comunidade escolar, para o enfrentamento do abandono escolar, são consideradas <b>excelentes</b> .
	4	Desenvolvimento de estratégias de comunicação permanente com os pais para acompanhamento da frequência e do desempenho escolar.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há estratégias de comunicação com os pais para o acompanhamento da frequência e do desempenho escolar	Quando as estratégias de comunicação com os pais para o acompanhamento da frequência e do desempenho escolar são caracterizadas como <b>insuficientes</b> .	Quando as estratégias de comunicação com os pais para o acompanhamento da frequência e do desempenho escolar são caracterizadas como <b>suficientes</b> .	Quando as estratégias de comunicação com os pais para o acompanhamento da frequência e do desempenho escolar são caracterizadas como <b>muito boas</b> .	Quando as estratégias de comunicação com os pais para o acompanhamento da frequência e do desempenho escolar são caracterizadas como <b>excelentes</b> .
	5	Estabelecimento de metas para avanço da aprendizagem e desempenho acadêmico dos estudantes.	Quando não é possível comprovar se há metas estabelecidas para o avanço da aprendizagem e de desempenho acadêmico dos estudantes.	Quando as metas para o avanço da aprendizagem e de desempenho acadêmico dos estudantes são estabelecidas de maneira <b>insuficiente</b> .	Quando as metas para o avanço da aprendizagem e de desempenho acadêmico dos estudantes são estabelecidas de maneira <b>suficiente</b> .	Quando as metas para o avanço da aprendizagem e de desempenho acadêmico dos estudantes são estabelecidas de maneira <b>muito boa</b> .	Quando as metas para o avanço da aprendizagem e de desempenho acadêmico dos estudantes são estabelecidas de maneira <b>excelente</b> .

<b>Gestão dos resultados das Avaliações Externas</b>	1	Análise do percentual de aprendizado adequado dos estudantes nas avaliações externas.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há análise do percentual de aprendizado adequado dos estudantes, baseada nos resultados das avaliações externas.	Quando a análise do percentual de aprendizado adequado dos estudantes, baseada nos resultados das avaliações externas é caracterizada como <b>insuficiente</b> .	Quando a análise do percentual de aprendizado adequado dos estudantes, baseada nos resultados das avaliações externas é caracterizada como <b>suficiente</b> .	Quando a análise do percentual de aprendizado adequado dos estudantes, baseada nos resultados das avaliações externas é caracterizada como <b>muito boa</b> .	Quando a análise do percentual de aprendizado adequado dos estudantes, baseada nos resultados das avaliações externas é caracterizada como <b>excelente</b> .
	2	Elaboração de plano de intervenção, a partir dos resultados das avaliações externas, para atender os estudantes com dificuldades de aprendizagem.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há elaboração de um plano de intervenção, baseado nos resultados das avaliações externas, para atender os estudantes com dificuldade de aprendizado.	Quando a elaboração do plano de intervenção, baseado nos resultados das avaliações externas, para atender os estudantes com dificuldade de aprendizado é caracterizado de <b>insuficiente</b> .	Quando a elaboração do plano de intervenção, baseado nos resultados das avaliações externas, para atender os estudantes com dificuldade de aprendizado é caracterizado de <b>suficiente</b> .	Quando a elaboração do plano de intervenção, baseado nos resultados das avaliações externas, para atender os estudantes com dificuldade de aprendizado é caracterizado de <b>muito bom</b> .	Quando a elaboração do plano de intervenção, baseado nos resultados das avaliações externas, para atender os estudantes com dificuldade de aprendizado é caracterizado de <b>excelente</b> .
	3	Divulgação à comunidade escolar dos resultados das avaliações externas.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há divulgação dos resultados das avaliações externas à toda comunidade escolar.	Quando a divulgação dos resultados das avaliações externas, a toda comunidade escolar é <b>insuficiente</b> .	Quando a divulgação dos resultados das avaliações externas, a toda comunidade escolar é <b>suficiente</b> .	Quando a divulgação dos resultados das avaliações externas, a toda comunidade escolar é <b>muito boa</b> .	Quando a divulgação dos resultados das avaliações externas, a toda comunidade escolar é <b>excelente</b> .
<b>Divulgação do IDEB</b>	1	Divulgação do IDEB à comunidade escolar.	Quando <b>não é possível comprovar</b> a divulgação do IDEB à comunidade escolar.	Quando a divulgação do IDEB à comunidade escolar é caracterizada como <b>insuficiente</b> .	Quando a divulgação do IDEB à comunidade escolar é caracterizada como <b>suficiente</b> .	Quando a divulgação do IDEB à comunidade escolar é caracterizada como <b>muito boa</b> .	Quando a divulgação do IDEB à comunidade escolar é caracterizada como <b>excelente</b> .

	2	Elaboração do plano estratégico de trabalho, voltado a superação das metas projetadas para o IDEB.	Quando <b><u>não é possível</u></b> comprovar se há orientações para a elaboração de um plano estratégico de trabalho, no intuito de alcançar as metas previstas para o IDEB da escola.	Quando as orientações para a elaboração de um plano estratégico de trabalho, no intuito de alcançar as metas previstas para o IDEB da escola são consideradas <b><u>insuficientes</u></b> .	Quando as orientações para a elaboração de um plano estratégico de trabalho, no intuito de alcançar as metas previstas para o IDEB da escola são consideradas <b><u>suficientes</u></b> .	Quando as orientações para a elaboração de um plano estratégico de trabalho, no intuito de alcançar as metas previstas para o IDEB da escola são consideradas <b><u>muito boas</u></b> .	Quando as orientações para a elaboração de um plano estratégico de trabalho, no intuito de alcançar as metas previstas para o IDEB da escola são consideradas <b><u>excelentes</u></b> .
--	---	--	---	---	---	--	--

PROCESSO	ETAPAS AVALIADAS	PROCESSO DA GESTÃO DE INTERAÇÃO E AMBIENTE ESCOLAR					
		1	2	3	4	5	
Exercer a liderança com ética na Gestão Escolar	1	Realização de reuniões com a Associação de Pais e Mestres-APM e Colegiado Escolar.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há reuniões com a Associação de Pais e Mestres - APM e Colegiados Escolares conforme previsto nos respectivos estatutos.	Quando a realização de reuniões com a Associação de Pais e Mestres - APM e Colegiados Escolares, conforme previsto nos respectivos estatutos, são caracterizadas como <b>insuficientes</b> .	Quando a realização de reuniões com a Associação de Pais e Mestres - APM e Colegiados Escolares, conforme previsto nos respectivos estatutos, são caracterizadas como <b>suficientes</b> .	Quando a realização de reuniões com a Associação de Pais e Mestres - APM e Colegiados Escolares, conforme previsto nos respectivos estatutos, são caracterizadas como <b>muito boas</b> .	Quando a realização de reuniões com a Associação de Pais e Mestres - APM e Colegiados Escolares, conforme previsto nos respectivos estatutos, são caracterizadas como <b>excelentes</b> .
	2	Registro das ocorrências com estudantes e profissionais da escola, bem como, as reuniões com os conselhos escolares.	Quando <b>não é possível</b> comprovarse há o registro das reuniões realizadas na escola com a Associação de Pais e Mestres e com os Conselhos Escolares.	Quando os registros das reuniões realizadas na escola com a Associação de Pais e Mestres e com os Conselhos Escolares são <b>insuficientes</b> .	Quando os registros das reuniões realizadas na escola com a Associação de Pais e Mestres e com os Conselhos Escolares são <b>suficientes</b> .	Quando os registros das reuniões realizadas na escola com a Associação de Pais e Mestres e com os Conselhos Escolares são <b>muito bons</b> .	Quando os registros das reuniões realizadas na escola com a Associação de Pais e Mestres e com os Conselhos Escolares são <b>excelentes</b> .
	3	Tomadas de decisões, em consenso, com os segmentos representativos da comunidade escolar.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se as decisões são tomadas em consenso com os segmentos da comunidade escolar.	Quando as decisões tomadas em consenso com os segmentos da comunidade escolar ocorrem de maneira <b>insuficiente</b> .	Quando as decisões tomadas em consenso com os segmentos da comunidade escolar ocorrem de maneira <b>suficiente</b> .	Quando as decisões tomadas em consenso com os segmentos da comunidade escolar ocorrem de maneira <b>muito boa</b> .	Quando as decisões tomadas em consenso com os segmentos da comunidade escolar ocorrem de maneira <b>insuficiente</b> .

4	Mediação de conflitos envolvendo a comunidade escolar, baseado na legislação.	Quando <b>não é possível</b> comprovarse há mediações de conflitos envolvendo a comunidade escolar.	Quando a mediação de conflitos envolvendo a comunidade escolar acontece de maneira <b>insuficiente</b> .	Quando a mediação de conflitos envolvendo a comunidade escolar acontece de maneira <b>suficiente</b> .	Quando a mediação de conflitos envolvendo a comunidade escolar acontece de maneira <b>muito boa</b> .	Quando a mediação de conflitos envolvendo a comunidade escolar acontece de maneira <b>excelente</b> .
5	Promoção de eventos de interação entre equipe escolar e pais.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há promoção de eventos que permitam a interação entre a equipe escolar e os pais dos estudantes.	Quando a promoção de eventos que permitam a interação entre a equipe escolar e os pais dos estudantes é <b>insuficiente</b> .	Quando a promoção de eventos que permitam a interação entre a equipe escolar e os pais dos estudantes é <b>suficiente</b> .	Quando a promoção de eventos que permitam a interação entre a equipe escolar e os pais dos estudantes é <b>muito boa</b> .	Quando a promoção de eventos que permitam a interação entre a equipe escolar e os pais dos estudantes é <b>excelente</b> .
6	Avaliação da satisfação da comunidade escolar com o trabalho desenvolvido pela gestão escolar.	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há momentos de avaliação da satisfação da comunidade escolar com o trabalho desenvolvido pela gestão escolar.	Quando os momentos de avaliação de satisfação da comunidade escolar com o trabalho desenvolvido pela gestão escolar são considerados <b>insuficientes</b> .	Quando os momentos de avaliação de satisfação da comunidade escolar com o trabalho desenvolvido pela gestão escolar são considerados <b>suficientes</b> .	Quando os momentos de avaliação de satisfação da comunidade escolar com o trabalho desenvolvido pela gestão escolar são considerados <b>muito bons</b> .	Quando os momentos de avaliação de satisfação do trabalho desenvolvido pela gestão escolar são considerados <b>excelentes</b> .

PROCESSO		Ambientes	GESTÃO DE INFRAESTRUTURA FÍSICA				
			1	2	3	g	5
Gestão do ambiente escolar organizado, limpo e agradável	1	Fomento a corresponsabilização pelo zelo ao patrimônio e asseio dos ambientes	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há o fomento, no ambiente escolar, da corresponsabilização pelo zelo ao patrimônio e asseio dos ambientes.	Quando o fomento, no ambiente escolar, da corresponsabilização pelo zelo ao patrimônio e asseio dos ambientes é considerado <b>insuficiente</b> .	Quando o fomento, no ambiente escolar, da corresponsabilização pelo zelo ao patrimônio e asseio dos ambientes é considerado <b>suficiente</b> .	Quando o fomento, no ambiente escolar, da corresponsabilização pelo zelo ao patrimônio e asseio dos ambientes é considerado <b>muito bom</b> .	Quando o fomento, no ambiente escolar, da corresponsabilização pelo zelo ao patrimônio e asseio dos ambientes é considerado <b>excelente</b> .
	2	Zelo a manutenção e ao asseio dos ambientes da escola (área interna e no entorno).	Quando <b>não é possível</b> comprovar o zelo pela manutenção e asseio dos ambientes da escola.	Quando o zelo pela manutenção e asseio dos ambientes da escola é considerado <b>insuficiente</b> .	Quando o zelo pela manutenção e asseio dos ambientes da escola é considerado <b>suficiente</b> .	Quando o zelo pela manutenção e asseio dos ambientes da escola é considerado <b>muito bom</b> .	Quando o zelo pela manutenção e asseio dos ambientes da escola é considerado <b>excelente</b> .
Gestão do ambiente escolar	1	Instalações administrativas	Quando as instalações administrativas <b>não atendem</b> às necessidades da escola.	Quando as instalações administrativas existentes atendem de maneira <b>insuficiente</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação e conservação	Quando as instalações administrativas existentes atendem de maneira <b>suficiente</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação e conservação.	Quando as instalações administrativas existentes atendem <b>muito bem</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação e conservação.	Quando as instalações administrativas existentes atendem de maneira <b>excelente</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação e conservação.

	2	Salas de aula	Quando as salas de aulas existentes <b>não atendem</b> às necessidades da escola.	Quando as salas de aulas existentes atendem de maneira <b>insuficiente</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação e conservação.	Quando as salas de aulas existentes atendem de maneira <b>suficiente</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação e conservação.	Quando as salas de aulas existentes atendem <b>muito bem</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação e conservação.	Quando as salas de aulas existentes atendem de maneira <b>excelente</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação e conservação.
	3	Sala dos docentes	Quando a sala de docentes não atende às necessidades da escola.	Quando a sala de docentes existente atende de maneira insuficiente às necessidades da escola, considerando os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação e conservação e infraestrutura de informática.	Quando a sala de docentes existente atende de maneira suficiente às necessidades da escola, considerando os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação e conservação e infraestrutura de informática.	Quando a sala de docentes existente atende muito bem às necessidades da escola, considerando os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação e conservação e infraestrutura de informática.	Quando a sala de docentes existente atende de maneira excelente às necessidades da escola, considerando os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação e conservação e infraestrutura de informática.

	4	<b>Instalações sanitárias</b>	Quando as instalações sanitárias <b>não atendem</b> as necessidades da escola.	Quando as instalações sanitárias existentes atendem de maneira <b>insuficiente</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação e conservação e infraestrutura de informática.	Quando as instalações sanitárias existentes atendem de maneira <b>suficiente</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação e conservação e infraestrutura de informática.	Quando as instalações sanitárias existentes atendem <b>muito bem</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação e conservação e infraestrutura de informática.	Quando as instalações sanitárias existentes atendem de maneira <b>excelente</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, ventilação e conservação e infraestrutura de informática.
	5	<b>Biblioteca: infraestrutura</b>	Quando <b>não existe</b> infraestrutura física para biblioteca	Quando a infraestrutura física existente atende de maneira <b>insuficiente</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, conservação).	Quando a infraestrutura física existente atende de maneira <b>suficiente</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, conservação).	Quando a infraestrutura física existente atende <b>muito bem</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, conservação).	Quando a infraestrutura física existente atende de maneira <b>excelente</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, conservação).

	6	<b>Biblioteca: equipamentos de informática e acesso a internet</b>	Quando <b>não é possível</b> comprovar se na biblioteca há equipamentos de informática e acesso a internet.	Quandoos equipamentos de informática e o acesso a internet atendem de maneira <b>insuficiente</b> às necessidades da escola.	Quandoos equipamentos de informática e o acesso a internet atendem de maneira <b>suficiente</b> às necessidades da escola.	Quandoos equipamentos de informática e o acesso a internet atendem <b>muito bem</b> às necessidades da escola.	Quandoos equipamentos de informática e o acesso a internet atendem de maneira <b>excelente</b> às necessidades da escola.
	7	<b>Biblioteca:acervo</b>	Quando <b>não existe</b> acervosde livros na biblioteca	Quando o acervo de livros existentes na biblioteca atende de maneira <b>insuficiente</b> as necessidades da escola.	Quando o acervo de livros existentes na biblioteca atende de maneira <b>suficiente</b> a necessidades da escola.	Quando o acervo de livros existentes na biblioteca atende <b>muito bem</b> a necessidades da escola.	Quando o acervo de livros existentes na biblioteca atende de maneira <b>excelente</b> a necessidades da escola.
	8	<b>Biblioteca: atualização do acervo</b>	Quando <b>não existe</b> aatualização do acervo da biblioteca da escola	Quando a atualização do acervo de livros existentes na biblioteca atende de maneira <b>insuficiente</b> as necessidades da escola.	Quandoa atualização do acervo de livros existentes na biblioteca atende de maneira <b>suficiente</b> a necessidades da escola.	Quando a atualização do acervo de livros existentes na biblioteca atende <b>muito bem</b> a necessidades da escola.	Quando a atualização do acervo de livros existentes na biblioteca atende de maneira <b>excelente</b> a necessidades da escola.

	9	<b>Sala de tecnologia: infraestrutura física</b>	Quando <u>não existe</u> infraestrutura física para sala de tecnologia	Quando infraestrutura física da sala de tecnologia existente atende de maneira <u>insuficiente</u> às necessidades da escola, considerando os aspectos: (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, conservação e acesso a internet).	Quando infraestrutura física da sala de tecnologia existente atende de maneira <u>suficiente</u> às necessidades da escola, considerando os aspectos: (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, conservação e acesso a internet).	Quando infraestrutura física da sala de tecnologia existente atende <u>muito bem</u> às necessidades da escola, considerando os aspectos: (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, conservação e acesso a internet).	Quando infraestrutura física da sala de tecnologia existente atende de maneira <u>excelente</u> às necessidades da escola, considerando os aspectos: (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, conservação e acesso a internet).
	10	<b>Sala de tecnologia: recursos tecnológicos de informação e comunicação.</b>	Quando <u>não existe</u> recursos tecnológicos de informação e comunicação.	Quando os recursos de tecnologia de informação e comunicação atendem de maneira insuficiente as necessidades dos processos de ensino e de aprendizagem, que envolvem docentes, estudantes e os funcionários administrativos.	Quando os recursos de tecnologia de informação e comunicação atendem de maneira suficiente as necessidades dos processos de ensino e de aprendizagem, que envolvem docentes, estudantes e os funcionários administrativos.	Quando os recursos de tecnologia de informação e comunicação atendem muito bem as necessidades dos processos de ensino e de aprendizagem, que envolvem docentes, estudantes e os funcionários administrativos.	Quando os recursos de tecnologia de informação e comunicação atendem de maneira excelente as necessidades dos processos de ensino e de aprendizagem, que envolvem docentes, estudantes e os funcionários administrativos.

	11	<b>Laboratório(s): infraestrutura física</b>	Quando <b>não existe</b> infraestrutura física para laboratório(s)	Quando a infraestrutura física do(s) laboratório(s) existente(s) atende(m) de maneira <b>insuficiente</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, conservação).	Quando a infraestrutura física do(s) laboratório(s) existente(s) atende(m) de maneira <b>suficiente</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, conservação ).	Quando a infraestrutura física do(s) laboratório(s) existente(s) atende(m) <b>muito bem</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, conservação ).	Quando a infraestrutura física do(s) laboratório(s) existente(s) atende(m) de maneira <b>excelente</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, conservação ).
	12	<b>Laboratório(s): práticas didáticas</b>	Quando <b>não é possível</b> comprovar se há práticas didáticas nos laboratórios.	Quando as práticas didáticas no(s) laboratório(s) atendem de maneira insuficiente às necessidades dos processos de ensino e de aprendizagem, que envolvem docentes e estudantes.	Quando as práticas didáticas no(s) laboratório(s) atendem de maneira suficiente às necessidades dos processos de ensino e de aprendizagem, que envolvem docentes e estudantes.	Quando as práticas didáticas no(s) laboratório(s) atendem muito bem às necessidades dos processos de ensino e de aprendizagem, que envolvem docentes e estudantes.	Quando as práticas didáticas no(s) laboratório(s) atendem de maneira excelente às necessidades dos processos de ensino e de aprendizagem, que envolvem docentes e estudantes.

	13	<b>Ambientes externos: espaços de convivência</b>	Quando <u>não existe(m)</u> ambiente(s) externo(s) para convivência	Quando o(s) ambiente(s) externo(s) existente(s) atende(m) de maneira <b>insuficiente</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: dimensão, limpeza, iluminação, segurança, acessibilidade e conservação.	Quando o(s) ambiente(s) externo(s) existente(s) atende(m) de maneira <b>suficiente</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: dimensão, limpeza, iluminação, segurança, acessibilidade e conservação.	Quando o(s) ambiente(s) externo(s) existente(s) atende(m) <b>muito bem</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: dimensão, limpeza, iluminação, segurança, acessibilidade e conservação.	Quando o(s) ambiente(s) externo(s) existente(s) atende(m) de maneira <b>excelente</b> às necessidades da escola, considerando os aspectos: dimensão, limpeza, iluminação, segurança, acessibilidade e conservação.
--	----	---	---	---	---	---	--