



O EFEITO DOS GESTORES NA GESTÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO: UM ESTUDO DA AÇÃO SUPERVISORA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Maria Camila Barros

1 Introdução

O acesso gratuito à educação de qualidade é uma das premissas estruturantes na construção de sociedade democráticas voltadas à equidade de direitos de cidadania (direitos políticos, civis e sociais) e justiça social, vista sua centralidade na formação do indivíduo crítico dotado das competências requeridas para sua autonomia político-produtiva. Constitui-se, assim, num dos instrumentos mais efetivos na redução de desigualdades socioeconômicas e de promoção de justiça social. (Marshall, 1967; Sen, 2010).

No entanto, seu provimento tem representado um desafio de gestão hercúleo para os Estados Nacionais. Implica na estruturação dos sistemas de ensino – em termos dos conteúdos curriculares, materiais pedagógicos, construção de consensos, formação de professores, recursos físicos e financeiros, sistemas de avaliação e monitoramento e modelo de gestão – de modo a diferenciar a implementação da Política nas escolas, com vistas à igualdade de oportunidades do alunado ao final da educação básica, à despeito da desigualdade em termos do background familiar e do território onde residem (Abrucio, 2005; 2010; Soares, 2003).

Dimensionando este desafio, Alves & Soares (2013) ponderam que a realização do direito de aprender com qualidade envolve não só a oferta gratuita de matrícula na escola pública, mas também a garantia de um ensino que proporcione trajetórias educacionais exitosas aos estudantes.

Os sistemas de ensino são equitativos se a distribuição do desempenho dos grupos de alunos definidos por suas características sociais, de gênero ou raciais, por exemplo, é equivalente à distribuição total dos alunos. A busca pela equidade se traduz em políticas e práticas educacionais que minimizem, nas escolas, as desigualdades econômicas e sociais existentes entre os alunos. (Alves & Soares, pg.6).

Considerando a ampliação em escala de cobertura dos serviços públicos, de um lado, e a necessidade de conferir maior efetividade à ação pública de outro, ao longo dos anos 1980, uma das estratégias utilizadas, adotada em muitos países da OECD para melhorar o

desempenho dos sistemas educacionais foram as reformas baseadas em padrões – Standards-based References of Education – e a descentralização de sua gestão com fortalecimento da autonomia das escolas (Brook & Soares et. al., 2008; Castro, 2010; Fundação Itaú Social, 2015).

Essas reformas adotaram um conjunto articulado de instrumentos e incentivos financeiros, pedagógicos e de gestão, que visavam estabelecer padrões mínimos ao sistema educacional de modo a garantir a aquisição das competências e habilidades acadêmicas necessárias aos alunos e, parâmetros para sua avaliação da oferta e condução de ações corretivas pela Política objetivando a excelência e autonomia das escolas.

No Brasil, o avanço em direção a garantia dos direitos sociais e individuais se deu tardiamente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, que determinou a obrigatoriedade do ensino básico, cujo acesso é direito de todos os brasileiros e o provimento dever do poder público (Brasil, 1988).

A partir de 1995, inicia-se uma ampla reforma educacional, que se estende até os dias de hoje em ondas de aperfeiçoamento, voltada à garantia deste direito. Caracterizava-se pela ênfase na descentralização administrativa, universalização do acesso, estabelecimentos de padrões educacionais mínimos, sistemas de avaliação educacional em larga escala e metas de accountability (Souza, 2005; Fernandez & Gremaud, 2009).

São exemplos desta coordenação a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que evoluiu para posteriormente para o FUNDEB; os parâmetros curriculares nacionais (PCN), em andamento a aprovação da Base Nacional Comum do Ensino Fundamental e Ensino Médio, as Leis de Diretrizes e Bases em 1996; os Sistemas Nacionais de Avaliação como o SAEB, a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); os Planos Nacional da Educação (2001-2024), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e o Plano de Ações Articuladas (PAR) (Castro, Gouvea & Torres, 2014; INEP, 2010; Souza, 2005).

A partir da definição de padrões curriculares mínimos comuns da educação básica (PCNs) ancorados na matriz de avaliação define-se as competências e habilidade a serem adquiridas pelos alunos para o alcance dos indicadores sintéticos de qualidade do ensino.

Em teoria, esta dinâmica incentivaria uma gestão cooperada mais eficaz do ensino e da aprendizagem, pois permitiria aos níveis descentralizados (Estados, Municípios e Escolas) identificar as defasagens educacionais dos alunos, sua progressão ao longo do sistema e,

assim, criaria espaço para a gestão inter e intra governamental na diferenciação das políticas, adequando-as às especificidades do território (Neubauer, 1997).

Paralelamente e em complementaridade ao desenvolvimento dos sistemas nacionais, ao longo da década de 1990 e 2000, vários estados e municípios detalharam seus próprios referenciais. Minas Gerais, Pernambuco, Ceará, Goiás, Espírito Santo, São Paulo¹ são alguns exemplos. (Abrucio, 2008).

No entanto, a implementação de reformas baseadas em padrões tem como pressuposto a existência de estruturas de apoio à sua implementação como a existência de um desenho político claro, que dê visibilidade à burocracia quais são suas responsabilidades, atribuições e resultados esperados; fontes estáveis de financiamento, que garantam igualdade de condições objetivas, acompanhada de profissionalização e fortalecimento da capacidade técnica da burocracia local, especialmente no que tange à formação de professores e adequação dos sistemas de avaliação ao padrão curricular estabelecido. A sincronia exigida na implementação não é trivial e tem representado um desafio importante para União, Estados e Municípios.

Bromley e Powell (2012), Pressman e Wildavsky (1984), Abrucio (2005) destacam a importância da adoção de instrumentos eficazes de intergovernabilidade entre os agentes envolvidos para melhoria da governança dos sistemas e ligação entre a política-prática, bem como dos objetivos finais- meios. Sem a coordenação da gestão das ações oferecidas pelos níveis governamentais (União, Estados e Municípios), a descentralização pode resultar no desacoplamento entre os resultados obtidos e a finalidade da política e na sobreposição de ações.

Trazendo esta discussão para o contexto desta pesquisa, nos sistemas públicos de ensino compostos por redes complexas e diversificadas como como o brasileiro, as Diretorias Regionais de Ensino enquanto burocracia de nível médio, que responde pela coordenação e ligação entre a política elaborada pelo alto escalão e aquela implementada pela burocracia do nível da rua, desempenhariam um papel gestor estruturante para o alinhamento estratégico dos atores e dos processos na implementação da política educacional (Abrucio & Oliveira, 2010).

¹ Desde 2007 o estado de São Paulo vem promovendo uma ampla reforma educacional já iniciada em 1995. Estabeleceu um Currículo comum para o estado, reformulou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saesp) agora parametrizado ao SAEB; detalhou materiais pedagógicos bimestrais para todas as disciplinas e sérios do Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, elaborou Cadernos de gestão destinados aos professores coordenadores pedagógicos, instituiu se próprio indicadores de qualidade da educação – IDESP, bem como plataformas de ensino como a “Foco e Aprendizagem” que dá visibilidade às equipes escolares das habilidades e competências resultantes das avaliações da aprendizagem.

Considerando a lógica de gestão composto por ciclo de planejamento, execução, monitoramento/avaliação e recondução das ações revistas, as Unidades Regionais de Ensino exercem uma função tática garantidora da articulação entre o nível estratégico, exercido pelo nível nacional e pelos gabinetes estaduais, e sua operação nas escolas.

A ação das unidades regionais teriam a função de encurtar a distância entre a formulação no nível central e a sala de aula, onde a Política se realiza no desenvolvimento do Currículo e da aprendizagem favorecendo a recondução de ações entre os níveis institucionais da gestão da a maior proximidade do nível regional com o contexto local.

Em teoria, esta dinâmica favoreceria a gestão eficaz e o alcance da equidade educacional, mas a sincronia na gestão deste sistema é variável relevante para o alcance dos objetivos (Abrucio, 2005; INEP, 2010).

Neste contexto, esta pesquisa se debruça sobre a implementação da política pública voltadas ao ensino médio e coloca como pergunta orientadora: “Quais são os processos de gestão que resultam em melhores resultados, a fim de coordenar os níveis institucionais de implementação e garantir a excelência e a equidade nos sistemas educacionais, dados os constrangimentos que caracterizam a implementação?”

Por meio do monitoramento contínuo das escolas, executado pela supervisão de ensino, fortaleceriam as capacidades das equipes escolares, promoveriam a conexão (coupling) da Política-Prática e dos Meios-Fins potencializando, assim, a performance das escolas na garantia de trajetórias escolares exitosas aos alunos e equidade dos sistemas escolares (Bromley & Powell, 2012; Dobbin, Kim & Kalev, 2011; Bromley & Sharkey, 2014).

O papel da burocracia de nível médio nesta dinâmica não é um tema muito explorado pela literatura e de suma importância para a o entendimento dos caminhos da gestão na equidade dos sistemas de ensino. Para contribuir com este campo de pesquisa, propõe-se a investigação do papel dos burocratas de nível médio na gestão do ensino e sua influência da melhoria dos resultados das escolas e equidade educacional entre as unidades escolares. Para operacionalizá-lo apresenta-se como objeto de estudo da ação das Diretorias Regionais de Ensino e da Supervisão na gestão da escola pública de ensino médio em São Paulo, entre 2011 e 2016.

2 Desenho Metodológico

Em atenção à pergunta desta pesquisa, enquanto categorias de análise da atuação das diretorias regionais de ensino, adota-se o modelo conceitual dos fatores e processos intervenientes na aprendizagem dos alunos proposto por Soares (2007) e o marco legal estabelecido na Reforma Administrativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP)² em 2011.

A qualidade da educação com equidade, segundo o autor, envolve três dimensões de gestão inter-relacionadas: a) dimensão da gestão educacional, relacionada aos sistemas escolares, ao alinhamento estratégico de missão, valores, visão de futuro, objetivos e prioridades da política educacional; b) dimensão da gestão escolar no que se refere à gestão da infraestrutura física, alinhamentos de processos e funções, gestão pedagógica, de recursos humanos para garantir um ambiente escolar eficaz ao ensino e c) a última dimensão, relacionada à gestão do ensino e da aprendizagem, que se relaciona de um lado com as características dos alunos e professores, que influenciam tanto a capacidade de ensino como de aprendizagem.

Considerando as atribuições e funções determinadas na legislação da SEE-SP³, a gestão da unidade regional nas escolas públicas estaduais será pesquisada nas dimensões: a) verificação e controle da normal legal relativa à vida escolar e alinhamento das diretrizes da administração; b) endereçamento das demandas escolares para superação de suas fragilidades aos demais níveis decisórios; c) no fortalecimento das competências técnica das equipes administrativas e pedagógica; e) avaliação e monitoramento de resultados e de processos.

No que tange à supervisão de ensino, nos apoiaremos na tipificação proposta por UNESCO (2015) e na legislação estabelecida pela SEE-SP desde a última reforma administrativa. Segundo este referencial, espera-se que a supervisão desempenhe três funções distintas, mas complementares: controlar e avaliar; dar apoio e aconselhamento técnico às equipes gestoras e pedagógicas das escolas; um agente de ligação entre os níveis institucionais de gestão da educação.

² Decreto Nº 57.141, de 18.7.2011.

³ O artigo 3º do Decreto Nº 57.141/11 estabelece como princípios organizacionais que orientam a organização da Secretaria da Educação: **I** - foco no desempenho dos alunos; **II** - formação e aperfeiçoamento contínuo de professores e gestores da educação básica; **III** - gestão por resultados em todos os níveis e unidades da estrutura; **IV** - concentração da produção e aquisição de insumos em unidades próprias; **V** - articulação, entre as unidades centrais da Secretaria e destas com as unidades regionais, no gerenciamento da aplicação de recursos; **VI** - integração colegiada das políticas, estratégias e prioridades na atuação da Secretaria; **VII** - monitoramento e avaliação contínua de resultados; **VIII** - atuação regional fortalecida na gestão do ensino; **IX** - escolas concentradas no processo de ensino/aprendizagem.

Para operacionalizar a pergunta da pesquisa adotou-se duas frentes de investigação, quantitativa e qualitativa, uma em apoio a outra, a serem realizadas em 2 etapas conforme descrito abaixo.

2.1 Seleção da amostra de escolas da pesquisa

A frente de investigação quantitativa teve por objetivo classificar um painel fixo de 3.540 escolas estaduais do estado de São Paulo que, entre 2011 e 2016 ofereciam ao menos o ensino médio, conforme seu desempenho em relação ao desempenho esperado, controladas características observáveis e mensuráveis. A partir desta classificação foi selecionada a amostra de Diretorias Regionais de Ensino (DREs), Supervisores de Ensino e Diretores de escola para a entrevista qualitativa.

Considerando a literatura de escolas eficazes (Brook & Soares, 2008) adotou-se como controles da regressão variáveis relacionadas a três dimensões de fatores intervenientes no desempenho da escola: complexidade de gestão, vulnerabilidade socioeconômica dos alunos e da escola e as condições de infraestrutura e equipamentos pedagógicos, segundo a regressão abaixo⁴.

$$\widehat{\text{IDESP}}_{(2011,2016)} = \beta_0 + \beta_j \text{Comp. Gestão} + \beta_k \text{Vuln.Socioec.} + \beta_l \text{Cond.Infraest,}$$

Onde Comp.Gestão, Vuln.Socioec. e Cond.Infraest são vetores da regressão.

A partir dos valores estimados e dos verdadeiros valores – meta do IDESP realizada pela escola, verificou-se a diferença entre o valor estimado e o alcançado pelas escolas, ano a ano e classificou-se as escolas que obtiveram resultado positivo em pelo menos 3 anos.

Após esta classificação buscou-se duas Diretorias Regionais de Ensino com características semelhantes em termos de complexidade, segundo os vetores controlados na regressão. Ambas com elevado percentual de escolas nos níveis 5 e 6 do IPVS, localizadas na região metropolitana de São Paulo, com percentual de alunos pardos/negros superior a 50%, com preponderância de escolas que ofertam mais de 2 etapas de ensino, 3 turnos e total de matrícula superior a 500 alunos.

⁴ Como referência foram utilizados: a) Complexidade da Gestão: matrícula total da escola, etapas e turnos ofertados; b) Vulnerabilidade social: Índice Paulista de Vulnerabilidade social da escola e percentual de alunos pardos/negros na escola; c) condições de infraestrutura e equipamentos: existência de biblioteca, cozinha, laboratórios de informática e ciências, sala de leitura, quadra de esportes, sala de professores e da direção, banheiro dentro da escola, aparelhos de TV/DVD, copiadora e internet.

Selecionou-se uma com maior percentual de escolas que performaram acima do IDESP estimado e outra que fosse o espelho, ou seja, com menor percentual de escolas cujos IDESP's, considerando os anos pesquisados⁵.

Para entrevista com os diretores de escola selecionou-se três escolas por DRE, que atendem aos parâmetros controlados, totalizando 6 escolas de ensino médio.

2.2 Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa teve por objetivo compreender a estrutura de apoio e relacionamento das diretorias regionais de ensino e da supervisão de ensino às escolas nas dimensões previstas para sua atuação.

Para operacionalizar esta frente de pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os Dirigentes de Ensino, Supervisores de Ensino das escolas selecionadas e Diretores de Escola.

3 Resultados obtidos

As principais diferenças encontradas se referem à forma como os atores operam os instrumentos adotados na Política e na articulação dos processos e superação das dificuldades identificadas.

Todos os entrevistados – Dirigentes Regionais, Supervisores de Ensino e Diretores de Escolas tinham conhecimento das diretrizes estabelecidas pela SEE-SP em relação ao Currículo, aos materiais pedagógicos destinados aos alunos e coordenadores pedagógicos, indicadores e metas de qualidade esperadas para suas regiões.

No entanto, a forma com que planejam, articulam o acompanhamento das escolas pela supervisão com a formação de professores realizada pelo núcleo pedagógico e as estratégias de revisão das ações difere significativamente.

3.1 Alinhamento dos atores e planejamento da DRE

Na Diretoria com maior percentual de escolas com IDESP acima do estimado pela regressão, o planejamento dos núcleos, especialmente da supervisão e pedagógico é integrado e partem do levantamento da demanda das escolas, agregadas por setor de atuação da supervisão, em uma estratégia de planejamento reverso da diretoria considerando, de um lado, as metas do nível central para o ano e, de outro, as necessidades das escolas identificadas pela supervisão.

⁵ A identidade das Diretorias Regionais de Ensino, dos Supervisores e Diretores foi preservada de acordo com o Termo de Consentimento.

Foi relatado prospecção pela supervisão de ensino das fragilidades e potencialidades das escolas em relação às condições de infraestrutura, necessidades de formação dos professores para gestão do Currículo e análise dos indicadores de fluxo e desempenho dos alunos anterior à elaboração do plano da DRE.

Esta prospecção se desdobra no planejamento de cada núcleo da DRE, sendo seu resultado o plano de ação da Diretoria para aquele ano e planos de superação para as escolas com maiores indicadores de repetência e abandono escolar, que são acompanhados ao longo dos bimestres.

Segundo os entrevistados, o acompanhamento da execução do plano da DRE é realizado em reuniões semanais do dirigente regional com cada núcleo e, mensalmente, reunião integrada dos núcleos da supervisão e pedagógico, quando as ações da DRE são redefinidas. Assim, o plano de ação da DRE e das escolas é instrumento de acompanhamento e revisitado constantemente. Essa dinâmica apontou um processo integrado de planejamento, acompanhamento e recondução de ações da diretoria⁶.

Na diretoria com menor desempenho, embora o levantamento das necessidades das escolas pela supervisão de ensino seja ponto de partida, os núcleos elaboram seus planos de trabalho do ano em separado, não há uma ação articulada entre eles. Como resultado, pôde se observar algum descompasso na priorização das ações por setor da supervisão com as priorizações do núcleo pedagógico no que se refere à formação dos professores, que se desdobra em defasagem de atendimento das necessidades das escolas, relatada pelos diretores escolares.

Observou-se, também, que o dirigente de ensino centraliza as tomadas de decisão uma vez que as reuniões de acompanhamento dos núcleos da DRE não são realizadas em conjunto a não ser no replanejamento semestral do segundo semestre. Em ambas diretorias o quadro de profissionais dos núcleos está incompleto, mas a integração das ações parece compensar esta limitação na diretoria com melhor desempenho.

3.2 Acompanhamento das escolas, fortalecimento das capacidades técnicas das equipes escolares e a prática da supervisão de ensino

⁶ Uma evidência desta articulação pôde ser observada no modo com que o dirigente organizou a agenda das entrevistas realizadas na pesquisa. Sugeriu que a entrevista com o dirigente ocorresse nos dias de reunião de acompanhamento dos núcleos da supervisão de do núcleo pedagógico, sendo que ambos núcleos foram convidados pelo dirigente a participar da entrevista e expor a visão que tinham das escolas selecionadas na amostra.

Os seis diretores de escolas entrevistados relatam interação frequente com a supervisão de ensino, mas a periodicidade e a prática da supervisão parece diferir. Nas escolas da diretoria com melhor desempenho, os diretores apontam uma frequência semanal a quinzenal da supervisão de ensino, ao passo que na DRE com menor desempenho foi relatado sessões mensais de acompanhamento.

Quando perguntados sobre os pontos tratados nas sessões de acompanhamento, na DRE de pior desempenho, segundo os diretores, os supervisores fazem a verificação das condições de infraestrutura, documentos da vida escolar, frequência dos professores, notas bimestrais e do frequência dos alunos. O endereçamento das ações corretivas parece distinto. Notou-se maior envolvimento da supervisão na elaboração de planos de superação nas escolas da DRE com melhor desempenho⁷.

Ambas DREs relatam que, em função de contenção de despesas da SEE-SP nos últimos dois anos, as ações formativas destinadas aos diretores e professores coordenadores das escolas desenvolvidas nas diretorias têm sido menos frequentes por falta de recursos para o deslocamento dos profissionais. A formação de professores acontecem nas escolas e sob demanda.

Um ponto de atenção que merece destaque se refere à formação dos Supervisores de Ensino, que segundo relato de todos os entrevistados é feita somente nas orientações dos Programas e Projetos priorizados pela pasta. A formação continuada destes profissionais fica a cargo das diretorias de ensino e dos próprios supervisores, quando existe a prática de sessões de estudo realizadas nas DREs.

Na DRE de melhor desempenho as necessidades formativas das equipes são mapeadas pela supervisão de ensino e direcionadas ao núcleo pedagógico, que elabora um plano conjunto de atuação. Na DRE de pior desempenho o relato é de atendimento por demanda da escola e a priorização depende da capacidade de execução do núcleo pedagógico, que atua com quadro incompleto de profissionais.

Segundo os diretores entrevistados, a supervisão de ensino oferece suporte para elaboração do plano anual de ensino das escolas, mas o acompanhamento dos indicadores bimestrais de desempenho e fluxo dos alunos é realizada pela equipe escolar, que demanda ações pontuais da supervisão quando necessário. Essa percepção se confirmou nas entrevistas com os supervisores de ensino que pareciam menos próximos no acompanhamento do

⁷ A expressão “check list do supervisor” foi identificada em todas as entrevistas com diretores escolares. No entanto, o desdobramento das fragilidades e problemas identificados no check list parecem diferir, sendo que na DRE com pior desempenho foi relatada demora e envolvimento da DRE no atendimento das fragilidades identificadas.

desenvolvimento do currículo e mais da fiscalização regimentais e dos Projetos específicos da SEE-SP sob sua responsabilidade.

3.3 Avaliação e monitoramento de resultados

Ambas DREs relatam o monitoramento dos indicadores de resultado do sistema como o IDEB e IDESP das escolas e os indicadores de fluxo (aprovação, reprovação e abandono) sob sua jurisdição e das avaliações bimestrais conduzidas pela SEE-SP⁸. As entrevistas com os diretores das escolas confirmam esta prática.

No entanto, como relatado anteriormente na fase do planejamento, a forma de revisão das estratégias das escolas e recondução das ações para superação de problemas identificados é diferente. Na DRE com melhor desempenho houve relato de análise conjunta da supervisão de ensino e do núcleo pedagógico acerca do resultado das provas na plataforma “foco aprendizagem” e a elaboração de um plano de priorização para formação de professores nas escolas e séries com maiores defasagens. Na DRE de pior desempenho esta análise é feita pelo núcleo pedagógico, que executa o atendimento das escolas em separado das rotinas de acompanhamento da supervisão de ensino e na medida das possibilidades da agenda de atendimento do núcleo.

4 Conclusão

Considerando o referencial teórico mobilizado na pesquisa e os levantamentos das entrevistas qualitativas observou-se que a Política educacional preconizada pela SEE-SP é implementada formalmente em ambas diretorias regionais de ensino.

Entretanto, a diferença de performance das escolas, que reflete nos resultados da DRE parece estar relacionadas ao *modus operandi* distinto na sua implementação. Resgatando as colocações de Bromley & Powell (2012), a implementação da política está formalmente presente na prática das DREs e das escolas entrevistadas, mas a utilização dos instrumentos de gestão estão mais evidenciadas na de melhor desempenho.

A forma com que são operacionalizadas na DRE de pior desempenho parecem promover um descolamento dos objetivos finalísticos refletidos nos indicadores de resultados acompanhados (IDEB, IDESP) dos meios pelos quais são conduzidos nos processos e práticas

⁸ A SEE-SP aplica avaliações de aprendizagem em processo dos alunos duas vezes ao longo do ano letivo, em fevereiro e agosto, para alunos a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio. As provas são compostas por uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, tendo como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

escolares. Pôde se observar uma menor aderência da supervisão de ensino no apoio em processo direcionado às escolas na DRE com pior desempenho, em um movimento de acompanhamento mais fiscalizatório e de resultados finalísticos, utilizando-se a classificação proposta por UNESCO (2015), do que diagnóstico.

O movimento de planejamento integrado e por setores de atuação identificado na DRE com melhor desempenho aponta um maior envolvimento formativos da diretoria com as escolas para superação das fragilidades identificadas em relação ao desenvolvimento do Currículo, formação de professores e maior prontidão para correção de rotas, embora opere também com um quadro de profissionais incompleto. Esta forma de implementação escalonada, que se inicia no planejamento, que perpassa o acompanhamento das escolas e conduz à revisão das estratégias de apoio da DRE à escolas, parecem promover um movimento de reflexão-ação coletivo na identificação das fragilidades e oportunidades de superação, que se reflete na melhoria resultados.

Na Diretoria de Ensino com piores resultados observou-se um trabalho isolado dos núcleos entre si e destes em relação às escolas, criando uma certa disputa entre as unidades pela agenda de formação do núcleo pedagógico e morosidade de resposta a questões pontuais, uma vez que o endereçamento é feito pela supervisão de ensino diretamente ao dirigente, que centraliza as ações corretivas. O plano de ação da DRE claramente não é utilizado na prática cotidiana, o que parece promover maior distanciamento do objetivo de equidade educacional entre os alunos.

O sistema de reuniões colegiadas/nível identificado na DRE de melhor desempenho parece trazer ganhos em escala no aprendizado das equipes envolvidas, posto que desenvolvem sessões de estudo e compartilhamento das soluções para os problemas identificados. Argumenta-se que esta dinâmica traria melhor alinhamento de gestão entre os níveis institucionais de implementação, maior engajamento dos profissionais e organicidade ao desenvolvimento do currículo.

Referências

Abrucio, F.L (2005). A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. *Revista de Sociologia e Política*

Alves, M. T. G & Franco, C. (2008). A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeitos das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: Brooke, Nagel & Soares, José Francisco. *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Alves, M. T. G., & Soares, J.F (2013). Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 39.

Bromley, P., & Powell, W. (2012): From Smoke and Mirrors to Walking the Talk: Decoupling in the Contemporary World, *The Academy of Management Annals*.

Brooke, N.; Soares, J. F. (Orgs.)(2008). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Castro, M.H.G (2000). *Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais*. São Paulo em Perspectiva. Fundação SEADE.

Dobbin, F & Kalev, P (2015). *Rage against the Iron Cage: The Varied Effects of Bureaucratic Personnel Reforms on Diversity*.

INEP (2010). Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil – Brasília: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*.

Marshall, T. H. Cidadania e classe social (1949). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar.

Oliveira, V. & Abrucio, F. L. (2011). *Entre a política e a burocracia: a importância dos burocratas de nível médio para a produção de políticas públicas em saúde e educação*.

Pressman, J.L., & Wildavsky, A. (1973). *Implementation: How great expectations in Washington are Dashed in Oakland*. Berkeley, CA: University of California Press.

Sammons, P.; Hilmann, J., & Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: a Review of school effectiveness research. *School Effectiveness & School Improvement Journal*.

Segatto, C. (2015). *O papel dos governos estaduais nas políticas municipais de Educação: uma análise dos modelos de cooperação intergovernamental*.

Sen, A. K.(2010). *Desenvolvimento como liberdade*. Ed. Companhia das Letras. São Paulo

Souza, P. R (2005). *A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall.