

**FATORES ORGANIZACIONAIS E DE GESTÃO INFLUENTES NO DESEMPENHO  
PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SALVADOR**

**SÉRGIO HAGE FIALHO**

UNIVERSIDADE SALVADOR (UNIFACS)

**VALDINEIA SCALDAFERRI**

UNIVERSIDADE SALVADOR (UNIFACS)

**MANOEL JOAQUIM FERNANDES DE BARROS**

# FATORES ORGANIZACIONAIS E DE GESTÃO INFLUENTES NO DESEMPENHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SALVADOR

## Introdução

A sociedade contemporânea sofre os impactos dos avanços ocorridos na segunda metade do século XX, com a crescente aceleração da transformação da base tecnológica e econômica da sociedade industrial. Ao lado dos avanços técnicos e da nova dinâmica das interações humanas e organizacionais em todos os contextos, avultam-se problemas como exclusão social, desagregação familiar, drogas, minorias, violência urbana, os quais representam desafios para a reflexão acadêmica e para a ação social (CASTELS, 2005, 2013). O enfrentamento desse contexto repleto de desafios requer múltiplos níveis de intervenção pública e social, entre os quais destaca-se a garantia de um sistema educacional qualificado e eficiente. Por esta razão, considerar os princípios da equidade e da valorização da diversidade, os direitos humanos, a gestão democrática do ensino público, a garantia de padrão de qualidade, a acessibilidade, a igualdade de condições para o acesso e permanência do educando na escola, são metas definidas em políticas globais para favorecer a universalização da educação básica, que se refletem, no Brasil, nas diretrizes do Plano Nacional de Educação vigente, que abrange o período de 2014 a 2024 (IDEB, 2016c).

O principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tem como propósito acompanhar duas dimensões importantes da qualidade do processo de ensino e aprendizagem a nível nacional: o fluxo (nas etapas escolares) e o desempenho (competências adquiridas). Baseado em uma escala de 0 a 10, o IDEB apresentou resultados crescentes entre 2005 e 2015 para o ensino fundamental: para as séries dos anos iniciais o índice avançou de 3,6 em 2005 para 5,3 em 2015, ultrapassando a meta de 5,2 fixada para 2015; e para as séries dos anos finais evoluiu de 3,2 em 2005 para 4,2 em 2015, não atingindo a meta de 4,5 estabelecida para 2015. Em que pese o desenvolvimento crescente, pois o resultado médio dos alunos das séries iniciais aumentou em 47% e o das séries finais em 31% entre 2005 e 2015, deve ser observado que o esforço de 10 anos não atingiu sequer a metade (50%) do valor máximo desse indicador de desempenho, ou seja, evidencia-se um resultado ainda bastante insatisfatório para uma educação que se pretenda de qualidade (INEP, 2016b).

Nos dados para 2015 do Programme for International Student Assessment (PISA, 2016), levantamento periódico, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 70 países, do nível de aprendizagem de alunos de 15 anos de idade, observa-se a posição precária da educação no Brasil: entre 73 países pesquisados, o Brasil é o 66º colocado em Ciências, 68º em Matemática e 62º em Leitura (OCDE, 2017).

O cenário é então crítico sob qualquer aspecto relevante, pelo impacto que se pode esperar na qualidade da força de trabalho e no exercício da cidadania, elementos vitais para o enfrentamento dos desafios que o país vem atravessando. Esse contexto acentua a necessidade de investigar os fatores que possam explicar o baixo rendimento médio de nossas escolas públicas de ensino fundamental, o que tem sido objeto de ampla literatura, que gerou muitos conhecimentos em vários níveis de análise. Todavia, pela complexidade do objeto, a literatura existente não permite estabelecer modelos explicativos totalizantes, que hierarquizem e articulem conceitualmente todos os fatores, relacionados à gestão escolar, influentes sobre o desempenho pedagógico. Nesse contexto, esta pesquisa propõe-se a prestar uma contribuição específica para a continuidade e aprofundamento desses estudos, tendo como foco responder à seguinte questão: quais fatores organizacionais e de gestão apresentam indícios de influência no desempenho pedagógico das escolas municipais de ensino fundamental em Salvador?

Nesse sentido, o objetivo geral do estudo é analisar indícios de influência de fatores organizacionais e de gestão no desempenho pedagógico das escolas municipais de ensino

fundamental em Salvador. Desdobra-se nos objetivos específicos de avaliar indícios de influência dos indicadores educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e de analisar indícios da influência das práticas de gestão escolar no desempenho pedagógico das escolas.

## **2. Sistemas de Avaliação do Desempenho Escolar da Educação Básica**

O desempenho escolar no Brasil e no mundo apresenta-se como um indicador relevante para se avaliar a qualidade da educação que é prestada nos espaços educativos, em que pese o fato de que as concepções sobre o conceito de avaliação educacional sejam várias no campo acadêmico. Gatti (2016) confirma a diversidade analítica, ao sustentar que as estratégias de avaliação envolvem múltiplas abordagens teóricas, entre elas, a sistêmica, a iluminativa ou compreensiva, a avaliação participativa, entre outras.

Tenório, Brito e Lopes (2010, p.15) utilizam uma abordagem de caráter técnico: “avaliação é uma atividade que consiste no levantamento de informações fidedignas e precisas sobre um objeto ou processo, para se tomar decisões a fim de melhorá-lo”. Para Luckesi (2011), de modo mais específico, o processo de avaliação nas escolas deve ser de natureza diagnóstica e inclusiva. Diagnóstica porque identifica os pontos ainda com fragilidades no ensino e na aprendizagem, e inclusiva porque seu objetivo é que a educação seja para todos.

Soares (2004) argumenta que os fatores que determinam o desempenho dos alunos estão ligados a três macro-esferas, e envolvem variáveis particulares a cada uma delas. Esses fatores são a família, a estrutura escolar e o próprio aluno. Acrescenta, porém, e oportunamente, que, além desses elementos, é necessário também incluir os contextos regionais, a política educacional, e outros fatores econômicos, culturais e sociais.

Nesse contexto de múltiplas abordagens, consideramos que a avaliação educacional pode ser caracterizada em duas grandes dimensões, uma envolvendo avaliações realizadas pelo professor, no contexto do processo de ensino-aprendizagem; e uma segunda dimensão que abrange avaliações externas, onde as mais relevantes são as avaliações em larga escala, controladas por agentes institucionais que não fazem parte da comunidade da escola, e que remetem para a criação ou atualização ou reforma de políticas públicas no campo da educação. As políticas nacionais de avaliação em larga escala no Brasil têm gerado crescentemente indicadores de desempenho para vários níveis de ensino. Os estudos de Tenório, Brito e Lopes (2010) mostram que, nos últimos vinte anos, as iniciativas têm alcançado as diferentes modalidades de ensino da educação básica, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), implementado em 1998, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), estabelecido em 2005, e a Prova Brasil, implantada em 2006. A partir de 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar anual, e das médias de desempenho nas avaliações conduzidas pelo INEP: a Prova Brasil (para IDEBs de escolas e municípios) e o SAEB (para IDEBs dos estados e nacional), avaliações aplicadas no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio (INEP, 2016). Para efeito desta pesquisa, devido a sua maior abrangência, adotou-se o IDEB para medir o desempenho escolar dos estudantes.

## **3. Indicadores Educacionais do INEP**

No intuito de dar suporte ao governo na formulação de políticas públicas educacionais que visem a melhoria do ensino e desenvolvimento pleno dos estudantes que compõem a população brasileira, tomando como base o desenvolvimento econômico e social do Brasil, o INEP, na condição de autarquia, consoante previsto na Constituição Federal em seu artigo art. 37, inc.

XIX, vinculado ao Ministério de Educação – MEC, atua em variadas frentes e nos diversos níveis governamentais, através de suas avaliações, pesquisas e estudos (INEP, 2016c).

O escopo de suas ações compreende o suporte à tomada de decisões mais assertivas quanto aos rumos da educação em nosso país, apontando para o seu desenvolvimento educacional e socioeconômico e, conseqüentemente, da população brasileira. Uma agência pública essencial, haja vista que, apesar do acesso à educação estar cada vez mais se universalizando, o quantitativo de permanência e conclusão dos estudos ainda se apresenta de forma insuficiente, conforme observam Sampaio e Nespoli (2004).

A importância do INEP no cenário da política educacional do Brasil, pode ser aquilatada pelo fato de ser institucionalmente responsável pelo Censo de Educação Básica e pelo monitoramento do IDEB, que compõem a base do processo de avaliação e monitoramento dos sistemas educacionais, com foco na melhoria do desempenho dos estudantes.

Com base nas várias avaliações que realiza, o IDEB formalizou um conjunto de Indicadores Educacionais

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

Para atender ao objetivo desta pesquisa, e utilizando as bases de dados disponibilizadas pelo INEP, recorreu-se de um lado ao IDEB (como variável dependente), e, de outro, ao conjunto de Indicadores Educacionais (como variáveis independentes), para investigar as possíveis influências desses indicadores no resultado do IDEB das escolas.

Foram utilizados todos os Indicadores com informações a nível de escola, e cuja informação não já estivesse contida no próprio IDEB: Índice de Complexidade Organizacional – ICG que integra o número de etapas de ensino ofertadas, a quantidade de alunos de maior idade e o número de turnos. Horas Diárias de Aulas – HAD, formado pela soma total de horas diárias de aula. Média de Alunos por Turma – ATU, composto pela quantidade média de alunos por turma. Docentes com Curso Superior – DSU, formado pela média do percentual de docentes com curso superior em relação ao total de docentes. Índice de Esforço Docente – IED, desenvolvido pela soma dos produtos do percentual de docentes em cada nível de esforço, sendo considerada a quantidade de escolas que o docente atua, em quantas etapas escolares leciona, em quantos turnos leciona e que total de alunos tem. Adequação do Docente às Disciplinas que Leciona – AFD, produto do percentual de docentes do ensino fundamental situado em categorias a partir da sua formação. Nível Sócio Econômico dos alunos – INSE, definido pela média dos seguintes elementos: posse de bens no domicílio, contratação de serviços domésticos, renda familiar mensal e grau de escolaridade do pai e da mãe. Índice de Regularidade Docente – IRD, formado a partir da quantidade e sequenciamento dos anos em que o docente esteve na escola. Taxa de Distorção Idade-Série – TDI é definida pela média do percentual de alunos em cada série/ano com 2 ou mais anos de retardo em relação à idade "normal" da série (INEP, 2017b).

Esse conjunto de indicadores compõe, então, a base analítica utilizada por este estudo, na sua primeira e quantitativa abordagem, para identificar fatores influentes no desempenho escolar das escolas da rede pública municipal de ensino fundamental de Salvador.

#### **4. Gestão da Escola**

No intuito de complementar a análise proposta na seção anterior, considerou-se a necessidade de investigar possíveis relações entre as práticas dos gestores escolares, que não integram os Indicadores Educacionais do INEP, e o desempenho pedagógico medido pelo IDEB. Esta seção indica sinteticamente a literatura que conferencia sobre os modelos de gestão escolar e as práticas do diretor relacionadas com a eficácia escolar.

Caminhando em consonância com o processo político desencadeado pela redemocratização da sociedade brasileira na década de 80, a escola passou a estabelecer mecanismos de participação da comunidade escolar nas decisões, no tocante a todas as ações que a envolvem. Neste sentido, as competências do gestor escolar passaram a incluir as relações entre a gestão da escola e os professores, funcionários, alunos e comunidade local, na expectativa de contribuir para maior qualidade na educação, como relata Lorenzoni (2016).

À vista disso, vale apontar a convergência que se observa entre a teoria e a legislação brasileira quanto ao modelo de gestão que deve prevalecer para se obter melhores desempenhos. Acompanhando a literatura na perspectiva participativa, a legislação estabelece diretrizes, metas e estratégias para a efetivação de uma educação baseada na gestão democrática da escola. O art. 206 da Constituição Federal, reiterado no art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), menciona a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (inciso VIII do art.3º da LDB). A gestão democrática está, portanto, prevista constitucionalmente e adotada pela legislação educacional infraconstitucional.

No âmbito da literatura, Libâneo (2008) e Luck (2009), preconizam a atuação do gestor escolar como o centro de um processo participativo que deve estar contextualizado com as demandas existentes no cotidiano do seu universo escolar, de forma que as escolas cumpram seu papel educacional, social e o humanizador. Esse modelo de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas, entre as quais a da promoção da participação. Luck (2009) propõe um modelo de gestão escolar composto por dez dimensões, que são agregadas em duas grandes áreas: organização e implementação. Conforme a proposta desse estudo, foram selecionadas três dimensões da área de implementação, visto que inclui competências propostas como diretamente vinculadas ao desempenho escolar dos estudantes: Gestão Democrática, Gestão Pedagógica e Gestão Administrativa. Ainda seguindo a autora, cada dimensão é composta por um conjunto de características específicas das competências do diretor escolar: na dimensão gestão democrática, a competência de aproximar a gestão escolar dos pais e da comunidade escolar, estabelecendo ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania; na dimensão pedagógica, promover a orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos, e estabelecer a gestão pedagógica como aspecto de convergência de todas as outras dimensões de gestão escolar; finalmente, na dimensão administrativa, gerenciar a aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola e gerenciar os serviços de apoio.

A gestão escolar requer, portanto, o exercício dessas múltiplas competências pelos gestores escolares, entre as quais a abertura para processos participativos, a qual, pela sua própria natureza, além de ser uma competência específica, incide de modo transversal sobre todas as demais competências.

Pela abrangência de sua formulação, as dimensões da gestão e as competências dos gestores, selecionadas do modelo de Luck (2009), foram aplicadas na análise qualitativa que constitui a segunda abordagem deste estudo.

## **5. Metodologia**

A metodologia aplicada para o estudo envolveu procedimentos quantitativos e qualitativos, com o objetivo de identificar fatores, externos (indicadores educacionais do INEP) e internos às

práticas de gestão, que possam apresentar indícios de influência significativa no desempenho pedagógico das escolas públicas da rede municipal de Salvador que ofertaram ensino fundamental em 2016.

A estratégia desta pesquisa envolveu dois níveis de análise. No primeiro, o estudo dá-se no nível da rede municipal de educação de Salvador como um todo, e utiliza uma base de dados composta pelos indicadores educacionais desenvolvidos pelo INEP, gerados a partir do Censo de 2016, com exceção do indicador de nível socioeconômico dos alunos por escola, cujos dados foram coletados pelo INEP na prova Brasil e da ANEB de 2011 e 2013 (INEP, 2017b). A base empírica original do INEP, formada por todas as escolas de ensino básico do país, foi então recortada para as 295 escolas de ensino fundamental da rede municipal de Salvador, que apresentaram resultados para o IDEB em 2015. A referência utilizada para analisar os dados da base da rede de escolas de Salvador foram os conceitos elaborados pelo INEP na construção dos Indicadores Educacionais, e operacionalmente adotou-se a abordagem de regressão múltipla para examinar possíveis relações entre esses indicadores e o IDEB, utilizando-se o Software “R” (versão 3.4.4).

No segundo nível analítico, foram analisadas as práticas de gestão verificadas nas escolas que compõem a regional Cabula da rede municipal desta mesma capital. O esquema analítico selecionou e utilizou as dimensões e competências da gestão escolar, integrantes de modelo proposto por Luck (2009), para examinar possíveis relações com o desempenho pedagógico das escolas. Operacionalmente, recorreu-se a uma base de dados construída em 2016 a partir de pesquisa realizada junto a 32 escolas da referida regional Cabula, resultante de estudo desenvolvido nessas escolas pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, da UNEB, com participação do Grupo de Pesquisa em Educação, Aprendizagem Organizacional e Inovação - GEDAI, da UNIFACS (FIALHO, 2016). Pelo limitado tamanho da base de dados e pela natureza ordinal ou aberta das respostas às questões da pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa no tratamento das questões, amparada no uso do Excel para gerar médias e percentuais. Autorizada pelos grupos de pesquisa responsáveis, a convergência de propósitos analíticos permitiu a utilização da base de dados então gerada, no âmbito deste estudo.

Como estratégia de análise dos dados, as escolas foram organizadas em dois grupos, conforme estivessem posicionadas “acima/na média” “ou “abaixo da média” do IDEB verificado em 2015 para a rede municipal de educação como um todo, que foi de 4,7. Após separá-las em dois grupos, a partir dos desempenhos no IDEB de cada escola, verificou-se que os grupos assim formados tinham razoável consistência quantitativa (62,5% e 37,5% do total das escolas, respectivamente) e apresentavam médias de IDEB com diferenciação significativa, de quase um ponto no IDEB (4,1 para o primeiro grupo, e 4,9 para o segundo). Nesse contexto, a expectativa analítica é de que investigar diferenças entre as principais práticas de gestão adotadas em cada grupo, e, encontrando-as, relacioná-las aos resultados médios do IDEB de cada grupo, permitiria verificar indícios da influência dessas práticas nos resultados do IDEB, propósito maior deste trabalho.

Nos dois níveis de análise, o foco metodológico foi investigar a relação entre os fatores examinados e o desempenho pedagógico das escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Salvador, expresso pelo IDEB.

## **6. Resultados**

A literatura consultada nesta pesquisa indica que o desempenho das escolas de ensino fundamental recebe influência de múltiplos fatores, que têm amplitudes diversas, estabelecendo um contexto empírico de interpretação complexa e refratário a modelos explicativos totalizantes e cabais. Os resultados aqui apresentados, portanto, buscam objetivamente contribuir, pela

agregação de novos conhecimentos, pertinentes aos níveis e recortes em que desvelam aspectos específicos do objeto de análise.

Apesar de estarem disponíveis, no site do INEP (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>) dados relativos ao IDEB de 2017, optamos, por prudência, por utilizar os dados disponíveis para 2016, devido ao fato de que os resultados de 2017 vem sendo contestados pelos governadores do nordeste e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED (G1, 2018), que questionam o MEC por alterar, de modo não transparente, a metodologia do cálculo do IDEB, comprometendo a comparabilidade com os anos anteriores.

A Rede Municipal de Ensino de Salvador teve um avanço significativo em termos de desempenho pedagógico medido pelo IDEB. Entre 2005 e 2015 a média do IDEB, nos anos iniciais do ensino fundamental, cresceu de 2,8 para 4,7 ultrapassando a meta prevista para 2015, de 4,2. Já nos anos finais, Salvador avançou de 2,5 para 3,1, ficando abaixo da meta prevista para 2015, de 3,9 (INEP, 2016b).

A seguir, é apresentado o resultado dos dados nos dois níveis de análise, denominados da seguinte forma: “Indicadores INEP e o IDEB das escolas de Salvador” e “Práticas de gestão e o IDEB das escolas do Cabula”.

### **6.1. Indicadores INEP e o IDEB das Escolas de Salvador**

Do conjunto de doze indicadores educacionais, disponibilizados pelo INEP, relativos ao ensino fundamental, nove deles foram selecionados (conforme explicado nas seções anteriores) e testados no modelo estatístico desta análise: o **Índice de Complexidade Organizacional – ICG**; **Horas Diárias de Aulas – HAD**; **Média de Alunos por Turma – ATU**; **Docentes com Curso Superior – DSU**; **Índice de Esforço Docente – IED**; **Adequação do Docente às Disciplinas que Leciona – AFD**; **Nível Sócio Econômico dos alunos – INSE**; **Índice de Regularidade Docente – IRD**; **Taxa de Distorção Idade-Série – TDI**. (INEP, 2017b).

Sobre a relação da variável dependente (IDEB) com as independentes (Indicadores INEP), foi observado que a distribuição dessas variáveis não foi considerada perfeita, mas o modelo estatístico foi considerado funcional, com todas as variáveis demonstrando um desvio da distribuição normal, com exceção da variável TDI. Também não foi verificada nenhuma situação de *multicolinearidade* entre as variáveis. A maior relação encontrada foi entre o IDEB e a variável independente TDI, de 0,63.

No exame de correlação dos *coeficientes lineares de Pearson* entre a variável dependente (IDEB) e as predictoras (indicadores do INEP), observou-se que apenas duas dessas últimas não revelam correlação linear com a variável resposta; são elas HAD (Horas diárias de aula) e DSU (Docentes com Curso Superior). É possível que essas variáveis não estejam muito bem distribuídas ou os dados podem estar muito espalhados. Na sondagem do *homoscedadidade* dos resíduos entre os dados dos valores que são preditos e os erros, confirmou-se que os dados são aleatórios.

O modelo em seu conjunto consegue esclarecer 42% do desempenho expresso pelo IDEB. Os estimadores das variáveis independentes são significativos, diferentes de zero para as variáveis explicativas de interesse, com *p-valor* menor que 0,05.

Os resultados da regressão múltipla expostos na Tabela 1 mostram que existe relação inversa e significativa entre a variável dependente, **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**, e as variáveis explicativas (independentes) **Índice de Esforço Docente (IED)** e **Taxa de Distorção Idade-Série (TDI)**. São os únicos indicadores que exercem efeito sobre o IDEB, na medida em que apresentam coeficientes significativamente diferentes de zero (*p-valor* abaixo de 0,05). Ressalte-se que eles exercem efeito depressivo sobre o IDEB, visto que os sinais dos seus coeficientes são negativos, aspecto devidamente justificado na análise feita pelo senhor.

Todas as outras variáveis apresentam elevadas probabilidades de rejeição da hipótese nula (H0), isto é, p-valor acima 0,05, indicando que não são relevantes para a determinação do IDEB. Em nenhuma das demais variáveis preditoras foi observada influência sobre os resultados do desempenho médio do IDEB para as escolas municipais de Salvador.

Tabela 1 –  
**Resultados do Modelo de Regressão**

Variáveis	Estimadores		Teste T do estimador	
	Estimadores	Erro Padrão	t-valor	p-valor
ICG	0.0275657	0,0271260	1.016	0.31044
HAD	0.0383956	0.0333190	1.152	0.25019
ATU	-0.0017910	0.0088339	-0.203	0.83949
DSU	0.0106329	0.0089367	1.190	0.23517
<b>IED</b>	-0.0023782	0.0008544	-2.784	<b>0.00576</b>
AFD	-0.0012346	0.0011314	-1.091	0.27615
INSE	0.0093549	0.0155699	0.601	0.54846
IRD	0.0139211	0.0647175	0.215	0.82985
<b>TDI</b>	-0.0413857	0.0035476	-11.666	<b>&lt;2e-16</b>

Fonte: Elaboração própria dos autores a partir das bases de dados do INEP (INEP, 2016b, 2017b)

O comportamento da variável **Taxa de Distorção Idade – Série (TDI)** indica que o grau de desalinhamento entre a idade real dos alunos e a idade ideal para cada série é o fator de maior impacto sobre o baixo resultado do IDEB.

Os dados censitários para o Brasil, entre 2014 e 2016, mostram uma queda desta taxa para os anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito da rede total (pública e privada) no Brasil. No período, a taxa de distorção idade-série passou de 14,1% em 2014, para 13,2% em 2015 e 12,4% em 2016 (INEP, 2017). Os dados do Censo chamam a atenção para a dimensão da taxa de reprovação no 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental, pois é nessa etapa que os alunos deveriam concluir o processo de alfabetização e dar sequência ao segundo ciclo (4º e 5º ano); quando isso não ocorre, o aumento da Taxa de Distorção Idade-Série nos anos posteriores é inevitável. A preocupação traduz a necessidade de maior atenção e trabalho pedagógico neste primeiro ciclo (1º ao 3º ano), para garantir que os alunos sejam alfabetizados no tempo certo e não sejam reprovados. Essa situação repercute imediatamente nas primeiras séries (6º e 7º ano) dos anos finais do ensino fundamental.

Analisando por outra perspectiva, percebe-se uma iniciativa positiva por parte do governo, no sentido de criar metas que possibilitem a melhoria dos resultados de desempenho, a partir de ações que visam a diluição das taxas de distorção idade-série no Brasil, pelo menos conforme previsto no Plano Nacional de Educação - PNE, lei que estabelece diretrizes, metas e estratégias para o campo educacional. A meta do PNE, que está associada à redução do número de alunos que saem do ensino fundamental sem estarem alfabetizados, busca garantir, até 2024, que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada. Até 2015, a meta já foi alcançada em 80% (PNE, 2018).

Por sua vez, a Secretaria Municipal de Educação de Salvador - SMED, implantou, desde o ano de 2015, para todas as escolas da rede, um programa de regularização de fluxo para reduzir a distorção idade/série/ano de escolaridade dos estudantes do Ensino Fundamental, de forma que possam avançar e concluir seus estudos na idade própria (SMED, 2015).

Apesar dessas iniciativas dos governos federal e municipal, os resultados desta pesquisa indicam que a **Taxa de Distorção Idade-Série** constitui o fator mais influente no resultado do

IDEB das escolas, o que sugere resiliência do problema e a necessidade de revisar estratégias de correção dessa distorção, para que se possa influir de modo mais eficaz no rendimento escolar medido pelo IDEB.

Para o **Índice de Esforço Docente (IED)**, que também manifestou influência significativa sobre o IDEB, os resultados do modelo de regressão demonstraram que, quanto maior o esforço (segmentado, ou seja, distribuído em vários contextos educacionais) empreendido pelos professores no exercício da sua função, menor será o IDEB da escola onde atua. O esforço docente representa situações em que o trabalho docente, seja pelos baixos níveis salariais, seja por questões de organização escolar na rede, necessita desdobrar-se em múltiplas escolas, turnos e etapas escolares. Envolve também a quantidade de alunos que o docente atende. Por isso, qualificamos como um esforço “segmentado”. É, na realidade, um indicador de sobretrabalho docente. Esse caráter implícito do indicador se expressa nos resultados desta pesquisa, que assinalam a relação inversa entre graus elevados de “esforço” (ou sobretrabalho) docente e rendimento escolar, apontando o impacto negativo do “esforço” na qualidade do ensino oferecido pela escola.

Pesquisa da OCDE, realizada em 2013, indica que os professores brasileiros estão entre os que passam o maior número de horas por semana ensinando (OCDE, 2013). Segundo Gatti (2016), as questões relacionadas às condições do exercício profissional do docente em relação à qualidade da educação, que determina a melhoria do desempenho escolar, não são recentes. Os resultados provenientes do IDEB de 2015, aqui estudados, mostram que, não obstante o progresso verificado em geral nos indicadores médios do IDEB, os insumos escolares que dizem respeito às condições de trabalho dos docentes devem ser foco de atenção para que se avance na universalização do ensino público de qualidade. Pensar no favorecimento de condições de trabalho docente, que permitam a esse técnico-artesão do ensino menos sobre-esforço e menos segmentação do trabalho, é ponto de partida para se atingir melhores resultados pedagógicos em salas de aula.

Também sobre esse indicador, se observa a formulação de políticas públicas para favorecer as condições do trabalho docente, mas ainda assim em iniciativas que tratam de apenas uma parte do problema, que merece olhar atento e mais abrangente. Considerando este como um indicador importante para o desempenho dos estudantes, a SMED, por exemplo, implantou lei que garante a reserva pedagógica de horas docentes, para os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. A partir dessa regulamentação, os educadores possuem direito a menor tempo em sala de aula, e conseqüente dedicação de tempo, dentro da sua carga horária natural de trabalho, para planejar, estudar, enfim cuidar dos seus processos pedagógicos para assegurar melhores desempenhos (SMED, 2015b).

O fato de que variáveis - como média de alunos por turma, adequação da formação docente, complexidade da gestão da escola, nível socioeconômico dos alunos -, que são reconhecidas como fatores com implicações no rendimento escolar, não terem sido assinaladas no estudo de regressão realizado, significa menos uma isenção da relevância do fator, do que a necessidade de pesquisar o tema com maior verticalidade, dadas as evidências na literatura sobre esses problemas.

Na subseção a seguir, prosseguir-se-á com o segundo nível da análise estruturada para esta pesquisa, que verificou, ao modo qualitativo, a relação entre as práticas de gestão e o IDEB das escolas do Cabula, parte da rede pública municipal de ensino fundamental de Salvador.

## **6.2. Práticas de Gestão e o IDEB das Escolas do Cabula**

De acordo com a proposta inicial desse segundo nível de análise, foi realizada uma investigação comparativa dos procedimentos de gestão das 32 escolas de ensino fundamental que compõem a regional do Cabula. A observação analisou quais práticas indicam a presença (ou ausência)

das competências estabelecidas no modelo de Luck (2009) para a gestão escolar, e, especificamente, verificou qual a relação entre cada prática de gestão e o IDEB, foco principal desta pesquisa.

Observa-se, inicialmente, que a média geral do IDEB das escolas do Cabula para 2015 revela um resultado de 4,4, inferior, portanto, à média da rede municipal de Salvador, que é de 4,7 no mesmo ano.

Concluída a análise individual das dimensões da gestão escolar (Democrática, Pedagógica e Administrativa) de Luck (2009), e verificadas possíveis relações entre os fatores examinados nas questões selecionadas e o desempenho dos estudantes de escolas da rede municipal de Salvador, este expresso pelo IDEB, a seguir são apresentados os resultados encontrados nesse nível de análise.

A **Dimensão da Gestão Democrática**, proposta por Luck (2009), é caracterizada pela mobilização e organização das pessoas para atuarem coletivamente na promoção de objetivos educacionais. As questões, que foram selecionadas para compor essa dimensão, investigam a participação da comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários), de modo ativo, em aspectos centrais do processo da gestão e tomada de decisões da escola.

Após análise individualizada das questões disponíveis na base de dados utilizada, identificou-se que apenas duas delas, *Contribuição do Conselho para a Gestão Escolar* e *Grau de Interação entre a Escola e a Comunidade*, expressaram indícios de significância suficiente para serem consideradas como elementos que possuem impacto diferencial nos resultados do IDEB entre os dois grupos de escolas, conforme tabela 2.

Tabela 2 -

**Percepção dos Gestores sobre a Contribuição Geral dos Conselhos à Gestão Escolar**

	Número de indicações dos gestores (em %)		
	Todas as escolas	Grupo de escolas de maior IDEB	Grupo de escolas de menor IDEB
Não há praticamente contribuição	3%	8%	0%
Contribuição existe, mas é apenas formal	34%	17%	45%
Contribuição existe, e é essencial ou é efetiva	63%	75%	55%
TOTAIS	100%	100%	100%

Fonte: Pesquisa do Cabula (FIALHO, 2016), adaptada pelos autores.

Assinalando-se inicialmente o alto percentual, para os gestores do conjunto das escolas, de indicações de que “existe contribuição, e é essencial ou é efetiva” (63%), registre-se ao mesmo tempo o percentual significativo (34%) de indicações de que a “contribuição existe, mas é apenas formal” e o irrelevante (3%) percentual de indicações de que “não há praticamente contribuições”. A irrelevância desta última categoria é compreensível, considerando-se que existem funções do conselho que são regimentalmente obrigatórias.

Quando observamos os dados segundo os grupos, emerge uma diferenciação que nos parece significativa, na medida em que quase a metade (45%) dos gestores do grupo de escolas com IDEB menor indica que a contribuição do conselho é “apenas formal” para a gestão da escola, contrastando com os 17% de indicações dos gestores das escolas do grupo de maior IDEB para essa mesma proposição. E, inversamente, 75% dos gestores das escolas de maior IDEB indicam que a “contribuição do conselho existe e é efetiva ou essencial”, enquanto no grupo de menor IDEB esse índice alcança um valor menor, 55% dos gestores. Com todas as precauções possíveis, inclusive devido aos resultados inconclusivos de outras questões, é razoável supor

que o grupo de escolas com maior IDEB parece se beneficiar de uma maior participação do conselho escolar na gestão da escola, medida pela percepção dos seus gestores.

Tabela 3 –

**Percepção dos Gestores sobre a Interação Entre a Escola e a Comunidade Local**

Número de indicações dos gestores (em %)

	Todas as escolas	Grupo de escolas de maior IDEB	Grupo de escolas de menor IDEB
Não existe interação alguma	6,3%	8,3%	5,0%
Existe interação apenas eventual	53,1%	41,7%	60,0%
Existe interação periódica ou existe intensa interação	40,6%	50,0%	35,0%
TOTAIS	100%	100%	100%

Fonte: Pesquisa do Cabula (FIALHO, 2016), adaptada pelos autores.

Os dados da Tabela 3 são reveladores de carências do conjunto das escolas no que se refere a uma gestão participativa em relação à comunidade local, pois 59,4% delas indicam que o relacionamento com organizações locais comunitárias (associações, clubes, igrejas, etc.) “existe apenas eventualmente” (53,1%) ou “não existe” (6,3%), o que revela uma clara limitação à integração da escola no contexto associativo da comunidade onde atua, a ser melhor compreendida e superada em direção ao modelo de gestão competente e participativa que tomamos como referência para esta análise.

Não obstante, também nessa questão é possível avançar alguma consideração sobre a existência de indícios de que exista um maior dinamismo participativo no grupo de escolas que apresentam IDEB mais alto, na medida em que metade delas (50,0%) indica manter relacionamento “periódico” ou “intenso” com associações comunitárias, enquanto cerca de apenas um terço (35,0%) das escolas do grupo de menor IDEB indicam atingir esse grau de relacionamento. De modo inverso, esse resultado também se expressa no fato de que 65,0% das escolas de menor IDEB indicam “não existir interação alguma” ou existir “interação apenas eventual”, com as associações locais, enquanto 50,0% das escolas do grupo de menor IDEB assinalam esta mesma posição em relação às interações locais.

A segunda **Dimensão - Gestão Pedagógica**, que, conforme preconizado por Luck (2009) implica o processo de organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos, também evidenciou sinais de diferenciação nos resultados do IDEB entre os dois grupos. O conjunto averiguado envolveu as questões relativas ao *Processo de Planejamento Anual da Escola*, à *Ocorrência de Processos de Autoavaliação Ampla*, à *Distribuição de Tempo das Atividades do Gestor*, à *Avaliação das Causas de Baixa Qualidade do Ensino* e à *Indicação de Ações Prioritárias para a Melhoria da Qualidade do Ensino*.

Consumada a análise individualizada das questões relacionadas a esta dimensão Gestão Pedagógica, observou-se que apenas duas das questões integrantes do modelo de análise (*Causas dos Prejuízos à Capacidade e à Qualidade de Ensino da Escola* e *Indicação de Ação Altamente Prioritária para Melhoria do Trabalho da Gestão da Escola*), demonstraram possível relevância para serem consideradas como elemento diferencial no desempenho, expresso pelo IDEB, entre os dois grupos. Vale destacar que as duas questões apresentaram um certo grau de convergência na análise dos seus resultados (tabelas 4 e 5) fortalecendo esta conclusão.

Tabela 4 -

## Causas dos Prejuízos à Qualidade de Ensino da Escola (múltiplas respostas)

	% do total de escolas (gestores) que indicaram cada causa		
	Todas as escolas	Grupo de maior IDEB	Grupo de menor IDEB
Falta de pessoal de apoio pedagógico (quantitativa)	53%	33%	65%
Baixa qualidade da infraestrutura física da escola	34%	25%	40%
Escassez ou inadequação de computadores para o ensino	31%	50%	20%
Falta de professores (quantitativa)	31%	25%	35%
Escassez ou inadequação de material de ensino	25%	17%	30%
Falta de pessoal de apoio administrativo qualificado	19%	0%	30%
Falta de técnicos de laboratório	16%	8%	20%
Escassez ou inadequação de outros equipamentos	13%	25%	5%
Falta de capacitações específicas para os gestores	13%	25%	5%
Falta de pessoal de apoio administrativo (quantitativa)	13%	8%	15%
Falta de segurança	9%	17%	5%
Falta de professores qualificados	9%	25%	0%
Falta de pessoal de apoio pedagógico qualificado	9%	17%	5%
Falta de compromisso entre professores	3%	0%	5%
Merenda escolar de baixa qualidade	3%	0%	5%
Crianças sem base da educação infantil	3%	8%	0%

Fonte: Pesquisa do Cabula (FIALHO, 2016), adaptada pelos autores.

Verifica-se que, no conjunto das escolas, predomina largamente a “falta de pessoal de apoio pedagógico (quantitativa)” (53% de indicações), sendo que 65% das escolas de menor IDEB manifestam essa causa como a principal razão da baixa qualidade do ensino, contrastando com as 33% das escolas de maior IDEB, que assinalam esta mesma razão.

Parece visível que, juntamente com esta “falta de pessoal de apoio pedagógico”, a “baixa qualidade da infraestrutura física da escola” e a “falta de professores (quantitativa)” manifestam importante incidência nas escolas e especificamente diferenciam o grupo das escolas de menor IDEB do grupo de maior IDEB.

Nas demais causas apresentadas pelos gestores para a baixa qualidade do ensino, com menor relevância para o conjunto das escolas, destacamos que o grupo das escolas de menor IDEB se diferencia do grupo de maior IDEB nas razões: “escassez ou inadequação de material de ensino” (30% a 17%), “falta de pessoal de apoio administrativo qualificado” (30% a 0%), “falta de técnicos de laboratório” (20% a 8%) e “falta de pessoal de apoio administrativo (quantitativa)” (15% a 8%). O grupo das escolas de maior IDEB, por sua vez, destaca-se do outro grupo em relação às causas “escassez ou inadequação de outros equipamentos” (25% a 5%), “falta de capacitações específicas para os gestores” (25% a 5%), “falta de segurança” (17% a 5%), “falta de professores qualificados” (25% a 0%), “falta de pessoal de apoio pedagógico qualificado” (17% a 5%), “inexistência ou funcionamento precário da conexão da escola à Internet” (8% a 0%).

Os perfis das causas apontadas pelos dois grupos de escolas apresentam então distinções, e sugerem que os gestores das escolas de maior IDEB, em geral e com algumas poucas exceções, questionam recursos de implicação mais qualitativa (computadores, equipamentos e qualificação pedagógica de professores e do pessoal de apoio), enquanto que os gestores das escolas de menor IDEB priorizam problemas mais básicos, especialmente a baixa qualidade da infraestrutura física das escolas e as limitações quantitativas de pessoal pedagógico: falta de professores, de pessoal de apoio e de técnicos de laboratório.

Na Tabela 5 que apresenta as ações consideradas prioritárias para os gestores do conjunto das escolas, predominam duas ações consideradas “altamente prioritárias”, ambas indicadas por

25% dos gestores: “recursos para ampliar/reformar a infraestrutura física da escola”, e “maior apoio da Secretaria de Educação”.

Considerando essas duas principais ações, os dois grupos de escolas diferenciam-se em relação à demanda por “maior apoio da Secretaria de Educação”, na qual as escolas de maior IDEB têm mais que o dobro de indicações em relação às escolas de menor IDEB (42% a 15%); e diferenciam-se significativamente, de forma inversa, em relação à demanda por “recursos para ampliar/reformar a infraestrutura física da escola”, onde o grupo de menor IDEB atinge 35% das indicações deste grupo, e o grupo de maior IDEB apresenta apenas 8%, revelando consistência com o resultado e análise da questão anterior (causas da baixa qualidade das escolas).

Tabela 5 -

**Ações Altamente Prioritárias, na Percepção dos Gestores, para Melhoria da Gestão Escolar (questão com respostas múltiplas)**

Ações Altamente Prioritárias para a Qualidade do Ensino	% do Total de Escolas (Gestores) que indicaram cada Ação Prioritária		
	Todas as escolas	Grupo de maior IDEB	Grupo de menor IDEB
Recursos para reformar/ampliar a infraestrutura física da escola	25%	8%	35%
Maior apoio de parte da SMED	25%	42%	15%
Ampliar o apoio pedagógico às escolas	16%	8%	20%
Capacitação	16%	25%	10%
Desenvolver o comprometimento de todos os atores	9%	8%	10%
Ampliar e adequar o material de ensino	9%	17%	5%
Autonomia geral e financeira da escola	9%	17%	5%
Ampliar o apoio administrativo à gestão	6%	8%	5%
Aprimorar as relações interpessoais	3%	0%	5%
Aplicar a reserva técnica de 1/3 da CH	3%	0%	5%
Fortalecer os processos participativos no Conselho	3%	8%	0%

Fonte: Pesquisa do Cabula (FIALHO, 2016), adaptada pela autora.

De modo geral, esses resultados respaldam, por outra via, a análise da questão anterior, que indicou perfis de respostas com distinções entre os dois grupos; e respaldam por apresentar distinções no sentido de que as escolas de menor IDEB indicam ter foco **em questões mais básicas** do ponto de vista gerencial, com maior número relativo de indicações que as escolas de maior IDEB: recursos para ampliar/reformar a infraestrutura física da escola e ampliar o apoio pedagógico às escolas. Por outro lado, as escolas de maior IDEB parecem ter maior foco **em questões menos básicas**, como apoio por parte da SMED na capacitação dos profissionais existentes, ampliar e adequar o material de ensino existente, obter maior autonomia para a escola, e fortalecer os processos participativos no Conselho.

Os índices revelam, porém, e sobretudo, a necessidade de uma análise mais profunda do quanto a efetividade dessas ações, indicadas pelos gestores como prioritárias, impactam no resultado pedagógico das escolas.

A terceira **Dimensão - Gestão Administrativa**, conforme proposto por Luck (2009), está associada à competência com que o gestor zela pelos bens da escola e faz bom uso deles, de modo que contribua para a manutenção e a qualidade do processo pedagógico. As questões escolhidas tratam dos seguintes assuntos: *Grau de Participação dos Representantes dos Segmentos da Comunidade Escolar nas Decisões de Alocação dos Recursos Financeiros em 2015; Relacionamento do Gestor Escolar com os Órgãos Centrais e Regionais da Rede de*

### *Educação e Produção e Encaminhamento Anual de Documento de Autoavaliação da Situação da Escola.*

Totalizada a análise individual das questões relacionadas à essa dimensão, observa-se que nenhuma das questões integrantes do modelo de análise aqui aplicado revelou significância suficiente para ser considerada um fator diferencial nos resultados do IDEB entre os dois grupos de escolas.

Em resumo, sugere-se, para continuidade ou futuras pesquisas, uma investigação com métodos mais verticais, a fim de investigar aspectos mais substanciais e contextualizados quanto às práticas, adotadas nas diferentes dimensões, e suas interações e integração.

## **7. Conclusões e Limites**

As duas abordagens aplicadas a esta pesquisa permitiram identificar indícios consistentes de determinados fatores influentes no desempenho pedagógico das escolas, em um primeiro nível para o conjunto da rede pública municipal das escolas de ensino fundamental de Salvador, e, em um segundo nível, para uma parte dessas escolas, as que se situam na regional Cabula da rede.

Na análise quantitativa de toda a rede, os indicadores TDI (Taxa de Distorção Idade- Série) e IED (Índice de Esforço Docente) foram desvelados como fatores influentes na performance de aprendizagem dos estudantes. As demais variáveis preditoras não exprimiram nenhum destaque no desempenho do IDEB (variável explicativa do estudo).

Na análise qualitativa, que trata das percepções dos gestores das escolas pesquisadas da regional do Cabula, no que se refere às relações existentes entre as práticas da gestão escolar e o IDEB, foi verificado que, entre as questões inerentes à dimensão Democrática de Luck (2009), a *Contribuição do Conselho para a Gestão Escolar* e o *Grau de Interação entre a Escola e a Comunidade* apresentam indícios de que podem estar relacionadas aos resultados do IDEB das escolas. Já entre as práticas verificadas para a dimensão Pedagógica, esses indícios de impactos no IDEB das escolas foram percebidos quando se constata a existência de diferentes perfis entre os grupos de maior e de menor IDEB, com os gestores do grupo de menor IDEB mais concentrados em questões de infraestrutura física e de aumento quantitativo de professores e pessoal de apoio pedagógico, e os gestores que compõem o grupo de maior IDEB mais focados em questões mais qualitativas, relacionadas a capacitação de seus recursos humanos e à disponibilização de recursos tecnológicos para a educação. A dimensão da Gestão Administrativa não foi indicada pela análise como elemento diferencial para o desempenho.

Consideramos, em finalização, que esta pesquisa agregou novos elementos, contextualizados para a rede municipal de ensino público fundamental de Salvador, para a extensa e essencial discussão sobre os fatores que influenciam o desempenho pedagógico das escolas, e pode contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas na área.

Por outro lado, a realização dessa pesquisa e os seus resultados instigam por estudos de maior verticalidade das práticas de gestão escolar, que aprofundem a compreensão dos achados.

## **Referências**

BRASIL. Constituição, 1988. Constituição Federal, São Paulo: Lex, 1988.

BRASIL Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Art. 206. “Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I “Da Educação”. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em Dez 2017

- CAMPUS, M.; SILVA, N. M. A. Gestão escolar e suas competências: Um estudo da construção social do conceito de gestão. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – PUCPR, 2009.
- CASTELS, M. A Sociedade em Rede. v. 1. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- CASTELS, M.; CARDOSO, G.; CARAÇA, J. (orgs). A crise e seus efeitos: as culturas econômicas da mudança. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.
- FERRON, A.; SILVEIRA, C. L. A. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Indicadores de qualidade. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- FIALHO, S. H. (Coord.). Relatório da Pesquisa com Gestores Escolares. 2016. Disponível em <<http://drive.google.com/file/d/1tt7vpwhhiYEW1jUWiWolq9guYP0USQRJ/view?usp=sharing>>. Acesso em 14 Jan 2018.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 54º ed. 2016.
- G1. Ensino Médio na Bahia fica em último lugar na avaliação do MEC. Disponível em <<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2018/09/03/ensino-medio-da-bahia-fica-em-ultimo-lugar-em-avaliacao-do-mec.ghtml>>. Acesso em 13 Mar 2019.
- GATTI, B. A. Formação de Professores, Condições e Problemas Atuais. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP). V. 1, n.2, p. 161-171. Itapetininga/SP. 2016.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Nota Técnica atualizada. 2016. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n\\_1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n_1_concepcaoIDEB.pdf)>. Acesso em 13 Fev 2018.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Resultados e Metas. 2016b. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 13 Fev 2018.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. – Brasília, DF: INEP, 2016c.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Notas estatísticas – Censo Escolar 2016. Ministério de Educação (MEC) Brasília/DF. 2017. Disponível em: <[http://download.INEP.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_esducao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.INEP.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_esducao_basica_2016.pdf)>. Acesso em: 28 Mar 2018
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores Educacionais. 2017b. Disponível em: < <http://portal.INEP.gov.br/indicadores-educacionais> > Acesso: 17 Mar 2018.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LORENZONI, M. Gestor Escolar e seu papel na escola. 2016. Disponível em: <<http://info.geekie.com.br/gestor-escolar>> Acesso: Jul 2019
- LUCK, H.. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MEC. PESQUISAS sobre as avaliações em larga escala. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso: Dez 2017.

OCDE. Education at a Glance: OCDE Indicators. 2017. Disponível em <<http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>>. Acesso em 14 Nov. 2017.

OCDE. TALIS - The OCDE Teaching and learning International Survey. 2013. Disponível em <<http://www.oecd.org/education/talis/>>. Acesso em 14 Nov. 2017.

OLIVEIRA, A. M. S. A gestão escolar e suas competências nas escolas públicas municipais de Lauro de Freitas (Ba). 2012. 123 f.il. Dissertação (Mestrado em Administração) - UNIFACS Universidade Salvador, Salvador, 2012. Disponível em: <<http://tede.unifacs.br>>. Acesso em: Jun.2017.

PISA. Resultado do Pisa de 2015. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>>. Acesso: 01 Dez. 2017.

PNE. LEI 10.172 de 2001. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://planalto.gov.br>>. Acesso em: Jul 2017.

PNE. Observatório do PNE. Aprendizado adequado na idade certa. 2014. Disponível em: <<http://observatoriodopne.org.br/metas-pne>>. Acesso em: 31/03/2018.

SAMPAIO, C. E. M.; NESPOLI, V. Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade. R. Bras. Est. pedag., v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. Brasília, 2004. Disponível em: file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/882-940-1-PB.pdf Acesso em 03 Mar. 2018.

SECRETARIA Municipal de Educação. Conselhos Escolares das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal (CEU/SMED). Prefeitura Municipal de Salvador. Fevereiro, 2013.

SECRETARIA Municipal de Educação. Diretrizes para Reserva de 1/3 da Jornada Docente para Atividades Complementares. Portaria 251 da SMED. 2015b. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/portaria-define-diretrizes-para-reserva-de-13-da-jornada/>>. Acesso em: 07 Dez 2017.

SECRETARIA Municipal de Educação. Programa de Regularização de Fluxo Escolar. Resolução 32 o Conselho Municipal de Educação 32. 2015. Disponível em: <<http://salvador.ba.gov.br/programa-projeto>>. Acesso: 28 Mar 2018.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (Reice), Madri, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/>>. Acesso em: Mai. 2017.

TENÓRIO, R.; BRITO, C.; LOPES, U. M. Indicadores da Educação Básica: avaliação para uma gestão sustentável. Salvador: EDUFBA, 2010.