

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E GERENCIAIS
PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA APLICADA**

Lucineide Ferreira dos Santos

**AVALIAÇÃO DA FOCALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: O CASO DO
PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE OURO PRETO**

Mariana – MG

2018

LUCINEIDE FERREIRA DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO DA FOCALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: O CASO DO
PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE OURO PRETO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia Aplicada, da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Economia.

Orientador: Prof. Doutor Breyner Ricardo de Oliveira

Coorientadora: Prof. Doutora Érica Castilho Rodrigues

Mariana – MG

2018

S237a Santos, Lucineide Ferreira dos.
Avaliação da focalização de políticas públicas [manuscrito]: caso do Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto / Lucineide Ferreira dos Santos. - 2018.
191f.: il.: color; grafs; tabs; mapas.

Orientador: Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira.
Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Erica Castilho Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Ciências Econômicas e Gerenciais. Programa de Pós-Graduação em Economia.
Área de Concentração: Economia Aplicada.

1. Políticas públicas - Avaliação - Teses. 2. Educação permanente - Teses. 3. Escolas - Organização e administração - Teses. 4. Indicadores Educacionais. - Teses. I. Oliveira, Breyner Ricardo de . II. Rodrigues, Erica Castilho . III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 330.101.8

Catálogo: www.sisbin.ufop.br

LUCINEIDE FERREIRA DOS SANTOS

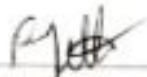
**AVALIAÇÃO DA FOCALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: O CASO
DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO.**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Economia Aplicada do Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas (ICSA) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Economia Aplicada, aprovado em 27 de março de 2018.

Banca Examinadora:



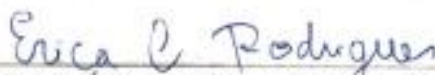
Prof.(a). Dr.(a). Breynner Ricardo de Oliveira - Orientador
(UFOP)



Prof.(a). Dr.(a). Rita Márcia Andrade Vaz de Mello (UFV)



Prof.(a). Dr.(a). Victor Maia Senna Delgado (UFOP)



Prof.(a). Dr.(a). Érica Castilho Rodrigues – Coorientadora
(UFOP)

DEDICATÓRIA

À minha princesinha Mirian, por fazer minha vida mais feliz e realizada, pelo encorajamento e apoio desse sonho.

Ao meu amado marido, Wagner Filho, pelo incentivo e companheirismo constante.

À minha querida e amada mãe, Adair, por me ensinar a viver.

À minha irmã, Lilian, que sempre esteve ao meu lado enxugando minhas lágrimas e me fazendo sorrir, sendo minha melhor amiga e companheira em todos os momentos da vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de viver esse momento e pela concretização de mais um sonho.

A meu orientador, Breyner Ricardo de Oliveira, pela confiança e paciência, elogios e críticas construtivas, pelos ensinamentos contínuo e pelo carinho e atenção que me dedicou. Meus sinceros agradecimentos pela orientação e direcionamento em uma nova aprendizagem.

À minha coorientadora, Érica Castilho Rodrigues, pelo cuidado, paciência e atenção em ensinar-me a utilizar um programa difícil e complexo para elaboração metodológica da pesquisa. Muito obrigada por esse ensinamento extracurricular, ampliando meus conhecimentos e oportunidades.

À Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e ao Programa de Pós-Graduação em Economia Aplicada (PPEA), pela oportunidade de realização do mestrado.

À CAPES, pela bolsa de estudos que me propiciou dedicação exclusiva na realização da pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Economia Aplicada (PPEA), por seus ensinamentos.

Ao Centro de Educação Aberta e a Distância (Cead), pela atenção e disponibilização dos dados e informações para a pesquisa.

Ao Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE), pelo suporte à pesquisa e pela participação na qualificação.

Aos professores da banca de qualificação, Maria do Rosário Figueiredo Trípodi e Victor Maia Senna Delgado, pela presença e ricas colaborações.

Ao professor Dr. Daniel Abud Seabra Matos, pela cooperação na avaliação dos dados da pesquisa.

Aos professores Dr^a. Rita Márcia Andrade Vaz de Mello (UFV) e Victor Maia Senna Delgado (UFOP), pela participação da banca de dissertação.

Aos professores Maria do Rosário Figueiredo Trípodí e Carlos Eduardo da Gama Torres, por participarem como suplentes na banca de dissertação.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Economia Aplicada (PPEA), sempre solistas e dispostos à ajudar no desenvolvimento do mestrado.

À minha querida e amada família, Adair, Mirian, Lilian, Willian, Ana Luiza, Álvaro, Junio Cassio e Wagner, por serem tão bons e pacientes comigo.

Aos amigos pelos momentos de alegria e descontração, em especial Anna Carolina, Charles, Douglas e Ariane. Muito obrigada por estarem sempre próximos.

A todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, fazendo a vida valer a pena.

Jamais considere seus estudos como uma obrigação, mas como uma oportunidade invejável para aprender a conhecer a influência libertadora da beleza do reino do espírito, para seu próprio prazer pessoal e para proveito da comunidade à qual seu futuro trabalho pertencer.

Albert Einstein

RESUMO

A dissertação avaliou, sobre a perspectiva da focalização regional associada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o perfil das escolas e/ou municípios atendidos pelo Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG). A finalidade do PNEG, conforme definição do Ministério da Educação (MEC), é prover a formação em nível de especialização para gestores das escolas públicas e/ou dos municípios com baixo IDEB com o intuito de elevar a qualidade do ensino público. Para avaliar o PNEG será preciso analisar a focalização da política pública, que trata do direcionamento de determinado programa ou política para um público específico. Ou seja, a política focalizada é um programa elaborado para um público alvo definido com o intuito de tornar mais eficaz o emprego do recurso público, tornando, assim, o programa pública mais eficiente. Para avaliar a focalização do programa, a pesquisa utilizou uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa. As variáveis coletadas de forma qualitativas para elaboração dos índices foram: IDEB, NSE, Infraestrutura e Complexidade da gestão. A abordagem quantitativa mostrou-se adequada para organizar e sumarizar os dados, sendo esses analisados estatisticamente, por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Definidos os indicadores educacionais que seriam trabalhados na pesquisa, iniciou-se o processo de avaliação da focalização das turmas do PNEG. Diante da suspeita de vazamento da política, a pesquisa analisou sobre a perspectiva dos indicadores educacionais o desvio de focalização do PNEG. A partir da avaliação empreendida, identificou-se efeitos positivos e negativos nos índices, tanto na segunda quanto na terceira turma. Para tal, a pesquisa analisou a partir dos resultados desses indicadores a seleção do público-alvo. Baseada no resultado, constatou-se que as três turmas do PNEG apresentaram vazamento ou desvio de focalização de acordo com o estipulado por cada indicador. A combinação de algumas ações tende a minimizar o vazamento ou desvio da focalização, sendo eles: maior presença do Ministério da educação (MEC), como agente regulador do programa; colaboração entre os entes federativos, União, estados e municípios; cooperação entre o MEC e as universidades; avaliação e monitoramento, interno e externo, às instituições ofertantes do PNEG. A avaliação de políticas públicas centradas no aperfeiçoamento de programas, políticas e ações estatais deve ser direcionada a responder as demandas sociais do país, de forma eficiente, eficaz e efetiva.

Palavras-chave: Avaliação de Políticas Públicas. Focalização. Formação Continuada. Gestão Escolar. Indicadores Educacionais.

ABSTRACT

The dissertation evaluated the profile of the schools and / or municipalities served by the National School of Managers Program (PNEG), based on the perspective of the regional focus associated with the Basic Education Development Index (IDEB). The purpose of PNEG, as defined by the Ministry of Education (MEC), is to provide training at the level of specialization for managers of public schools and / or municipalities with low IDEB in order to raise the quality of public education. In order to evaluate PNEG, it will be necessary to analyze the focus of the public policy, which deals with the targeting of a specific program or policy to a specific public. That is, the focused policy is a program designed for a defined target audience with the purpose of making the use of the public resource more effective, thus making the public program more efficient. To evaluate the program's focus, the research used a mixed, qualitative and quantitative methodology. The variables qualitatively collected for elaboration of the indices were: IDEB, NSE, Infrastructure and Complexity of the management. The quantitative approach was adequate to organize and summarize the data, which were analyzed statistically through the Item Response Theory (TRI). Defining the educational indicators that would be worked on in the research, the process of evaluating the focus of the PNEG classes began. Faced with the suspicion of policy leakage, the research analyzed the perspective of educational indicators, the deviation of PNEG focus. From the evaluation undertaken, positive and negative effects were identified in the indices, both in the second and in the third group. For this, the research analyzed from the results of these indicators the selection of the target audience. Based on the result, it was verified that the three classes of the PNEG showed leakage or deviation of focus according to the stipulated by each indicator. The combination of some actions tends to minimize the leakage or deviation of the focus, being: greater presence of the Ministry of Education (MEC), as regulator of the program; collaboration between federative entities, the Union, states and municipalities; cooperation between the MEC and universities; evaluation and monitoring, internal and external, to the PNEG offering institutions. The evaluation of public policies focused on the improvement of state programs, policies and actions should be directed to respond to the social demands of the country in an efficient, effective and effective manner.

Keywords: Evaluation of Public Policies. Focusing. Continuing Education. School management. Educational Indicators.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ANDE - Associação Nacional de Educação

ANDIFES - Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CadÚnico - cadastro único

CBE - da Conferência Brasileira de Educação

CCI - Curva Característica dos Itens

CEAD/UFOP - Centro de Educação Aberta e a Distância

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEP – Código de endereçamento postal

CPF – Cadastro de pessoa física

CONED - Congresso Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

EAD - Educação a distância

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

GT 5 - Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Renda

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NSE - Nível Socioeconômico

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PBF - Programa Bolsa-Família

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PMPOB - Per capita dos municípios igual ou inferior a R\$ 140,00 mensais municipal

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEG - Programa Nacional Escola de Gestores

PNFC - Política Nacional de Formação Continuada

PRASEM - Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação do Nordeste

PROCAD - Projeto de Capacitação de Dirigentes Escolares de Minas Gerais

PROGESTÃO - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RDPC - Renda domiciliar per capita municipal

RENOCUP - Rendimento médio dos ocupados com 18 anos ou mais municipal

SAEB - Sistema Nacional de Ensino Básico

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEED - Secretaria de Educação a Distância

TRI - Teoria de Resposta ao Item

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF - Fundação das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma do Ciclo de Políticas Públicas.....	28
Figura 2: Modelos de implementação <i>top-down</i> e <i>bottom-up</i> das políticas públicas.....	31
Figura 3: Definições de Avaliação e Análise de Políticas Públicas.....	32
Figura 4: Diagrama da tipologia de avaliação das políticas públicas.....	35
Figura 5: Diagrama do uso de avaliação das políticas públicas.....	36
Figura 6: Relação dos atores envolvidos na avaliação de políticas públicas.....	37
Figura 7: Descrição dos 3 Es das avaliações de política pública.....	38
Figura 8: Descrição dos custos de focalização das políticas públicas.....	47
Figura 9: Descrição dos métodos de focalização para avaliação de política pública.....	49
Figura 10: Diagrama dos métodos de focalização dos beneficiários transferência de renda.....	50
Figura 11: Distribuição, em percentual, dos perfis da gestão escolar.....	60
Figura 12: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (IDEB médio dos municípios).....	75
Figura 13: Distribuição dos candidatos no estado de Minas Gerais (IDEB médio dos municípios).....	76
Figura 14: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (NSE dos municípios).....	77
Figura 15: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (Infraestrutura dos municípios).....	78
Figura 16: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (Complexidade dos municípios).....	79
Figura 17: Curva Característica do Item – CCI.....	83
Figura 18: Mapa das mesorregiões do Estado de Minas Gerais.....	99
Figura 19: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (IDEB dos municípios).....	103
Figura 20: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (NSE dos municípios).....	109
Figura 21: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (Infraestrutura dos municípios).....	112

Figura 22: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (Complexidade dos municípios).....	116
Figura 23: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (IDEB dos municípios).....	120
Figura 24: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (NSE dos municípios).....	124
Figura 25: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (Infraestrutura dos municípios).....	127
Figura 26: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (Complexidade dos municípios).....	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição de Escolas por Grupo, Nível Socioeconômico.....	89
Gráfico 2: Percentual de escolas do Censo Escolar da Educação Básica segundo grupo/nível de complexidade de gestão – Brasil – 2013.....	94
Gráfico 3: Percentual de matrículas do Censo Escolar da Educação Básica segundo grupo/nível de complexidade de gestão – Brasil – 2013.....	94
Gráfico 4: Percentual da distribuição de escolas por níveis do índice de Infraestrutura, com base nos dados retirados do Censo Escolar da Educação Básica de 2011 – Brasil.....	97
Gráfico 5: Distribuição do número, absoluto, de municípios mineiros por mesorregiões.....	100
Gráfico 6: Distribuição dos municípios mineiros, em percentual, que realizaram o Curso de Especialização, por mesorregiões, das 2º e 3º turmas.....	101
Gráfico 7: Número das escolas participantes do Curso, percentual dessas escola em relação ao número de municípios por mesorregião e percentual das escolas que estavam acima e abaixo da meta do IDEB de Minas Gerais (5,0).....	105
Gráfico 8: Percentual de escolas cursistas que apresentaram IDEB superior e inferior à meta de Minas Gerais (5,0) e percentual de escolas cursistas não elegíveis, por polos.....	107
Gráfico 9: Percentual de municípios atendidos pelo Curso de Especialização distribuído pelo nível socioeconômico (NSE) das mesorregiões.....	110
Gráfico 10: Percentual de escolas que realizaram o Curso de Especialização pelo índice de Infraestrutura da escola - 2º turma (2013).....	114
Gráfico 11: Percentual de municípios atendidos pelo Curso de Especialização distribuído pelo nível de Complexidade da Gestão das mesorregiões.....	117
Gráfico 12: Número das escolas participantes do Curso, percentual dessas escola em relação ao número de municípios por mesorregião e percentual das escolas que estavam acima e abaixo da meta do IDEB de Minas Gerais (5,0).....	121
Gráfico 13: Percentual de escolas cursistas que apresentaram IDEB superior e inferior à meta de Minas Gerais (5,35) e percentual de escolas cursistas não elegíveis, por polos.....	123

Gráfico 14: Percentual de escolas atendidos pelo Curso de Especialização distribuído pelo nível socioeconômico (NSE) das mesorregiões.....	124
Gráfico 15: Percentual de escolas que realizaram o Curso de Especialização pelo índice de Infraestrutura da escola.....	128
Gráfico 16: Percentual de escolas atendidos pelo Curso de Especialização distribuído pelo nível de Complexidade da Gestão das mesorregiões.....	131
Gráfico 17: Histograma da distribuição do IDEB das escolas atendidas pelo PNEG, das três turmas do Curso.....	135
Gráfico 18: Distribuição dos cursistas pelo nível socioeconômico da 1º, 2º e 3º turmas.....	136
Gráfico 19: Distribuição da média do índice de Infraestrutura dos cursistas por polo das 1º, 2º e 3º turmas do PNEG.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Decisão de incluir ou excluir o indivíduo de uma política pública focalizada.....	48
Quadro 2: Descrição dos Programas de Formação Continuada da Educação.....	55
Quadro 3: Descrição das tendências de gestão escolar.....	59
Quadro 4: Descrição dos Programas de Formação Continuada para Gestão.....	64
Quadro 5: Descrição e eixos dos Cursos de Especialização do PNEG.....	67
Quadro 6: Matriz Curricular do Programa Nacional Escola de Gestores da UFMG.....	68
Quadro 7: Matriz Curricular do Programa Nacional Escola de Gestores da UFV.....	69
Quadro 8: Matriz Curricular do Programa Nacional Escola de Gestores da UFOP.....	70
Quadro 9: Dados da 1º, 2º e 3º Turmas do Curso Especialização em Gestão Escolar da UFOP.....	71
Quadro 10: Descrição dos Níveis Socioeconômicos dos alunos.....	87
Quadro 11: Descrição das variáveis que compõem o Indicador de Complexidade.....	90
Quadro 12: Descrição dos níveis de complexidade de gestão.....	93
Quadro 13: Itens utilizados nas análises da TRI.....	95
Quadro 14: Descrição dos níveis do índice de Infraestrutura conforme cada intervalo do escore – Brasil.....	96
Quadro 15: Número de cursistas matriculados, abandono, nunca acessaram e aprovados.....	106
Quadro 16: Número de cursistas por nível de infraestrutura das escolas.....	112
Quadro 17: Número de cursistas por nível de complexidade da gestão escolar.....	118
Quadro 18: Número de cursistas matriculados, abandono, nunca acessaram e aprovados.....	122
Quadro 19: Número de cursistas por nível de infraestrutura das escolas.....	129
Quadro 20: Número de cursistas por nível de complexidade da gestão escolar.....	132

Quadro 21: Dados da 1º, 2º e 3º Turmas do Curso Especialização em Gestão Escolar da UFOP.....	133
Quadro 22: Média do IDEB por polo das 1º, 2º e 3º turmas do PNEG.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Exemplos do cálculo do IDEB.....	85
Tabela 2: Distribuição do Nível Socioeconômico dos Alunos das Escolas, por Grupo.....	89
Tabela 3: Distribuição das escolas e matrículas em relação às variáveis selecionadas – Censo Escolar da Educação Básica – Brasil – 2013.....	92
Tabela 4: Número de escolas que realizaram o Curso de Especialização, por mesorregiões da 2º e 3º turmas, conforme nível de complexidade de gestão da escola.....	100
Tabela 5: Distribuição do índice de complexidade dos cursista do PNEG das 2º e 3º turmas.....	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1: CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	26
1.1 Descrição dos conceitos e processos das políticas públicas.....	26
1.2 Avaliação e análise de políticas públicas.....	32
1.2.1 Distinção entre avaliação e análise de políticas.....	32
1.2.2 Descrição de algumas metodologias de avaliação.....	33
CAPÍTULO 2: AVALIAÇÃO DE FOCALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	40
2.1 Focalização de política pública: revisão da literatura.....	40
2.2 Discussão sobre avaliação da focalização de políticas públicas.....	46
CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTOR ESCOLAR: O PNEG.....	52
3.1 Panorama sobre formação continuada para os docentes.....	52
3.2 Formação continuada para o gestor escolar.....	56
3.2.1 Relevância do gestor para o ensino de qualidade.....	57
3.2.2 Gestão democrática.....	58
3.2.3 Influência do IDEB para as políticas educacionais.....	61
3.2.4 Programas de formação continuada para gestores.....	63
3.3 Contextualização do PNEG.....	65
3.3.1 PNEG no Brasil.....	65
3.3.2 O PNEG em Minas Gerais.....	68
3.3.3 PNEG na UFOP.....	70
3.3.3.1 Avaliação da 1º Turma do Curso Especialização em Gestão Escolar da UFOP (2012/201).....	72
CAPÍTULO 4: ABORDAGEM ANALÍTICA DAS VARIÁVEIS E INDICADORES E O MÉTODO UTILIZADO NO MODELO.....	81
4.1 Modelo de análise.....	81
4.2 Base de dados.....	83
4.3.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).....	85
4.3.2 Nível Socioeconômico (NSE).....	86
4.3.3 Complexidade de Gestão Escolar.....	90
4.3.4 Infraestrutura da escola.....	95
CAPÍTULO 5: AVALIAÇÃO DAS 2º E 3º TURMAS DO PNEG: PERSPECTIVA DA FOCALIZAÇÃO.....	98
5.1 Breve contextualização espacial do Estado Minas Gerais.....	98
5.2 Avaliação da segunda turma do Curso Especialização em Gestão Escolar (2013/2014).....	102

5.2.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).....	102
5.2.2 Nível Socioeconômico (NSE).....	108
5.2.3 Infraestrutura das escolas.....	111
5.2.4 Complexidade da Gestão Escolar.....	115
5.3 Avaliação da 3º Turma do Curso Especialização em Gestão Escolar (2015).....	119
5.3.1 IDEB.....	119
5.3.2 NSE.....	124
5.3.3 Infraestrutura da escola.....	126
5.3.4 Complexidade da Gestão.....	129
5.4 Análise comparação das três turmas do PNEG.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148
APÊNDICES.....	158

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta pesquisa é avaliar, a partir do critério de focalização regional associado ao índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a distribuição dos municípios e das escolas atendidas pelo Programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A avaliação da focalização de políticas públicas trata de um objetivo importante dessa pesquisa, cujo intuito é responder a seguinte pergunta: o Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG) na UFOP atendeu as escolas e/ou os municípios que são contemplados por essa política?

A pesquisa, para responder a essa pergunta, focou nos seguintes objetivos específicos: avaliar a focalização do PNEG ofertado pela UFOP; descrever os conceitos de políticas públicas e seu ciclo político, delimitando a pesquisa no processo de avaliação, como um dos elementos do ciclo; demonstrar a importância da gestão escolar para a qualidade do ensino; descrever a relevância da formação continuada para professores e gestores; definir e elaborar os índices que serão utilizados e avaliados; apresentar as vantagens e limitações do IDEB; mapear as escolas e municípios atendidos pelo programa e realizou a comparação entre as turmas do curso de especialização em gestão escolar da UFOP.

Para realizar essa avaliação, foi preciso analisar a focalização da política pública do PNEG. Uma política focalizada é um programa elaborado para um público alvo definido com o intuito de tornar mais eficaz o emprego do recurso público, tornando, assim, o programa ou a política mais eficiente. A focalização de política pública é uma discussão relativamente nova no Brasil, evidenciada a partir da década de 1980. Já a focalização de políticas educacionais é um tema novíssimo e muito pouco discutido dentro da sociedade brasileira. O exemplo de maior sucesso de uma política bem focalizada é o Programa Bolsa-Família (PBF), destinado à transferência de renda para famílias que estejam em situação de pobreza.

O PBF é um bom exemplo de uma política com grau elevado de focalização. Ele se tornou o programa focalizado de maior sucesso no Brasil devido a uma série de fatores, dentre eles: a participação dos três níveis de governo (municipal, estadual e federal) no programa; o emprego do sistema de informação pautado no cruzamento de dados das pesquisas domiciliares realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Cadastro Único (CadÚnico), bem como a utilização de mapas de pobreza, do Banco Mundial, para auxiliar na seleção de beneficiários em nível municipal; o uso da renda declarada para gerar uma estimativa de atendimento em nível local, o que ajuda a definir um número limite de beneficiários do programa em cada cidade e auxilia no controle social da política pública; a checagem periódica

dos dados do CadÚnico com outros registros administrativos dos beneficiários; a redução do Índice de Gini e da extrema pobreza no país, dentre outros fatores (PAIVA; FALCÃO; BARTHOLO, 2013). Todos os fatores citados auxiliaram o bom desempenho da política de combate à pobreza e à desigualdade social, tornando o grau de focalização do programa elevado. No entanto, elevar o grau de focalização das políticas públicas é um processo complexo e de alto custo devido ao método de seleção da população alvo (FARIA; FEIJÓ; SILVA, 2007).

A seleção do público alvo demanda custos sociais e administrativos. Os custos sociais de identificação do indivíduo como beneficiário de determinada política pública podem causar efeitos estigmatizados para esta população, expondo-as à visão e ao julgamento da sociedade. Já os custos administrativos para discriminar a população que será atendida por determinada política é custeada por parte do orçamento direcionado para o programa, de forma que quanto maior for o gasto no processo de focalização ou seleção do público alvo menor será a verba final direcionada para os beneficiários. Dessa forma, o custo com a seleção deve ser eficiente, eficaz, efetivo e deve utilizar baixo orçamento financeiro (FARIA; FEIJÓ; SILVA, 2007). Ao idealizar uma política pública, os atores envolvidos definem se ela será de cunho focal ou universal. A decisão de focalizar uma política pública parte do princípio de seleção do público alvo e dos requisitos necessários para que um indivíduo se torne beneficiário de determinado programa, enquanto uma política universal é direcionada para toda a população.

São muitas as definições de política pública. Para Lynn (1980) e Peters (1986), política pública é a ação ou o conjunto de ações definidas pelo Estado. Já Dye (1984) define política pública como ação e inação do Estado. Para conferir materialidade à ação do Estado, é necessário um conjunto de fatores, sendo o primeiro deles o reconhecimento de um problema e sua introdução na agenda política. Após a identificação do problema e conformação da agenda, os agentes formularão o programa, implementarão e avaliarão a política pública. Todos esses elementos formam o ciclo político, que é composto por vários etapas. Esta dissertação se aterá a apenas seis componentes presentes neste ciclo, sendo eles: identificação do problema, formação da agenda, formulação da política, tomada de decisão, implementação do programa e avaliação da política. Entre esses seis elementos, dedicaremos um cuidado especial à discussão sobre a avaliação de políticas públicas.

Esta dissertação trabalhará com a avaliação da focalização do Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG) na UFOP. A finalidade do PNEG, conforme o Ministério da Educação (MEC), é prover a formação em nível de especialização para gestores das escolas públicas e/ou dos municípios com baixo IDEB com o intuito de elevar a qualidade do ensino público. A

formação adequada dos professores tem sido pauta de discussão recorrente nas agendas políticas como meio de preparar o profissional para atuar em contextos social, cultural e econômico diversificados e como forma de elevar a qualidade de ensino das escolas públicas. A gestão escolar passou a ser vislumbrada pelo MEC como um dos elementos primordiais para a melhoria da educação pública do país (SOARES & TEIXEIRA, 2004; AGUIAR, 2011). A relevância da formação continuada para professores e gestores escolares constituirá um capítulo de revisão teórica descritiva com base em estudos e pesquisas empíricas, cujo objetivo é explanar sua importância e os percalços nela existentes, segundo a visão de alguns autores estudiosos do assunto.

O Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG) surge em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), em 2005, para a implementação do curso em Gestão Escolar. O curso foi introduzido na modalidade de ensino à distância, com carga horária de 100 horas, no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em parceria com as secretarias estaduais de educação de dez estados piloto¹. A partir de 2006, iniciou-se o Curso de Pós-Graduação (*lato sensu*) em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, direcionado para diretores e vice-diretores em atuação nas escolas públicas do ensino básico, o qual passou a ser coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Em Minas Gerais, o programa foi ofertado nas seguintes instituições: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Viçosa (UFV) e UFOP. A UFOP recebeu o convite da Coordenação Nacional do PNEG para implementar o Curso de Especialização em Gestão Escolar em setembro de 2011. Após o aceitar o convite da coordenação do programa, a instituição iniciou as atividades de execução do Curso de Especialização no mesmo ano e seu início oficial ocorreu em setembro de 2012.

Durante o andamento da primeira turma do curso, a equipe gestora do PNEG da UFOP criou um grupo de avaliação para analisar os resultados obtidos pelos alunos, utilizando os critérios de seleção e elegibilidade para mapear o perfil da turma. A avaliação do processo de seleção resultou da suspeita de que teria havido desvio de focalização e/ou vazamento² na seleção da primeira turma. Diante das limitações apresentadas pelo IDEB, os avaliadores acrescentaram três indicadores na análise desta turma: Nível Socioeconômico (NSE), Infraestrutura e Complexidade da escola. O indicador NSE mede as condições social e

¹ Estados piloto: Bahia, Pernambuco, Santa Catarina, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Tocantins.

² Vazamento é a quantidade de indivíduos atendidos pelo programa que não preenchem os requisitos necessários para participar da política.

econômica dos alunos e do município; a Infraestrutura afere a estrutura física das escolas e a existência de elementos necessários à aprendizagem; a Complexidade da Gestão mede as limitações da gestão escolar diante do tamanho da escola, do número de alunos e profissionais e do atendimento de ensino especial. A estipulação de outros três indicadores educacionais partiu da necessidade de efetuar uma avaliação mais completa e contextual em relação à realidade brasileira. A introdução do indicador NSE demonstrou a alta correlação existente entre baixo desempenho escolar e pobreza. O baixo NSE influencia negativamente na aprendizagem de crianças, jovens e adultos. O índice de Infraestrutura impacta na aprendizagem dos alunos devido à ausência de estrutura física e de material necessários para o ensino. A Complexidade da Gestão escolar é outro indicador relevante para a avaliação educacional das instituições de ensino, pois percebe-se que escolas com nível elevado de complexidade necessitam de uma gestão bem preparada e estruturada para a atuação da direção. Dessa forma, o Curso de Especialização em Gestão Escolar mostra-se uma ferramenta importante para aumentar o nível de qualidade da educação. Os indicadores de NSE, IDEB e Complexidade da Gestão são índices calculados pelo INEP e disponibilizados em seu site. Já o índice de Infraestrutura foi calculado por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI) usando as informações do Censo Escolar. Segundo Rodrigues, Oliveira e Matos (2014), algumas das variáveis utilizadas para o cálculo foram: existência de cantina, laboratório, coleta de lixo, computadores, água tratada, banheiros, dentre outras.

Rodrigues, Oliveira e Matos (2014), após definir os indicadores educacionais que seriam trabalhados na pesquisa, iniciou-se o processo de avaliação do grau de focalização da turma inicial do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Finalizada a primeira turma, os avaliadores, definidos pela equipe gestora do PNEG, concluíram que as escolas e os municípios com baixo IDEB, NSE e Infraestrutura não foram plenamente contemplados. Verificou-se desvio de focalização do programa, pois o ele atendeu escolas não elegíveis e excluiu do curso instituições elegíveis.

Esta dissertação toma como base o trabalho de Rodrigues, Oliveira e Matos (2014), os quais publicaram o resultado da avaliação da primeira turma. Dando continuidade à pesquisa e após algumas modificações no desenho inicial do programa, a dissertação irá avaliar a focalização da segunda e da terceira turmas do PNEG. Na segunda turma, em 2013, foi introduzido mais um polo na região norte (Salinas) e excluído um polo da região sul (Guaxupé). Comparando o IDEB médio das escolas atendidas pelo programa com o indicador de Minas Gerais, verificou-se um pequeno aumento no atendimento de instituições de ensino com IDEB abaixo da meta do estado. As modificações realizadas na terceira turma, em 2015, foram a

incorporação de um polo do triângulo mineiro (Uberaba) e do sul de Minas Gerais (Três Corações). Desta vez, na comparação com a média do IDEB das escolas mineiras com a meta do estado, houve melhora em relação à primeira e à segunda turma do curso.

Essa dissertação foi estruturada em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. O capítulo um descreve a avaliação das políticas públicas, utilizando uma revisão teórica a respeito da elaboração de políticas públicas, desde seu surgimento passando por todas as fases intermediárias até chegar em sua avaliação final. O capítulo dois apresenta os conceitos e processos de focalização dessas políticas. O capítulo três evidencia a importância e o impacto, para a educação, da formação continuada para docentes e gestores escolares. Já o capítulo quatro apresenta o modelo de análise da pesquisa, definindo o método e as variáveis utilizadas. O capítulo cinco, por sua vez, expõe os resultados obtidos na avaliação do grau de focalização das segunda e terceira turmas do Curso de Especialização em Gestão Escolar. E, por fim, apresentamos as considerações finais, relacionando o grau de focalização entre as três turmas do curso, bem como o desenvolvimento e os limites de cada turma do PNEG.

1. CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Para iniciar uma discussão a respeito da avaliação da focalização das políticas públicas é necessário conhecê-las. Por isso, este capítulo será dedicado a descrever seus conceitos, seu ciclo e os processos de avaliação e análise. O conceito de política pública pode ser definido de muitas maneiras; entretanto, este capítulo se aterá a apenas alguns deles. Sobre a descrição do ciclo das políticas, a pesquisa explicitará algumas definições referentes à identificação do problema, formulação da agenda, formulação da política, tomada de decisão, implementação e avaliação das políticas. Apesar de discorrer sobre todas as fases pertencentes ao ciclo político, essa dissertação se limitará à etapa final do ciclo, ou seja, o processo de avaliação da política pública. Por fim, o capítulo será finalizado com a exposição dos métodos de avaliação e análise, evidenciando suas distinções e os melhores contextos para a utilização de cada um dos processos.

1.1 Descrição dos conceitos e processos das políticas públicas

A definição de política pública proposta por Laswell (1958) sobre “quem ganha o quê”, “por quê” e “que diferença faz” refere-se, no âmbito do Estado, ao ambiente onde os atores expõem seus interesses, suas ideologias e seus valores no intuito de promover projetos políticos distintos. Os conceitos introduzidos por Laswell (1958) foram direcionados para o pensamento dentro de um contexto do Estado capitalista, marcado preponderantemente por uma estrutura de classes, sendo esta a classe dominante, classe capitalista detentora do capital (SERAFIM; DIAS, 2012). Segundo Dye (1984), política pública é um ato ou uma ação governamental, em que os agentes políticos definem o que fazer ou não fazer (SOUZA, 2006). Em conformidade com Lyn (1980) e Peters (1986), política pública é um conjunto de ações ou a soma das atividades governamentais que produz efeitos sobre a vida dos indivíduos (SOUZA, 2006). Para Marta Farah (2004), a política pública pode ser compreendida como um processo de ação do Estado com objetivos determinados que possam refletir ou se traduzir em um jogo de interesses individuais. Já Souza (2003) resume o papel das políticas públicas como:

o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por

que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Para Rua (2012), o conceito de políticas públicas trata de um conjunto de ações estratégicas definidas para implementar e alocar recursos e bens públicos, sendo ela um dos resultados da atividade política.

O tema “políticas públicas” predominava na ciência política; no entanto, percebeu-se a necessidade de que houvesse uma maior interação entre este e outros campos do conhecimento, como Economia, Sociologia, Geografia, Antropologia, Planejamento, Gestão e Ciências Sociais Aplicadas, entre outros, pois todos têm interesse na natureza dessas políticas e na forma como elas foram desenhadas e formuladas (SOUZA, 2006).

Após apresentar algumas definições dos conceitos de políticas públicas, inicia-se a discussão sobre o seu ciclo, que é o processo de elaboração da política, um esquema de organização sequencial e interdependente da vida de uma política pública (SECCHI, 2013). Segundo Jefferson Mainardes (2006, p. 58), “o ciclo de políticas oferece instrumentos analíticos para a análise da trajetória de políticas (formulação, produção de textos, implementação, resultados)”.

O ciclo de políticas (*policy cycle*) é um processo de estruturação e elaboração do modelo de uma política pública. Ele pode ser dividido em várias etapas, de acordo com a ideia de cada autor. Conforme Dias e Serafim (2012), esse ciclo foi dividido em cinco etapas, a saber: identificação do problema, conformação da agenda, formulação da política, implementação e avaliação da política pública. No entanto, dos vários processos pertencentes a ele, esta dissertação trabalhará com um modelo próximo ao descrito por Rua (2012). Para tanto, serão utilizadas as seguintes fases do ciclo de político: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativa, tomada de decisão, implementação e avaliação de políticas pública, mostrado na figura 1.

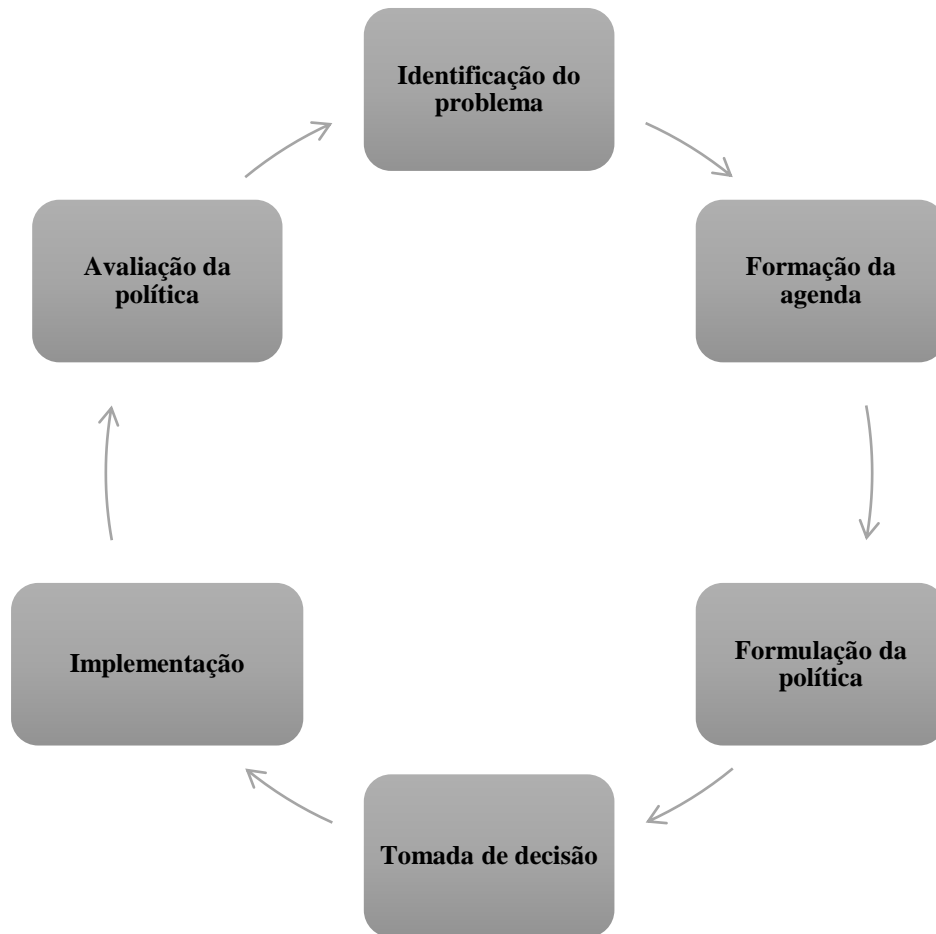


Figura 1: Fluxograma do Ciclo de Políticas Públicas.

Fonte: Elaboração própria baseada em Rua (2012).

A identificação do problema é a parte inicial da elaboração de uma política pública. Ela se refere ao reconhecimento das demandas dos atores políticos. Conforme Secchi (2013), a identificação do problema demonstra a discrepância existente entre o *status quo* e uma situação ideal possível. Os problemas públicos podem ser identificados pela diferença do que realmente é e não daquilo que as pessoas gostariam que fosse. Ainda para o autor, o problema pode ocorrer de forma gradual (ordenamento nas preferências e/ou prioridades das políticas) ou pode decorrer de uma catástrofe natural (excesso de chuvas). Como exemplos de problema gradual, há a favelização dos centros urbanos, os congestionamentos, entre outros. Já no quesito catástrofes naturais, há furacões, epidemias, etc.

Segundo Serafim e Dias (2012), o problema é composto por fatores internos e externos. Os fatores internos do problema estão relacionados às instituições responsáveis pela produção de políticas. Já os fatores externos são as crises, os escândalos, a cultura local, a pressão de grupos de interesses, entre outros elementos que afetam externamente as políticas. A identificação do problema, ainda conforme os autores, é dividida em quatro momentos distintos:

problema como situação (expõe uma situação não desejável); problema como discrepância (conhecimento prévio para o alcance de uma situação ideal); problema como discrepância solucionável (solução de um problema que, no entanto, não alcança a situação ideal); e problema como oportunidade (problemas subjetivos e difíceis de serem identificados).

Após identificar o problema como uma questão pública, o governo define a introdução da política na agenda governamental. Segundo Wu *et al* (2014), por ser um processo social e político complexo, é necessário formar alianças para haver maior efetividade na introdução do problema em uma agenda política. Saraiva (2006) afirma que “a noção de inclusão na agenda designa o estudo e a explicitação do conjunto de processos que conduzem os fatos sociais a adquirir *status* de ‘problema público’, transformando-os em objeto de debates e controvérsias políticas na mídia.” (2006, p. 33). De acordo com Capella (2006), a política que fará parte da agenda governamental será aquela que despertar o interesse e a atenção dos formuladores das políticas públicas. Devido ao grande número de questões levantadas como importantes para compor a agenda, apenas algumas serão selecionadas em determinado momento. Os problemas relevantes que serão introduzidos na agenda, comporão a agenda decisional, ou seja, o subconjunto da agenda governamental, na qual se encontram as questões prontas para a decisão final dos formuladores.

Definidos os programas que comporão a agenda, inicia-se o processo de formulação da política pública. Esse processo envolve a elaboração de métodos, ações e estratégias no intuito de alcançar os objetivos estabelecidos. Conforme Secchi (2013), a construção do problema é o momento em que todos os atores envolvidos no processo demonstram suas expectativas sobre o resultado esperado da política pública. Segundo Souza (2006), a formulação da política se divide em vários planos, programas e projetos, com a criação de bases de dados, sistemas de informação e pesquisas.

Após o processo de formulação, passa-se para a tomada de decisão, que, em consonância com Wu *et al* (2014), possui a função de decidir determinada ação, ou não ação, para o tratamento de um problema de uma política pública. Na maioria das vezes, o processo envolve um pequeno grupo de atores do alto escalão, com autonomia para vincular o governo à ação específica de resolução do problema político. Para Wu *et al* (2014), a tomada de decisão se apresenta por meio de três modelos: modelo de decisão racional (maximiza objetivos, valores e metas individuais dos tomadores de decisão), modelo de decisão incremental (analisa a tomada de decisão devido à sua restrição de tempo e informação) e o modelo de lata de lixo (aplicado quando há um grande número de tomadores de decisões e muitas incertezas sobre as soluções dos problemas). Rua (2012) define a tomada de decisão por meio de três modelos,

sendo eles: modelo de política racional, modelo organizacional e modelo de política burocrática. O modelo de política racional compreende a definição dos objetivos, a identificação das soluções disponíveis e a avaliação de todas as possíveis soluções definidas. Após este processo, escolhe-se a melhor e mais vantajosa alternativa. O processo de decisão coloca o governo como agente unitário responsável por resolver o problema de forma estratégica. O conceito de política racional é baseado na ideia de “mercado de concorrência perfeita” (RUA, 2012). Já o modelo organizacional define o Estado e o governo como um conjunto de organizações dotadas de certa autonomia. Por fim, o modelo de política burocrática objetiva definir os seguintes fatores: qual interesse está em jogo para cada um dos atores envolvidos na tomada de decisão; quantidade de recursos que cada pessoa possui; capacidade de criar alianças; e quais ações estratégicas cada ator tem disponível (RUA, 2012).

Realizada a tomada de decisão, começa a implementação da política, que compreende a execução de determinadas decisões adotadas previamente. Ela está fortemente relacionada ao processo administrativo do desenvolvimento e do incremento das atividades implementadas (LIMA; D'ASCENZI, 2013) e se baseia no fluxo das decisões dentro do processo decisório. A implementação pautada nos modelos *top-down* (implementação de cima para baixo) e *bottom-up* (implementação de baixo para cima) é tema relevante nos trabalhos de Saravia (2006), Oliveira (2006), Meyers e Vorsanger (2010), Faria (2012), Rua (2012), Secchi (2013). De acordo com Oliveira (2006), *top down* é um processo que pode ser controlado de cima para baixo, de forma que a decisão sobre os processos de implementação das políticas ficará a cargo das autoridades ou dos agentes governamentais. *Bottom up* é um processo controlado de baixo para cima; sendo assim, a população alvo da política pode influenciar no seu processo de planejamento. A figura 2 representa esquematicamente os modelos *top-down* e *bottom-up*.

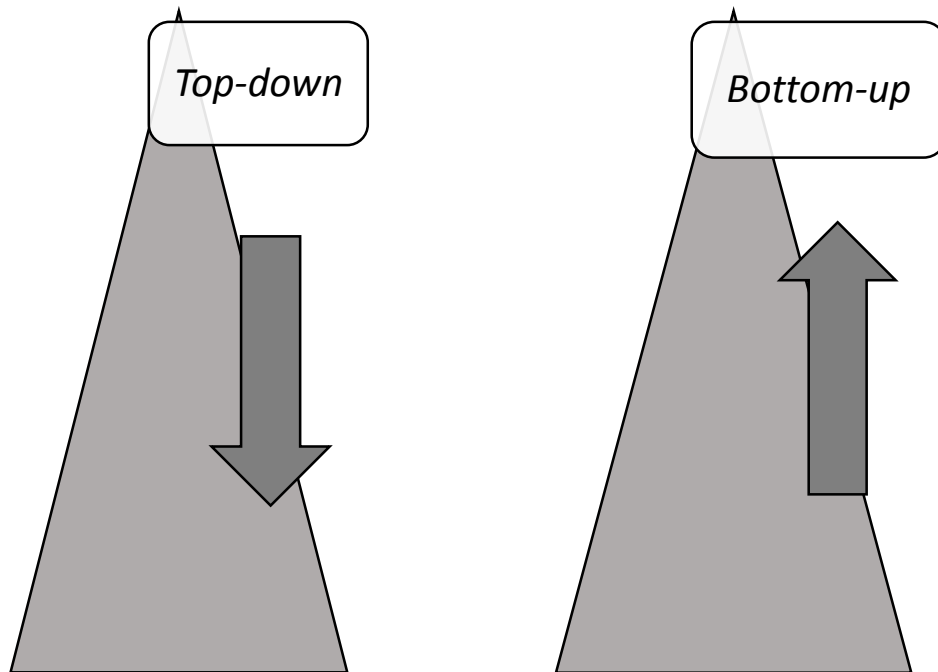


Figura 2: Modelos de implementação *top-down* e *bottom-up* das políticas públicas.

Fonte: Elaboração própria baseada em Faria (2012).

Para Faria (2012), o modelo *top-down* foca nos problemas da gestão organizacional, de forma que uma boa gestão administrativa é a chave para solucionar os problemas políticos. O modelo *bottom-up*, por outro lado, preocupa-se com a criação de relações de cooperação e/ou parceria entre agências, setores e gestores na implementação das políticas públicas (rede de cooperação). Na concepção de Rua (2012), o modelo *top-down* representa o momento em que os políticos formulam e decidem a implementação da política pública. Contudo, ele procura diferenciar e separar a formulação da implementação. Esta distinção ocorre de acordo com os atores, a complexidade e o grau de autoridade dos agentes envolvidos na tomada de decisão. O modelo *bottom-up* discute sobre a resolução dos problemas a partir da base, institucionalizando os níveis superiores, por agentes administrativos pertencentes a escalões inferiores, consolidando-se em política pública.

Após a implementação da política, inicia-se o seu processo de avaliação, que constitui a última etapa do ciclo político. A próxima seção se aterá a descrever, definir e diferenciar o processo de avaliação e análise de políticas públicas.

1.2 Avaliação e análise de políticas públicas

O objetivo desta seção é distinguir os processos de avaliação e de análise de políticas públicas e discorrer sobre alguns dos seus processos de avaliação. Para tal, realizaremos uma revisão da literatura sobre o assunto.

1.2.1 Distinção entre avaliação e análise de políticas

Os processos de avaliação e análise de políticas públicas centram-se em objetivos distintos, não podendo ser considerados sinônimo. A figura 3 descreve as diferenças existentes entre ambos os processos, o que será também melhor detalhado ao longo deste capítulo.

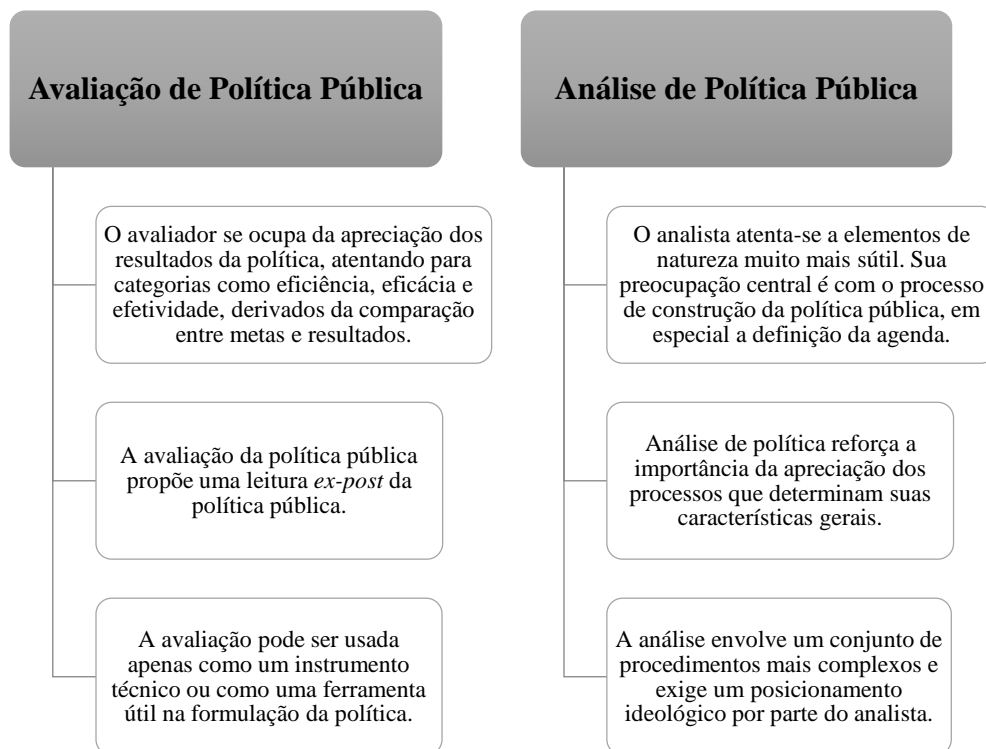


Figura 3: Definições de Avaliação e Análise de Políticas Públicas.

Fonte: Elaboração própria inspirada em Serafim, Dias (2012).

Avaliação de política pública tem por finalidade apurar “os resultados de um curso em ação cujo ciclo de vida se encerra; a fornecer elementos para o desenho de novas intervenções ou para o aprimoramento da política; e como parte da prestação de contas e da responsabilidade dos agentes estatais (FARIA, 2005, p. 97)”. Por sua vez, a análise de política pública estabelece

um conjunto de ferramentas que possibilita uma visualização explicativa-normativa sobre o processo de elaboração dos programas e/ou políticas públicas (SERAFIM; DIAS, 2012). De acordo Serafim e Dias (2012), a análise de política pública é uma disciplina relativamente nova que vem ganhando espaço dentro das instituições de ensino superior. Sua valorização, observada dentro da academia, pode ser destacada por meio do elevado número de publicações de trabalhos acadêmicos abordando o tema. Ainda segundo os autores, a análise das políticas públicas reconhece os valores e interesses dos atores participantes da política, em especial no que diz respeito à formulação da agenda, um instrumento importante para esse processo. Uma questão fundamental para o processo de análise parte da seguinte pergunta: “por que alguns assuntos ou problemas, bem como alternativas, são selecionados para deliberação governamental e outros não?” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 130). A resposta parte das escolhas da agenda e dos grupos de pressão (*advocacy coalitions*³, *policy arena*⁴ e a *policy network*⁵) envolvidos em sua formulação, sendo a conformação da agenda definida de acordo com os valores e interesses dos atores sociais.

O processo de avaliação das políticas públicas, por sua vez, tem por finalidade a produção de uma diversidade elevada de dados, primários e secundários, que serão estruturados de acordo com o desenho e o objetivo da política pública. O uso de cada uma das várias modalidades de avaliação existentes será definido em conformidade com as características e os resultados individuais das políticas (COTTA, 2001). A avaliação das política pública, enquanto avaliação formal, consiste em uma análise sistêmica que compreende as “intervenções planejadas na realidade, baseado em critérios explícitos e mediante procedimentos reconhecidos de coleta e análise de informação sobre seu conteúdo, estrutura, processo, resultados, qualidade e/ou impactos” (RUA, 2012, p. 107).

1.2.2 Descrição de algumas metodologias de avaliação

A avaliação de políticas públicas apresenta critérios fundamentais para decidir a continuidade de uma política. A avaliação permite a compreensão da política, sendo um instrumento de controle das ações governamentais e uma ferramenta para a tomada de decisões

³ *Advocacy coalitions* é o modelo de coalizão de defesa das políticas destacando o papel das informações no processo de disputas.

⁴ *Policy arena* são os processos de conflitos e consensos entre os atores nas diversas arenas políticas.

⁵ *Policy networks* é o processo de inter-relações entre os diversos atores envolvidos na formulação e implementação de políticas públicas.

(RAMOS; SCHABBACH, 2012). Ela possui vários modelos de estudo. A definição do método ou da combinação de métodos dependerá do objetivo específico da avaliação, do objeto a ser avaliado, do prazo e custo da política (RUA, 2012). Diante da grande diversidade de metodologias de avaliação, esta pesquisa descreverá os seguintes elementos: tipo da avaliação; uso da avaliação; atores envolvidos na avaliação; e objetivos da avaliação de políticas públicas. A tipologia da avaliação das políticas públicas, apresentada na figura 4, utilizará quatro modelos, a saber: avaliação de momento/tempo (*ex-ante*, intermediária e *ex-post*), posição do avaliador em relação ao objeto (interna, externa, mista e participativa), natureza da avaliação (formativa e somativa) e avaliação que responde o tipo de problema (meta, impacto e processo) (RAMOS; SCHABBACH, 2012).

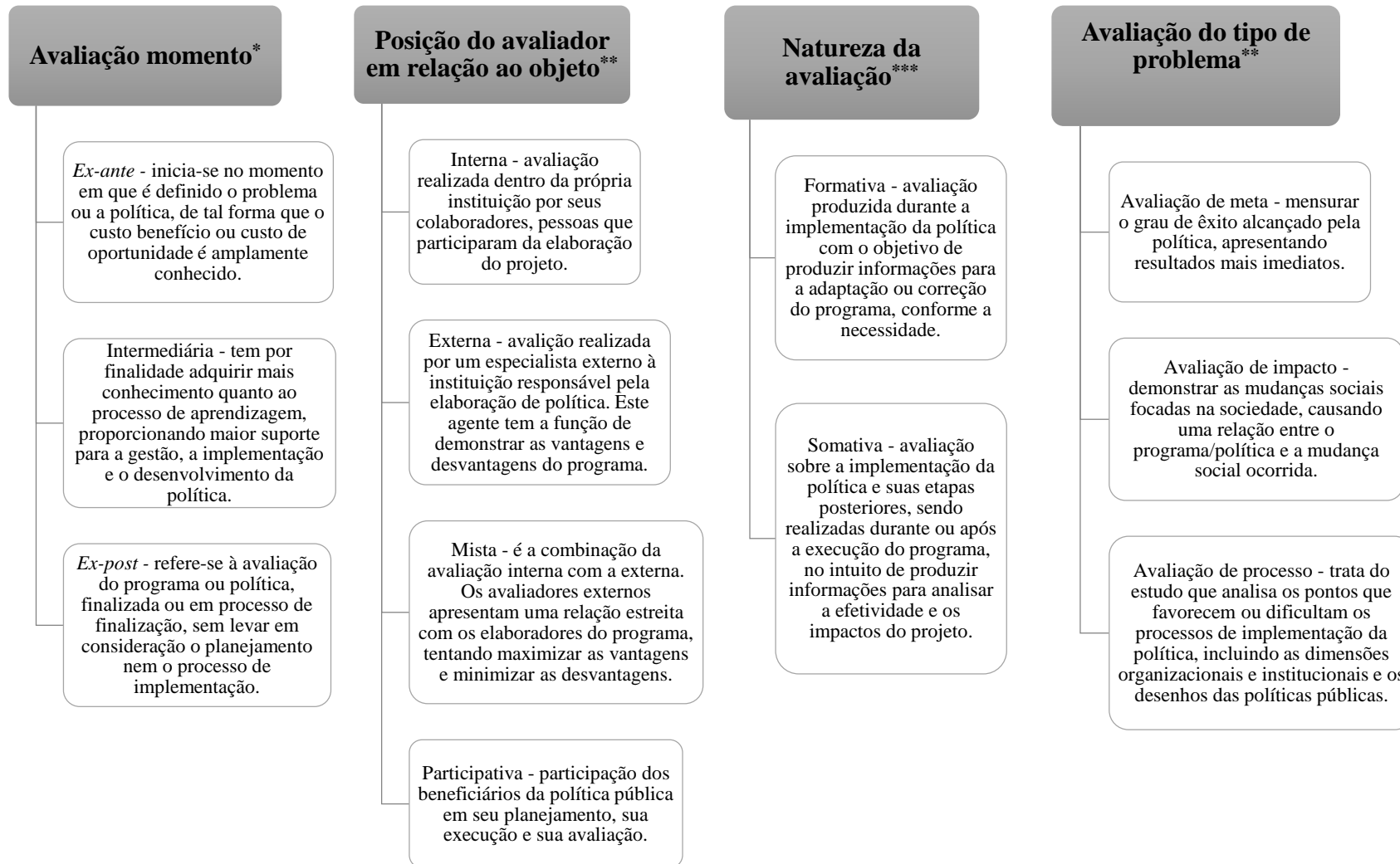


Figura 4: Diagrama da tipologia de avaliação das políticas públicas.

Fonte: Elaboração própria baseada nos trabalhos de *Trevisan, Bellen (2008); **Ramos, Schabbach (2012); ***Cunha (2006).

Após a definição dos tipos de avaliação de política pública, inicia-se a descrição de suas formas de uso. Das muitas formas de utilização existentes, Faria (2005) se dedicou a quatro tipos distintos: elemento instrumental, elemento conceitual, instrumento de persuasão e esclarecimento. A figura 5 explicita cada um dos tipos de uso da avaliação de políticas públicas.

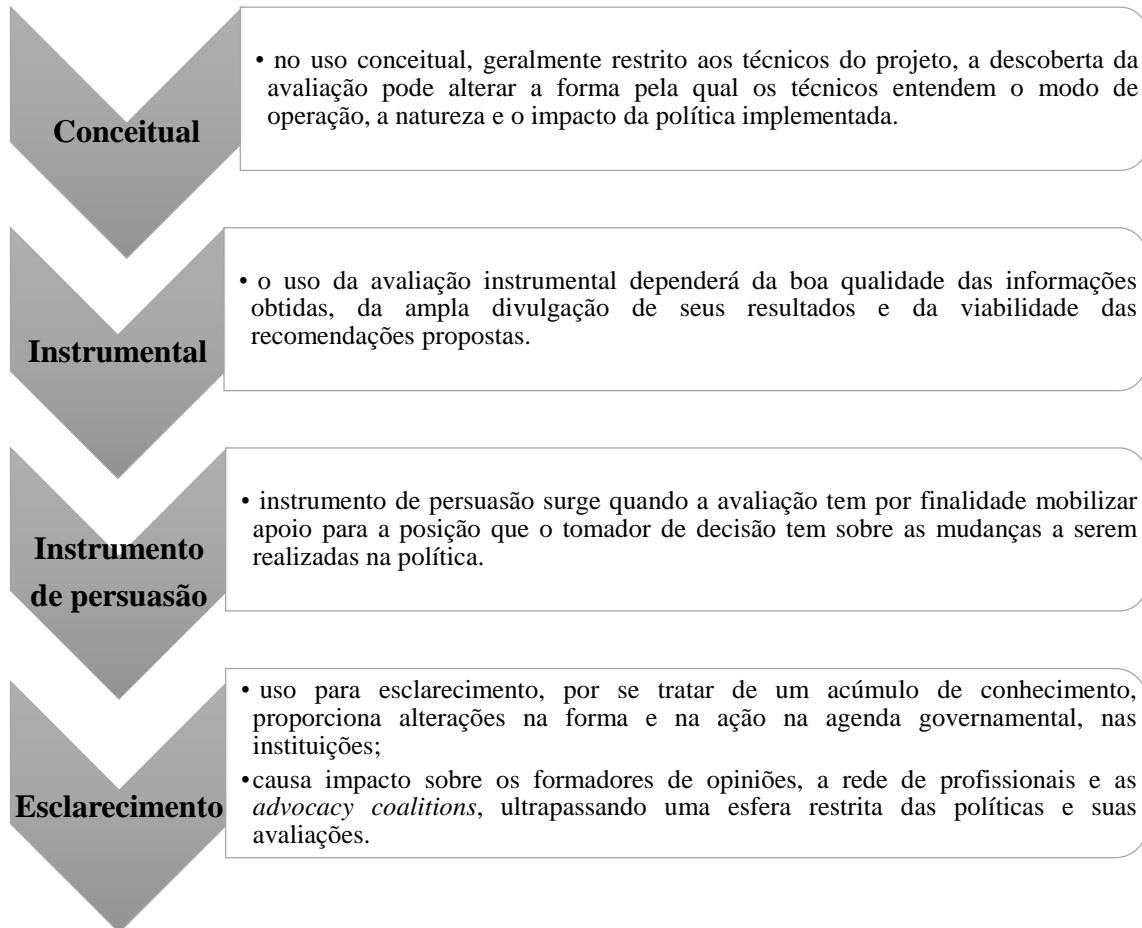


Figura 5: Diagrama do uso de avaliação das políticas públicas.

Fonte: Elaboração própria baseada em Faria (2005).

Os agentes políticos ou atores políticos são figuras de muita importância e presentes no processo de avaliação das políticas. Esses atores podem ser agentes governamentais e não governamentais envolvidos nas políticas públicas. A figura 6 mostra alguns desses agentes presentes na avaliação.

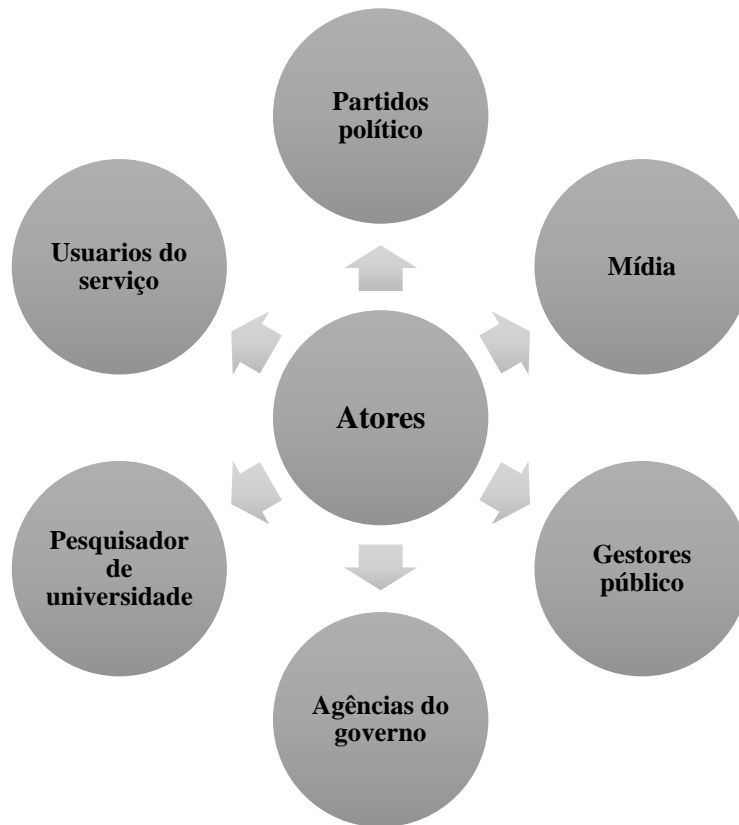


Figura 6: Relação dos atores envolvidos na avaliação de políticas públicas.

Fonte: Elaboração própria inspirada em WU *et al* (2014).

O último método de avaliação a ser descrito são os objetivos da avaliação de políticas públicas. De acordo com Draibe (2001), os objetivos da avaliação são instrumentos essenciais para o questionamento dos responsáveis pela política pública (grupos de interesse ou beneficiários) e definem sua eficácia, eficiência e efetividade (3 Es) (BARROS; CARVALHO, 2003). A figura 7 descreve os conceitos de cada um dos elementos do objetivo da avaliação, conforme Rua (2012).

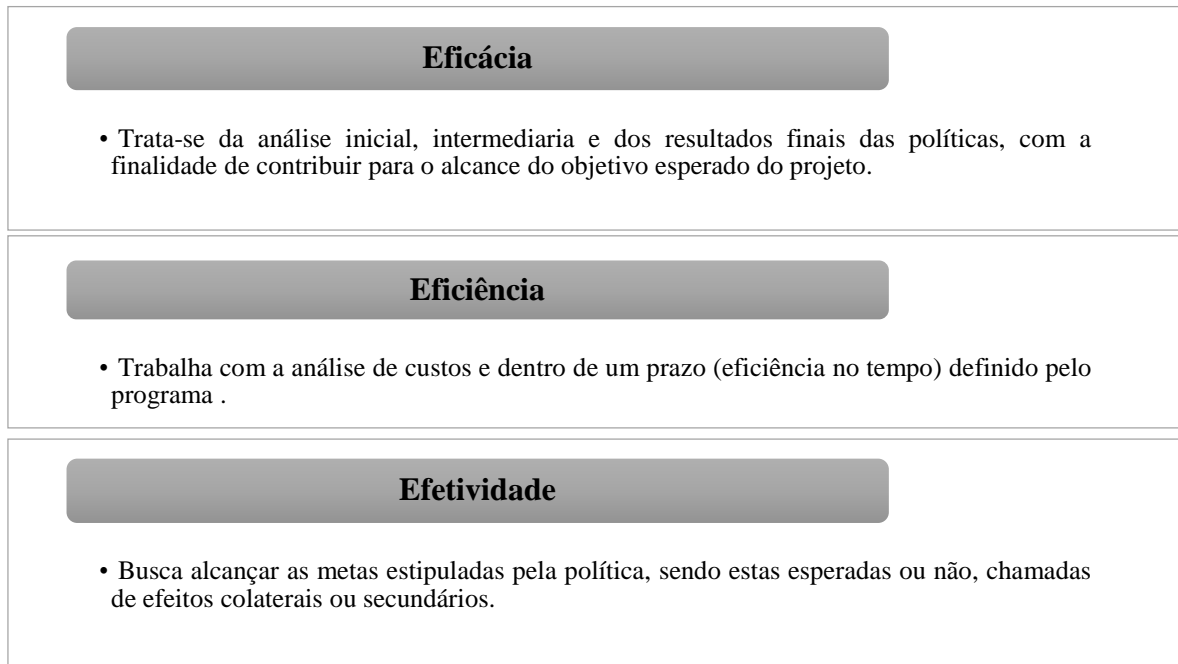


Figura 7: Descrição dos 3 Es das avaliações de política pública

Fonte: Elaboração própria baseada em Rua (2012).

A efetividade e a eficiência das políticas são condições necessárias para a eficácia. Em outras palavras, a eficácia dos programas sociais está relacionada aos resultados eficientes e efetivos dos projetos, sendo, conforme Marinho e Façanha (2001), os objetivos pretendidos da política estruturados pela condução efetiva do programa.

Sano e Montenegro Filho (2013), demonstram que:

A necessidade crucial de mais eficiência, eficácia e efetividade (3Es) das ações governamentais está intrinsecamente relacionada à questão do desenvolvimento social, pois suas possibilidades são, muitas vezes, cerceadas, devido aos limites que surgem quando os atores envolvidos na gestão pública não estão comprometidos com estes conceitos, resultando em impactos negativos na vida de todos os cidadãos. Daí a demanda por uma avaliação sistemática, contínua e eficaz que esbarra na falta de clareza quanto a indicadores de desempenho no setor público (2013, p. 37)

De acordo com Barros e Carvalho (2003), uma política bem avaliada apresenta resultados positivos nos critérios de efetividade, eficiência e eficácia, pois a avaliação auxilia no redesenho da política, definindo novos requisitos para a seleção do público-alvo, melhorando grau de focalização de maneira a otimizar os 3Es da política e/ou programa público.

Este capítulo se ateve a definir os conceitos de política pública e, segundo a visão de vários autores, o ciclo político. Na definição do ciclo político, a dissertação evidenciou o processo de avaliação das políticas públicas por se tratar de uma ferramenta relevante para o processo de focalização das políticas. Sobre o processo de avaliação dos programas públicos, a

pesquisa apresentou os tipos de avaliação existentes, o uso de alguns de seus métodos, os atores nela envolvidos e os objetivos da sua avaliação. Todo esse conhecimento auxiliará no processo de avaliação da focalização das políticas públicas, pois o objetivo geral desta pesquisa é avaliar, a partir de critérios de focalização regional associado ao IDEB, qual é a distribuição dos municípios e das escolas atendidas pelo programa Escola de Gestores na UFOP.

Para realizar esta avaliação, será necessário analisar o grau de focalização desse programa. A avaliação da focalização do programa contemplará os seguintes tipos de avaliação: interna, *ex-post* ou somativa e de meta. A avaliação será externa por se tratar de uma pesquisa realizada por uma estudante de pós-graduação da própria instituição (UFOP); será uma avaliação *ex-post* ou somativa por se tratar de uma avaliação realizada após a implementação do programa; será uma avaliação de meta por ter o intuito de mensurar o grau de sucesso da política (grau de focalização). Os agentes envolvidos na avaliação do programa são Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e Secretaria de Educação Básica (SEB). As IPES assumem um papel relevante na construção, na implementação, no acompanhamento e na avaliação dos processos de formação continuada. A avaliação do Programa será de responsabilidade de uma equipe técnica especialmente designada pela SEB, com a participação de representantes da universidade. A Coordenação Geral do Programa acompanhará o processo e se responsabilizará por disponibilizar os resultados da avaliação, além de tomar as medidas necessárias para o aprimoramento do referido Programa. O objetivo de avaliação do Programa Escola de Gestores é verificar o grau de focalização da política. Um bom grau de focalização resulta em critérios positivos de efetividade, eficiência e eficácia das políticas, sendo estes importantes objetivos da avaliação, pois ela auxilia no redesenho do programa, definindo novos requisitos para a seleção do público-alvo e, conseqüentemente, melhorando a focalização da política. O processo de seleção do público-alvo é um dos fatores importantes para o bom desempenho da política. Dessa forma, a focalização de política pública é um instrumento necessário para a obtenção de resultados positivos dos programas e/ou políticas públicas.

O próximo capítulo se encarregará de apresentar os conceitos de focalização, bem como seu processo de desenvolvimento no contexto político brasileiro.

2. AVALIAÇÃO DE FOCALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Após toda uma discussão a respeito da avaliação de política pública, este capítulo tratará da avaliação de focalização. Para tal, faremos uma revisão da literatura acerca da focalização de ações públicas, evidenciando limites e possibilidades. Em seguida, será apresentada uma discussão sobre a avaliação das políticas focalizadas e os métodos empregados no processo avaliativo.

2.1 Focalização de política pública: revisão da literatura

A definição de focalização como um processo de direcionamento da ação pública para uma população-alvo específica é descrita por vários autores, sendo esse direcionamento realizado por meio de seleção, na qual o programa descreverá os indivíduos ou grupo de indivíduos contemplados pela política.

Draibe (1993) coloca a focalização como a concentração da ação estatal em serviços e segmentos específicos da população público-alvo da política, a qual encontra-se em situações de extrema pobreza e são mais vulneráveis econômica e socialmente. Focalização de política pública é o ato de priorizar algumas ações em detrimento de outras. Para Barros, Carvalho e Franco (2003), o ato de focalizar, de forma mais específica, seria a organização de uma fila na qual cada indivíduo ocupa uma posição seguindo uma ordem de prioridade. De acordo com Kerstenetzky (2006), a focalização de política como ação social surge com o intuito de reduzir o grau de desigualdade (social, econômica, cultural e educacional) existente na sociedade brasileira e como tentativa de aumentar a eficiência relativa aos programas sociais de modo a elevar os níveis de oportunidades para toda uma população desfavorecida.

A política social de cunho compensatório apresenta a especificidade de construir um programa de acordo a necessidade de seu público-alvo e/ou localidade a ser atendida. A ação pública focalizada pode combinar métodos para melhorar a seleção da população-alvo. Essa combinação de métodos é uma alternativa usada com o intuito de identificar os problemas sociais existentes de forma individualizada (MELLO, 2004). A identificação de características individuais dos grupos que receberam o benefício ou serão contemplados pelo programa permite adequar corretamente a política às peculiaridades de cada grupo (SOUZA, 2000). O uso de políticas focalizadas tem por finalidade garantir a prestação do serviço social aos cidadãos que se encaixem nos critérios de seleção estipulados pelo projeto, sendo essa prestação

de serviço a base primordial para o bem-estar social. A submissão dos princípios de seletividade e focalização de projeto, programa e ação baseiam-se nos critérios de restrição. Devido à escassez dos recursos disponíveis, torna-se necessário mirar no grupo-alvo determinado pelo contorno da política (FREITAS, 2010). O direcionamento das ações focalizadas, em especial a política social, tem sua origem nas condições limitadas de recursos. Esse investimento restrito orientado para um grupo específico de indivíduos resultaria em um impacto positivo maior do projeto e/ou programa social sobre os beneficiários (DI PIERRO, 2001). Segundo Farah (2001), “focaliza-se uma área de intervenção ou um segmento da população e procura-se formular políticas integrais, articulando ações tradicionalmente fragmentadas em diversos campos ou setores.” (p.132).

A ampliação dos programas focalizados tende a melhorar a cobertura do público-alvo, sendo importante investigar a política para identificar o nível de focalização, pois esse descreve o sucesso ou insucesso do programa implementado. Para Soares *et al* (2009), o processo de focalização não é trivial e apresenta diversos efeitos que impactam tanto sobre os agentes políticos que focalizam como sobre a população alvo da política focalizada. Os efeitos de focalização sobre os agentes políticos trata dos custos referentes ao levantamento de dados e ao projeto. Já os efeitos sobre as famílias se refere à criação de estigmas e à possibilidade de mudança de seu status social para se adequar à política, tornando-se elegível a beneficiário (SOARES *et al*, 2009). Segundo Draibe (1992, p. 24), “os programas assistenciais não estão condicionados por qualquer sorte de contribuição prévia; são seletivamente dirigidos à população carente e, seus critérios de elegibilidade em geral envolvem teoricamente algum tipo de identificação de renda”. No entanto, além da renda, o programa pode utilizar como critério de seleção as seguintes variáveis: gênero, raça, faixa etária, entre outros. As políticas focalizadas no Brasil ganharam reconhecimento e visibilidade sobre sua complexidade em áreas sociais, permitindo às instituições sociais alcançarem autonomia e independência. No entanto, esta autonomia proporcionou a perda de programas potenciais e ações positivas, bem como a eliminação de serviços que complementam os projetos orientados a um público-alvo específico, tal como previsto nas políticas focalizadas (FARAH, 2001).

O Brasil, no final da década de 1970, passou por várias transformações. Entre elas, a relação entre o Estado e sociedade civil se apresentou de forma bastante relevante em relação a dois aspectos: o processo de democratização e a crise fiscal. Já nos anos de 1980, após 20 anos de ditadura militar, o país vivenciou uma crise nacional desenvolvimentista, na qual ocorreram muitas modificações em suas políticas públicas (FARAH, 2004). Segundo Farah (2004), as políticas públicas dos anos 1980 se caracterizavam pelos seguintes pontos centrais: o primeiro

diz respeito à centralização decisória e financeira dos projetos na esfera federal, na qual se destacava a articulação entre os governos federal, estaduais e municipais baseadas na permutação de favores em troca da implementação de certos programas; o segundo foi a fragmentação institucional, originada pelo crescimento estatal que se deu de forma desordenada e desarticulada, dificultando as tarefas de coordenação dos órgãos públicos e implicando na existência do processo de eficiência e efetividade das políticas; o terceiro e último ponto, era o caráter setorial das políticas públicas sociais.

Logo após o período ditatorial, importantes reflexões sobre a política pública ressurgiram. “Noções como virtude cívica, espaço público, bem comum, bom governo, comunidade política, “interesse bem compreendido”, entre outras pertencentes à gramática da res pública” (CUNHA, MEDEIROS, AQUINO, 2010, p. 17) emergiram para contextualizar a sociedade a respeito do aprimoramento e desempenho do Estado em suas questões democráticas e das diferentes interações do contexto político dentro país. Outra relevante conquista desta época foi a presença da sociedade civil nas discussões sobre o processo de elaborações e execução das políticas públicas. De acordo com Pinheiro Junior (2014), a década de 1980 foi uma fase de transição democrática e um período no qual a discussão sobre o estado de bem-estar social ampliava-se. No final desta década, o Governo Federal passou a reconhecer a deficiência de atuação governamental nas áreas sociais e se comprometeu a se empenhar em ações direcionais para a população mais vulnerável. Diante da realidade vivida pela população brasileira, programas emergenciais, tais como de combate à fome e redução do desemprego, foram introduzidos como forma de sanar a deficiência social. Para Draibe (1997), além do momento de transição e democratização do Brasil, as políticas sociais passaram a fazer parte da agenda de reforma do Estado.

A discussão a respeito da elaboração e execução das políticas públicas trouxe a para o diálogo a importância e urgência das políticas sociais. De acordo com Draibe (1992, 1997), o Brasil gastava um volume considerável de recursos em políticas sociais. O período de ajustamentos do setor público trouxe a necessidade de reestruturação dos gastos sociais de forma a atender, pelo menos parcialmente, a população mais pobre, em geral, vítima do desemprego, da falta de renda e de acesso aos serviços sociais. O gasto inadequado dos recursos públicos direcionados à área social, proveniente de uma frágil estrutura de financiamento e alocação de recursos, estaria prejudicando a eficácia e efetividade da sua aplicação em programas sociais. O argumento empregado para a manutenção da focalização corrobora com a comprovação de que o gasto com políticas sociais chega, em parcela muito baixa, à população

pobre. Dessa forma, torna-se necessário redirecionar o gasto social para os setores de maior pobreza do país (DRAIBE, 1992).

Toda essa discussão social e o papel do Estado Federal em um ambiente que, a princípio, deveria prezar pelo bem-estar social culminou com novos aspectos na elaboração da Constituição Federal. A constituição de 1988 ampliou vários direitos sociais, dentre eles: salário mínimo para aposentadoria e pensões, aposentadoria para deficientes e pessoas acima dos 65 anos, licença paternidade, universalização do voto, liberdade de criação de partidos políticos, obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, entre outros (CARVALHO, 2002). A Carta Magna de 1988 foi conhecida por ser a constituição mais liberal e democrática que já existiu no país, denominada Constituição Cidadã. Após a efetivação dessa Constituição, houve melhoria nos índices básicos de qualidade de vida, tais como: redução da mortalidade infantil e aumento na expectativa de vida ao nascer (CARVALHO, 2002). Outro fator de destacar sobre a constituição de 1988 foi a relevância dada para a educação. Essa é a Carta Magna que mais concentra artigos em seu texto voltados para a educação, sendo eles dez artigos específicos (arts. 205 a 214) e mais quatro outros dispositivos (arts. 22, XXIV, 23, V, 30, VI, e arts. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT) (VIEIRA, 2007). Além de uma preocupação com a educação em geral, a Constituição de 1988 chama a atenção para a educação dos indivíduos historicamente excluídos. De acordo com Farah (2001), a década de 1990 se procurou em integrar a nova agenda democrática, advinda do final da década de 1980, que estava pautada na busca pela eficiência, efetividade e eficácia da ação estatal na elaboração e implementação de políticas públicas.

Mediante a reforma de Estado federativo, frente a uma nação em desenvolvimento no final do século XX, as propostas para as políticas sociais – sendo elas privatizações, descentralização e focalização – foram introduzidas na agenda democrática, assumindo um significado novo (FARAH, 2001). A privatização trata de uma nova forma de articulação entre a sociedade e o setor privado, transferindo a provisão estatal para a provisão de mercado ou para sociedade civil de políticas e/ou programas sociais. Já a descentralização trata da redistribuição de poder, propiciando a democratização de acesso aos serviços e às relações entre o Estado e a sociedade. E, por fim, a focalização possui a finalidade de estabelecer as prioridades das ações dentro de um contexto de recursos limitado e de direcioná-las a uma população específica, selecionando pessoas em situação de vulnerabilidade social e pobreza extrema (FARAH, 2001).

Atualmente, no Brasil, percebe-se uma mudança de tendência referente ao processo de focalização de ações públicas devido à restrição de recursos públicos. Ao adotar uma política

social focada, é necessário exercer um controle sistemático sobre o público-alvo desse projeto, sob pena do gasto do recurso perder seu objetivo (FARIA; FEIJÓ; SILVA2007). Para as autoras, uma política mal focalizada apresenta ineficiência no gasto de recursos públicos, desfigurando o verdadeiro efeito do projeto e gerando prejuízo para toda a sociedade. Conforme Lariú (2004), os programas de cunho compensatório ganham ainda mais espaço dentro das agendas políticas brasileiras devido à necessidade de concentrar recursos direcionados a uma população claramente identificada de acordo com o desenho de um projeto, bem como ao atendimento de um grupo-alvo específico. Vários são os motivos para a introdução de uma ação focalizada, tais como: retração econômica, restrição fiscal e uma forte redução do orçamento público de modo que a maximização dos recursos escassos se torne ainda mais imperativa. Uma política bem focalizada amplia a redução da desigualdade social e melhora a distribuição de renda. De acordo com Kerstenetzky (2006), as políticas sociais focalizadas são mais relevantes em sociedades com maior grau de desigualdade e elevados níveis deficitários de programas universais. Neste ambiente desprovido de igualdade de oportunidades políticas (participação no processo de decisão), sociais (acesso à educação, saúde, etc.) e econômicas (distribuição de renda e riqueza), o projeto focalizado atua como ação reparatória. A focalização como ação reparatória traz a necessidade de restituição de acesso a direitos universais excluídos de determinados grupos sociais, como a desigualdade de oportunidades de gerações passadas. A ação reparatória é dividida em dois tipos de políticas: “redistributiva compensatória” e “redistributiva estrutural” (KERSTENETZKY, 2006). Para Rua e Romanini (2013), política compensatória é a implementação de programas com a intenção de reduzir distorções sociais profundas. Já as políticas estruturais estão destinadas a interferir nas relações estruturais das políticas públicas. Segundo Kerstenetzky (2003), a política redistributiva compensatória resguardaria o direito universal à vida e a política redistributiva estrutural teria por finalidade efetivar outros direitos universais, tais como os direitos civil, político e econômico. O processo de focalização dos programas sociais é uma tentativa de concentrar recursos públicos em grupos vitimados e excluídos do mercado de trabalho tradicional. No entanto, torna-se uma política excludente dotada de uma natureza cada vez mais assistencialista e compensatória (PINTO; CARDOSO JR.; LINHARES 2010). Segundo Fleury (2004), a efetivação de alguns tipos de projetos de cunho focal surge como meio de garantir a prestação de serviços públicos à população excluída. Além disso, sua introdução nas políticas universais tem apresentado bons resultados devido à seleção de grupos de pessoas em condições vulneráveis, que, até então, estavam excluídas dos projetos sociais.

A defesa da execução de políticas universais argumentadas pela natureza ética e eficiente do programa social é justificada pela economia de gastos sociais. Como a elaboração do desenho do projeto, a implementação, o monitoramento, o controle e a avaliação dos programas demandam custos altos, a definição de projetos de cunho universal evitaria solucionaria tal problema (KERSTENETZKY, 2006). De acordo com Cohn (1995), a utilização de projetos sociais de cunho universal e focal para combater a pobreza deve ser vista de forma distinta sob o aspecto de cada problema, pois isso pode culminar em um alívio imediato da pobreza ou formular programas que superem a pobreza no país. As políticas de alívio da pobreza apresentam um caráter assistencialista, de curto prazo, e estes programas focam em grupos socialmente vulneráveis. Já as ações de superação da pobreza, de médio e longo prazo, apresentam um caráter universalista de desenvolvimento sustentado e se apoiam no crescimento econômico com equidade social. A universalização das políticas públicas permite o acesso dos cidadãos aos direitos sociais, sem levar em consideração o nível de renda desses indivíduos, permitindo à população mais pobre superar sua situação de pobreza.

Ao eleger o argumento financeiro ou a restrição política governamental como principais norteadores das políticas públicas, “o discurso da focalização faz toda a discussão da política social enveredar para o âmbito da “escolha pública eficiente” em face de uma restrição absoluta.” (THEODORO; DELGADO, 2003, p. 122). Todavia, os argumentos criados para justificar a introdução de programas focalizados geram alguns questionamentos, sendo este um dos principais: os recursos públicos orientados para as projetos sociais são ou não suficientes para as políticas? De acordo com Theodoro e Delgado (2003), os programas sociais direcionados para educação, saúde, trabalho, previdência devem contemplar volumes substanciais de recursos, de forma a garantir a preservação e o segmento das ações. Outro argumento levantado pelos autores seria a focalização dos projetos sociais direcionados, basicamente, para a pobreza. Ainda conforme eles, as políticas assistencialistas de transferência de renda reforçam a perpetuação da pobreza, pois o programa focalizado incentiva a construção de projetos paliativos de redução da pobreza e desestimula a criação de ações efetivas de combate a ela. Programas focalizados ou assistencialistas põem em risco a perda de políticas sociais conquistadas, ou seja, de políticas de cunho universal.

Para Gabriel, Machado e Oliveira (2007), o discurso de oposição entre focalização e universalização tem se revelado uma afirmativa falsa, pois, ao priorizar a política para toda a população pobre, o programa torna-se universal e também focalizado, já que atende apenas a sociedade pobre. Continuando na linha de pensamento das autoras, a promoção da focalização relaciona-se com os conceitos de eficiência (uso correto dos recursos), efetividade (realização

correta do programa) e eficácia (realização concreta de objetivos), sendo estes conceitos de extrema relevância para o bom desempenho da política pública exercida pelo Estado. A combinação da política focalizada com a universal é um dos meios eficientes de assegurar a implementação e permanência de projetos sociais justos por conta de objetivar reduzir a ineficiência das funções administrativas e a duplicidade de suas ações, criando, dessa forma, um gerenciamento eficaz dos gastos públicos em programas sociais (GABRIEL; MACHADO; OLIVEIRA, 2007).

A melhor forma de verificar o desempenho do projeto, seja ela focalizado ou universal, é por meio do meio do processo de avaliação. De acordo com Carvalho (2003), a falta de avaliação do impacto dos programas sociais, especialmente as ações focalizadas, é um problema para as políticas, pois, mediante avaliação, os atores políticos definiriam o sucesso ou fracasso do programa, bem como a eficiência dos gastos públicos e a efetividade da política.

2.2 Discussão sobre avaliação da focalização de políticas públicas

A discussão sobre avaliação da focalização de políticas públicas é o objeto de estudo desta dissertação; assim, todo diálogo acerca da avaliação de focalização se direciona para o objetivo central da pesquisa, a saber, avaliar a focalização do programa Escola de Gestores.

A avaliação de resultado e/ou impacto das políticas sociais é um instrumento importante de combate à desigualdade, seja esta social, seja econômica, educacional ou cultural. A avaliação do gasto público em programas focalizados é um dos métodos utilizados para justificar o uso do recurso público, a eficiência e a efetividade da política e da ferramenta de informação para a política. Como ferramenta de informação, a avaliação definirá o futuro da política, podendo o programa continuar, ser redesenhado ou até mesmo eliminado (MELLO, 2004).

Conforme Mello (2004), os métodos de focalização definem os princípios, os critérios e as regras de elegibilidade dos beneficiários. A escolha do público-alvo deve ser baseada nas informações disponíveis, na distribuição geográfica, na capacidade administrativa das entidades, entre outros fatores importantes para o processo de seleção do público-alvo da política.

O processo de focalização passa pelo desenho adequado exigido pelo sistema, e a definição do grau de focalização de uma política dependerá do desempenho alcançado de cada uma das etapas do processo (BARROS *et al.*, 2008). Em outras palavras, para obtenção de um bom grau de focalização são necessários dois fatores importantes:

- I) o sistema de seleção dos beneficiários, que deve ser realizado conforme as peculiaridades de cada grupo-alvo solicitado pelo programa; e
- II) o cadastro de informações, que deve ser baseado nas informações reais do objeto a ser analisado. Neste processo o cadastro de informação é o responsável principal pelo sucesso de seleção dos beneficiários da política pública. A baixa qualidade dos dados traz consigo uma parte de aleatoriedade no processo de seleção, reduzindo ou eliminando o grau de focalização.

Conforme Cavalieri e Pazello (2005), a avaliação do grau de focalização das políticas considera dois fatores importantes: a distribuição dos gastos e o acesso ao programa. Ambos os fatores descrevem a medida em que o projeto atinge sua população-alvo. O projeto com um elevado grau de focalização em sua análise final minimiza a ineficiência do alcance na política (exclusão do público-alvo) e o vazamento do programa (inclusão de pessoas não pertencentes ao público-alvo), fatores relevantes para o sucesso do programa. Assim, a avaliação do grau de focalização deve considerar cada método empregado no processo de focalização de acordo com o desenho do programa. Segundo Mello (2004), a escolha do método determinará os critérios de seleção, a saber, os custos, a eficiência e o grau de vazamento do projeto.

A implementação de políticas focalizadas gera custos, que podem ser classificados em “político”, “administrativo” ou “de incentivo”. A figura 8 descreve cada um deles.

Custo Político	Custo Administrativo	Custo de Incentivo
<ul style="list-style-type: none"> • trata-se do custo do apoio político; • envolve jogo de interesses por parte do agente político envolvido na política; • está relacionado com a pressão da população em aceitar, ou não, uma política focalizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • varia conforme: • mecanismo de seleção; • nível de informação; • capacidade institucional do administrador; • custos com pessoal e equipamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • produzido pelos custos e benefícios adicionais do programa focalizado, que pode alterar o comportamento dos indivíduos; • varia conforme cada intervenção, influenciada pelo desenho e implementação do programa; • pode causar três efeitos negativos: a escolha trabalho/lazer, a migração e o uso improdutivo de recursos.

Figura 8: Descrição dos custos de focalização das políticas públicas.

Fonte: baseado no trabalho de Mello (2004).

A figura 8 apresentou algumas definições sobre três tipos de custo das políticas focalizadas. Após o conhecimento desses custos, a pesquisa definirá conceitos acerca dos critérios de eficiência dos programas públicos focalizados.

A eficiência como um dos critérios de focalização da política refere-se ao alcance do público-alvo. A eficiência do projeto ocorre mediante a ausência do Erro do tipo I, que é a exclusão de pessoas que deveriam ser incluídas na política (erro de cobertura). O grau de vazamento do programa é definido pela presença do Erro do tipo II, que por sua vez é a inclusão de indivíduos que não pertençam à população-alvo do programa (vazamento) (MELLO, 2004; FARIA, FEIJÓ, SILVA, 2007).

O quadro 1 mostra os resultados da seleção dos beneficiários da política pública.

Quadro 1: Decisão de incluir ou excluir o indivíduo de uma política pública focalizada

	Público-alvo	Não público-alvo
Beneficiários	Sucesso	Inclusão
		(Erro do tipo II)
		Vazamento
Não beneficiários	Exclusão	Sucesso
	(Erro do tipo I)	
	Erro de cobertura	

Fonte: Faria, Feijó, Silva (2007)

Para avaliar o grau de focalização dos domicílios pobres é necessário avaliar a proporção de indivíduos elegíveis incluídos na política e a proporção de indivíduos elegíveis não incluídos no programa. “Uma abordagem comum para avaliar o desempenho da focalização de instrumentos alternativos de transferência é comparar as taxas de erro de cobertura (ou exclusão) e de vazamento (erro de inclusão) (FARIA; FEIJÓ; SILVA, 2007, p. 296)”.

Os métodos de focalização para definição dos beneficiários são baseados em três categorias: Avaliação Individual/Domiciliar; Focalização por Categorias ou Focalização por Grupos; e Autosseleção (MELLO, 2004). A figura 9 define cada um desses métodos.

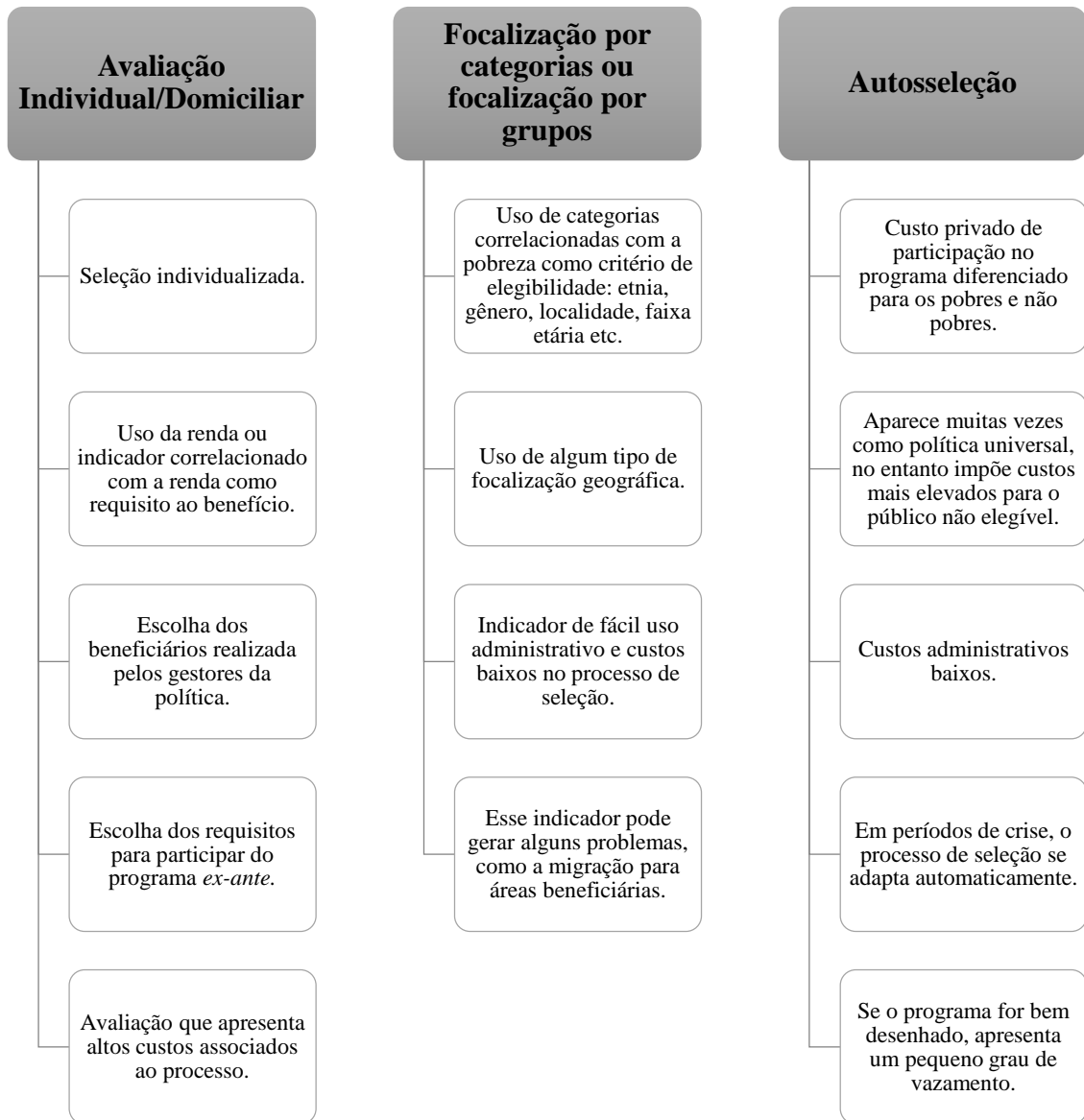


Figura 9: Descrição dos métodos de focalização para avaliação de política pública.

Fonte: Elaboração própria, inspirada em Mello (2004).

Faria, Feijó e Silva (2007) expõem como método de focalização da população-alvo da transferência de renda: Método Categórico, Método de Autosseleção, Teste de Renda Verificada, Teste de Renda Não Verificada e Teste de Elegibilidade Multidimensional. A figura 10 descreve os principais conceitos de cada método.

Método Categórico

- é fornecido a todos os indivíduos de uma determinada área geográfica ou grupo vulnerável;
- requer conhecimento da distribuição geográfica da incidência, profundidade ou gravidade da pobreza;
- só funciona bem se houver grande concentração de pobreza;
- é eficiente, tem baixo custo administrativo e pouco vazamento em regiões de alta concentração de pobreza;
- alcança resultados melhores em regiões pequenas;
- tem os seguintes problemas: indução à migração de pessoas e focalização repetida (transferências sempre privilegiariam as mesmas comunidades).

Método de Autosseleção

- mostra baixo custo administrativo;
- tem baixo vazamento;
- indivíduos de renda muito baixa estariam dispostos a incorrer no custo de participação: tempo espera, filas, baixa qualidade do produto recebido, dentre outros;
- se ajusta rapidamente a períodos de crises;
- apresenta nível de eficiência não claro.

Teste de Renda Verificada (*Means-Tested*)

- utiliza de uma renda estipulada como referência para participar do programa;
- tem custos administrativos elevados, devido à necessidade da coleta e de verificação da informação sobre a renda;
- é feito por meio de documentação formal e cruzamento de informações de várias fontes;
- apresenta o problema da criação e da manutenção de um bom banco de dados das informações.

Teste de Renda Não Verificada

- pauta-se na autodeclaração da renda;
- consiste em tornar elegível a população que está abaixo de um certo nível de renda, de acordo com a declaração da própria pessoa;
- tem como problema o estímulo ao indivíduo de declarar renda inferior.

Teste de Elegibilidade Multidimensional

- consiste na coleta de dados de poucas variáveis correlacionadas com a renda;
- mostra variáveis de fácil observação e de difícil manipulação;
- identifica o público-alvo com base em características individuais ou domiciliar;
- é mais barato que o Teste de Renda Verificada;
- está sujeito a menor desvio relacionado a declarações falsas;
- tem necessidade de se manter o cadastro atualizado;
- precisa de cálculos estatísticos;
- apresenta como desvantagem considerar algumas circunstâncias especiais do domicílio;
- utilizados dados oriundos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

Figura 10: Diagrama dos métodos de focalização dos beneficiários transferência de renda. Fonte: Elaboração própria, inspirada no trabalho de Faria, Feijó e Silva (2007).

A avaliação da focalização das políticas é um elemento importante empregado para melhorar a eficácia, a eficiência e a efetividade das ações públicas, em especial os programas sociais. O gasto social deve ser acompanhado de planejamento e coordenação, de forma a

definir prioridades e evidenciar a transparência dos processos políticos.

Realizado todo o debate sobre avaliação de focalização das políticas públicas, inicia-se a discussão sobre os métodos de focalização, utilizados nesta pesquisa, para avaliar o programa Escola de Gestores oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto.

O método de avaliação da focalização usado nesta dissertação foi a avaliação por categorias ou categóricas (MELLO, 2004; FARIA, FEIJÓ, SILVA, 2007), escolha que se justifica pelo fato de, neste método, ter-se o uso de concentração geográfica como uma forma de seleção, na qual essa concentração de determinada área geográfica ou concentração de pessoas beneficiárias do programa é utilizada. Outra similaridade de método de avaliação com o utilizado na dissertação é o uso de indicadores correlacionados com o índice definido para a pesquisa. O programa inicial definia o IDEB como indicador de seleção; a dissertação, por sua vez, usa, juntamente com este, o NSE, a infraestrutura e a complexidade da gestão como indicadores correlacionados.

Como critério de eficiência, a avaliação do programa encontrou o erro do tipo II (erro de vazamento). O programa Escola de Gestores atendeu, parcialmente, escolas e municípios de IDEB, NSE e infraestrutura elevados, além de instituições de ensino de baixa complexidade da gestão.

Os próximos capítulos estarão encarregados de detalhar a avaliação do grau de focalização das três turmas do Curso de Especialização em Gestão Escolar do programa Escola de Gestores. Após o debate da avaliação de políticas focalizadas, estudo desta pesquisa, será iniciada a discussão acerca da importância da formação continuada para professores e gestores educacionais no intuito de elevar a qualidade do ensino público no Brasil. O capítulo 3, apresentado abaixo, se encarregará de apresentar vários programas, projetos e ações educacionais centradas na ampliação da qualidade do ensino público no país.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTOR ESCOLAR: O PNEG

As políticas de formação para professores e gestores escolar são iniciativas tomadas pelo governo de modo a reduzir as desigualdades educacionais. As políticas de formação continuada estão sendo articuladas com as políticas de empoderamento da gestão escolar, assim como com programas e políticas de elevação da qualidade do ensino público, como o IDEB. Este capítulo foi dividido em três seções, sendo a primeira uma descrição do processo de consolidação das políticas educacionais direcionadas para formação continuada de docentes. A seção seguinte tratará de descrever a formação continuada para o gestor, a relevância do gestor para o ensino e a presença da gestão democrática dentro contexto escolar. Por último, a quarta seção tratará de exemplificar alguns dos programas de formação continuada implementadas para a especialização do diretor escolar.

3.1 Panorama sobre formação continuada para os docentes

A década de 1970 foi o período quando os movimentos organizados educacionais tornaram-se evidentes. Os movimentos dos educadores se organizaram em grandes mobilizações, como exemplo: a edição da Conferência Brasileira de Educação (CBE) e o Congresso Nacional de Educação (CONED), que se reuniram no intuito de identificar problemas importantes que deveriam compor a agenda política (AGUIAR, 2010). Além da CBE e CONED, emergiam nessa época a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE). Essas associações, com o apoio da sociedade civil, utilizam seu poder de entidade institucional organizadas para pressionar os governos a elevarem o nível da qualidade do ensino, da valorização do profissional, das condições de trabalho e dos salários (MELO, 2013).

A década de 1980 foi marcada por várias mudanças, advindas de reivindicações e lutas dos setores organizados da sociedade brasileira. Dentre tais mudanças, destaca-se a promulgação da Constituição Federal em 1988. Essa nova sociedade buscava maior participação na gestão do Estado com um processo mais democrático, com maior transparência e presença de políticas voltadas para o atendimento das demandas sociais.

A definição de um referencial curricular para consolidação da educação básica passa a ser responsabilidade do Governo Federal. Essa incumbência, advinda da constituição de 1988 e da Lei nº 9.394/1996 (LDB), tem por finalidade o processo contínuo da educação e a oferta

do ensino básico para toda população, desde o nascimento até os 17 anos de idade. Assim, são constituídos para essa finalidade, nos anos de 1997 e 1998, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os ensinos fundamental e médio (GATTI *et al.*, 2011).

A reforma do currículo escolar voltada a atender uma nova contextualização mundial apresentou uma revolução nas políticas públicas educacionais. A nova contextualização mundial foi apresentada pelas diversidades, sendo elas: cultural, de gênero e sexual, além de uma nova visão de cidadania e ética e da necessidade de maior atenção para preservação do meio ambiente. A reforma de base para as políticas igualitárias (direcionada a todos) foi centrada na necessidade de utilização de políticas focalizadas para grupos específicos da população (política seletiva) (GATTI *et al.*, 2011).

Entre as reivindicações exigidas pelos setores organizados da educação, algumas foram introduzidas através da Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN), Leis nº 9.394, de 1996, e do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 2001. A pauta sobre condições melhores de trabalho para agentes educacionais e o processo de formação continuada de professores obteve espaço na agenda educacional a partir dos anos 2000, em discussões fomentadas tanto pelo Ministério da Educação (MEC) como por entidades-científicas de educadores, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)(AGUIAR, 2010).

A década de 1990 foi marcada por um processo relevante de desenvolvimento da educação básica no Brasil que se deu mediante o apoio do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além da Unicef, da Unesco e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), que são vinculadas à Organização das Nações Unidas (ONU). Dos movimentos internacionais voltados para educação da década de 1990, resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos, sendo o Brasil um dos países signatários (BARRETO, 2007).

As diretrizes e as metas estabelecidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990 pela UNESCO, tornaram-se referências para a elaboração de planos e políticas educacionais dos países signatários, inclusive o Brasil. A elaboração da LDB 9.394/96 e do Plano Decenal de Educação 1993-2003 foi influenciada pelas

diretrizes e metas estabelecidas pela Declaração Mundial de Educação para Todos (BARRETO, 2007).

A necessidade de alinhar a formação exigida, conforme sua atuação na área específica, fez com que o Governo Federal promovesse a oferta de curso superior nas IES aos professores em exercício. Assim, a atuação do MEC na elaboração das políticas de formação inicial e continuada dos docentes voltou-se para a oferta de programas diversificados desses profissionais, considerando as características regionais e locais e a individualidade dos alunos. Existia, também, a preocupação do poder público com o desempenho e a carreira dos docentes, tendo a formação continuada como processo de qualificação e profissionalização dos professores (GATTI *et al.*, 2011).

Muitos são os fatores – internos e externos à escola – que influenciam essa qualidade; assim, a formação continuada dos docentes é de grande importância para a aprendizagem dos alunos e sua relação com os agentes educacionais e a sociedade. Assim a Política Nacional de Formação Continuada para os profissionais da educação, presente no artigo 61 da Lei 9.394/1996, assegura aos professores do ensino básico em nível superior a formação nas áreas de atuação específica, visto que a formação do professor, isoladamente, não é condição suficiente para alcançar a qualidade do ensino (BARRETO, 2007). Portanto, no final do século XX, muitos programas de formação continuada para professores surgiram, com o objetivo de elevar o índice de alfabetização das crianças, aumentar a aprendizagem dos estudantes nas disciplinas de matemática e língua portuguesa e melhorar a gestão escolar, tornando-a mais eficiente e democrática (GATTI, 2008).

A exemplo, tem-se o PNE, aprovado pela lei 13.005/2014, que dispõe sobre a formação continuada para educadores, em nível de pós-graduação, como forma de sanar deficiências da formação inicial, e que visa, também, à valorização salarial dos agentes educacionais, assegurando a existência de planos de carreira, garantindo condições para a efetivação de uma gestão democrática e para a ampliação de investimentos públicos direcionada para a elevação da qualidade no ensino. No entanto, este e outros programas voltados para melhoria do ensino básico e formação adequada dos docentes e demais membros da escola ainda precisam de maior atenção dos poderes públicos e maior cuidado na elaboração e implementação de políticas focadas para educação. Na concepção de Gatti (2013), a formação dos docentes deve ser pensada e realizada por meio da função social própria dos processos educacionais.

O quadro 2 explicita alguns dos programas de formação continuada da educação básica criado no Brasil, entre os anos de 1996 a 2005.

Quadro 2 – Descrição dos Programas de Formação Continuada da Educação

Programas	Objetivo do Programa	Público-alvo
Programa de Capacitação de Professores (PROCAP)	Capacitar professores dos anos iniciais do ensino fundamental das disciplinas: português, matemática, ciências, geografia, história.	Professores de 1ª a 4ª séries das escolas estaduais e municipais de Minas Gerais de 1996 a 1999.
		Mais de 80 mil docentes beneficiados.
Programa de Educação Continuada (PEC)	Capacitar um grupo diversificado de agentes escolares na tentativa de atender as deficiências locais, colocando o professor no processo de capacitação, sujeito ativo. Além disso pretende utilizar a metodologia ação-reflexão.	Dirigentes regionais e técnicos, diretores, coordenadores pedagógicos e professores de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental de São Paulo, entre os anos 1996 a 1998.
		Mais de 90 mil agentes educacionais contemplados.
O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação)	Titular professores leigos com a conclusão do ensino médio.	Professores atuantes que tenham concluído apenas o ensino fundamental nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (1999)
		50 mil docentes beneficiados pelo programa.
Projeto Veredas – Formação Superior de Professores	Titular com o ensino superior professores do ensino público, em quatro anos.	Professores de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental de Minas Gerais de 2001 a 2005.
		Capacitou cerca de 30 mil profissionais.

Fonte: Gatti (2008). Elaborado pela autora.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) surgiu em 2009 com o intuito de formar adequadamente professores em atuação nas escolas públicas, com o apoio das secretarias de educação e as Instituições Públicas de Ensino Superior. A formação adequada propiciou o curso de licenciatura a profissionais não graduados, o curso de licenciatura correto a professores que atuavam em área fora de sua formação inicial e a formação pedagógica para profissionais bacharelados (GATTI *et al.*, 2011).

Para Barreto (2007), o interesse e a valorização dos cursos de aperfeiçoamentos para os professores, demonstrar o espírito participativo desses profissionais, tornando-os mais criativos, revitalizados e propensos a realização de novas ações. “A formação continuada tem origem institucional quando a instituição promove a qualificação dos profissionais, liberando-os total

ou parcialmente de suas funções e/ou arcando com o pagamento das despesas para a realização de cursos (BARRETO, 2007, p.167)”.

Deve-se salientar que a capacitação e o aperfeiçoamento devem estar pautados na instrução e na aptidão, seguindo modelos que completem as deficiências e as lacunas existentes no ensino público. É importante também que as políticas criadas e implementadas deem condições e autonomia aos profissionais de educação, para que eles possam construir conhecimentos relacionados com a educação e com o desenvolvimento profissional de cada indivíduo (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010).

A colaboração dos entes federativos, juntamente com as instituições superiores de ensino e as condições de trabalho dos docentes, são alguns dos elementos importantes e presentes na política nacional de formação continuada. Vários debates foram levantados dentro do contexto político sobre a necessidade da formação continuada para profissionais da educação básica, sendo em um primeiro momento colocada a formação como um direito de todos. Em um outro aspecto, a especialização e/ou a capacitação apareceram como reivindicações de alguns setores direcionadas para as práticas educacionais e pedagógicas, sendo ambas direcionadas para a sustentação de uma sociedade igualitária com a emancipação humana (AGUIAR, 2010).

A justificativa para a introdução de vários programas de formação continuada para educadores foi a necessidade de qualificar a educação básica e elevar o nível de qualidade da educação (FERNANDES, 2015). Um elemento primordial para elevar a qualidade da educação seria a presença de uma gestão educacional eficiente e eficaz, pois o fortalecimento da gestão democrática e participativa proporcionaria melhora na qualidade do ensino, sendo esse fortalecimento baseado na formação continuada do gestor, de forma a enfatizar a qualificação e a otimização do trabalho no cotidiano educacional (AGUIAR, 2011).

3.2 Formação continuada para gestores escolar

O gestor escolar dentro da instituição de ensino passou a ser visto como um dos agentes responsáveis pela qualidade do ensino, e essa maior responsabilidade, por sua vez, passou a demandar um conhecimento superior desse profissional. Diante disso surge a necessidade de constante aperfeiçoamento e especialização. Esta seção se aterá a descrever a importância do gestor para elevar a qualidade da educação e em seguida discutirá sobre a gestão democrática no contexto educacional. O próximo tópico a ser abordado nessa seção será o uso do IDEB como meio de mensurar a qualidade do ensino e como ferramenta para elaboração e

implementação de políticas públicas. Por fim, será discutida a formação continuada para gestores e alguns programas que foram implementados.

3.2.1 Relevância do gestor para o ensino de qualidade

A relevância de uma gestão escolar competente é reconhecida pelos profissionais das instituições de ensino como elemento importante para auxiliar na aprendizagem dos alunos, pois, de acordo com Libâneo (2006), a forma por meio da qual a escola é organizada ou gerida impacta no nível de qualidade da educação. Assim, uma boa gestão escolar voltada para boas práticas organizacionais e capacidade de liderança do gestor, uma boa elaboração do projeto pedagógico, o suporte a professores e alunos, a existência de um currículo bem estruturado e coordenado e as trocas de experiências entre a gestão e os professores influenciam nos resultados escolares dos estudantes.

Para Dias (1998), o gestor escolar dedicado e capaz encontra formas de solucionar problemas e deficiências existentes na escola de sua atuação. Conforme o autor, uma boa direção, dentro das atividades escolares, não é percebida isoladamente. O reconhecimento de uma gestão louvável não representa uma percepção clara do que seja o trabalho do diretor. A gestão escolar vista como função de comandar pode transmitir a sensação de superficialidade do ato de direção, no entanto a presença de um diretor incompetente trará dificuldades que resultarão no desmantelamento da estrutura escolar. Sendo assim, a presença da gestão competente mostra-se essencial para o bom funcionamento da escola e para a melhoria da qualidade do ensino.

O diretor escolar não atua diretamente sobre o ensino dos alunos, porém sua forma de gerir a escola influencia no desempenho dos docentes, o que, conseqüentemente, impacta positivamente na qualidade da educação e na aprendizagem de seus alunos. Portanto, gestão deixou de exercer meras atividades burocráticas e passou a desenvolver uma atuação estratégica e nova de administrar pessoas e recursos (FALSARELLA, 2013).

O gestor escolar exerce uma diversidade elevada de funções nas escolas, sendo algumas bem complexas. Entre as funções exercidas pelo diretor podemos citar três diferentes: i) autoridade escolar, ii) educador; e iii) administrador. O aspecto de autoridade do gestor escolar é evidenciado por sua atuação em diversos espaços dentro e fora da escola como representante da instituição. Já o aspecto educador surge do desempenho da função ou da decisão tomada que se direciona para o bem-estar dos estudantes e não apenas pela busca de eficiência da gestão, pois o diretor escolar é, acima de tudo, um educador. O aspecto do diretor como administrador

ocorre devido à necessidade de se atingir certos objetivos, como o planejamento, a organização, a coordenação das funções dentro das instituições de ensino e a avaliação de resultados obtidos no trabalho. Todo esse processo é derivado de função administrativa exercida pela gestão escolar (DIAS, 1998).

A gestão escolar deixou de ser apenas o trabalho de direção da escola. A nova gestão é mais abrangente, englobando a supervisão e/ou coordenação pedagógica, o suporte à secretaria escolar e a orientação educacional. Dessa forma a gestão mais abrangente evidenciou a necessidade de uma direção democrática, a qual exige a participação de todos – profissionais da educação e comunidade – na tomada de decisões como forma a garantir maior qualidade educacional para os alunos (LÜCK, 2009).

3.2.2 Gestão democrática

De acordo com Paro (1998), a democracia é entendida como “mediação para a realização da liberdade em sociedade, a participação dos usuários na gestão da escola inscreve-se, inicialmente, como um instrumento a que a população deve ter acesso para exercer seu direito de cidadania (PARO, 1998, p.305)”. Assim, a democratização do processo educacional deve estar pautada nos interesses da sociedade, de forma a exigir do poder público uma educação em maior quantidade e, principalmente, qualidade. A tomada de decisão na gestão escolar deve ter apoio da sociedade como um todo, de forma a definir o destino que a educação seguirá (PARO, 1998).

A gestão escolar como processo democrático passou a tornar pauta nos instrumentos legais que regulam a educação no Brasil. A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, apresenta como uma das diretrizes da educação brasileira “a gestão democrática do ensino público”, no entanto não detalhamento a respeito da gestão democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também não versa de forma clara as concepções de gestão. Portanto, presença da gestão democrática em textos legais, mesmo que de forma incipiente, apresenta a relevância da discussão para educação pública do país.

A Meta 19, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE), estipulou várias estratégias sobre a efetivação da gestão democrática, entre elas: desenvolvimento de programas de formação para diretores e gestores escolares; favorecimento de processos de autonomia administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; estímulo à participação de pais na avaliação de professores e diretores das escolas, auxiliando no processo de formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos, regimentos e planos de gestão;

escolha dos diretores e vice-diretores escolares por meio de critérios técnicos de mérito e/ou desempenho, com a participação das comunidades interna e externa.

Para Melo (2013), os instrumentos legais descrevem os processos de diálogo, tramitação e aprovação da gestão democrática nas instituições públicas de ensino. A valorização do docente, o piso salarial, a gratuidade do ensino, a qualidade da educação e a existência de uma gestão democrática são conquistas do ensino advindas da constituição de 1988.

A democratização das escolas trouxe o processo de seleção dos gestores educacionais, os quais passaram a ser eleitos pela comunidade civil e demais profissionais da instituição de ensino. Esse processo de seleção contempla a presença e a atuação da comunidade na introdução do projeto político-pedagógico das escolas públicas do país. Assim, democratização da escolha do diretor escolar, por meio de votação, surgiu como importante ferramenta no combate de interesses políticos e partidários que eram ampliados pela indicação do dirigente escolar pelo executivo (LÜCK, 2009).

Para Fernandes (2015), a eleição de dirigentes é o processo mais democrático e participativo para escolha do gestor escolar, com a garantia da participação da comunidade na tomada de decisão da escola. Dourado (2013), por seu turno, enxerga na eleição dos diretores escolar o resgate da legitimidade do gestor na atuação como coordenador pedagógico dentro da instituição de ensino. Já de acordo com Teixeira (2010), a eleição de diretores tornou-se recurso para atuação de um gestor comprometido com as comunidades interna e externa na intenção de gerenciar de forma autônoma e descentralizada as políticas direcionadas para qualidade do ensino.

Percebida a importância do processo de seleção do diretor escolar, Soares *et al*(2003) analisaram esses diretores eleitos sobre três tendências de gestão: conservadora, democrática e gerencial. O quadro 3 descreverá os detalhes de cada tendência de gestão.

Quadro 3: Descrição das tendências de gestão escolar

Tipo de gestão	Definição
Conservadora	Esta gestão apresenta uma postura tradicional do diretor escolar, em certa parte autoritária, permanecendo distante de práticas novas de direção.
Democrática	Esta gestão se preocupa com uma escola coletiva e diversa, preparada para atender a desigualdade dos alunos, baseada na participação de profissionais educacionais, comunidade externa, pais e alunos nas tomadas de decisão.

Gerencial	Esta gestão está interessada em garantir proporcional autonomia da administração escolar e controle de suas ações e resultados na promoção de uma escola eficiente.
------------------	---

Fonte: Soares *et al.*, 2003. Elaboração própria.

Após a realização do método (técnicas de análise fatorial) utilizado para analisar as tendências de gestão escolar, Soares e Teixeira (2006) chegaram à conclusão de que os três perfis (gerencial, conservador e democrático) eram insuficientes para classificar os gestores de todas as escolas avaliadas, pois em sua maioria o mesmo diretor apresentava os três perfis de gestão, utilizando cada perfil conforme demandasse a ocasião. Devido à maior presença de gestores democráticos, porém atuando como gerencial e conservador em alguns momentos, os autores acrescentaram o perfil de democrático dúbio.

De acordo com a análise da pesquisa 90% dos diretores foram devidamente classificados. Os 10% restantes não se enquadraram em nenhum dos perfis. O percentual de 40% está devidamente distribuído na figura abaixo; o percentual de 50% restante representa um grupo de diretores específico, um grupo híbrido de gestão, ou seja: a direção democrática dúbio, conforme apresentado na figura 11 (TEIXEIRA, 2010).

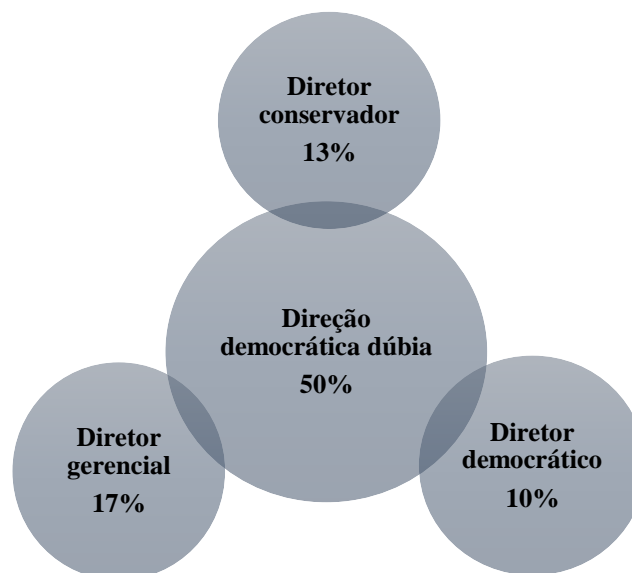


Figura 11: Distribuição, em percentual, dos perfis da gestão escolar

Fonte: Elaboração própria, baseada no trabalho de Teixeira, 2010.

Após findada a pesquisa acerca dos perfis dos diretores escolar, Soares e Teixeira (2006) concluíram que, das quatro tendências de gestão analisadas, apenas a gestão amplamente

democrática parecia ter influência positiva na melhora dos alunos e na produção de uma maior equidade na variável socioeconômica do modelo analisado.

A preocupação com a gestão escolar, voltada para a qualidade do ensino (IDEB) e para fortalecimento de uma gestão democrática, se tornou pauta da agenda política apenas no final do século XX (FERNANDES, 2015). Por sua vez, a qualidade educacional passou a ser aferida com base no IDEB, a forma mais utilizada e privilegiada para avaliar a qualidade da educação e instrumento relevante para elaboração e implementação de políticas públicas educacionais.

3.2.3 Influência do IDEB para as políticas educacionais

Com a criação do IDEB, a discussão sobre a avaliação das escolas e a aprendizagem dos alunos tornou-se relevante para os debates educacionais na agenda das políticas públicas. O índice, por ser calculado pela fusão de dois indicadores, se tornou o único indicador de qualidade do ensino fundamental e evidenciou o direito à educação de qualidade para todas as crianças, jovens e adolescentes no Brasil. Desse modo, o IDEB passou a ser utilizado para elaboração e implementação de políticas educacionais, no intuito de elevar a qualidade do ensino. Além do impacto sobre a mídia, esse índice também trouxe importantes dimensões para as pesquisas educacionais (SOARES; XAVIER, 2013)

O artigo 3º do Decreto nº 6.094/2007, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, diz que “a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP (BRASIL, 2007)”. Conforme o texto legal, o IDEB é a combinação do rendimento escolar (Censo Escolar) com o desempenho dos alunos (Prova Brasil). Seu valor varia entre zero e dez e é medido nas escolas e municípios do país (BRASIL, 2007). Esse indicador obteve uma grande respeitabilidade devido à unificação de dois importantes índices para a educação, transformando em único indicador a medida do desempenho dos alunos e seu rendimento escolar, se tornando importante elemento para elaboração e implementação de políticas públicas educacionais (SOARES; XAVIER, 2013).

O IDEB é mais que um indicador estatístico. Ele nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita tanto o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, como também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino. Dessa forma, o índice permite acompanhar se as metas de qualidade propostas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica estão sendo alcançadas (MEC/INEP, 2009, p. 4).

Para Soares e Xavier (2013), a estrutura do IDEB apresenta várias deficiências, apesar da grande relevância que o indicador apresentou para avaliação educacional e elaboração de políticas públicas. A exemplo das limitações do indicador, temos:

- 1) os alunos presentes no dia do teste eram os únicos que realizam as provas (o IDEB permite que escolas com um percentual mínimo de 50% dos alunos matriculados realizem a Prova Brasil; no entanto, o ideal seria que todos os alunos matriculados fizessem a prova, pois dessa forma se conheceria o verdadeiro valor do índice da instituição);
- 2) proficiência em Matemática tem mais peso do que a proficiência em Leitura (devido aos algoritmos usados para padronizar as proficiências, fica implícito que os alunos têm maior domínio em matemática do que em leitura, estimulando assim a priorização do ensino em matemática como forma de elevar o indicador);
- 3) o indicador assume substituições questionáveis entre os diferentes componentes (como trata-se de uma média, aceita-se que o bom desempenho seja compensado por um desempenho ruim ou compense um maior índice de reprovação);
- 4) a metáfora da nota escolar para analisar o indicador não pode ser usada (a variação do IDEB de 0 a 10 não define a real qualidade do ensino. A média exigida pelo MEC é 6, o que pode ser uma nota relativamente boa para algumas instituições, mas pode ser baixa para outras, tornando-se uma avaliação global para características individuais);
- 5) os baixos desempenhos de muitos alunos são neutralizados (a estipulação da média 6, afasta a necessidade de se estimular as escolas a quererem melhorar cada vez mais o ensino e elevar continuamente o indicador);
- 6) o índice é muito correlacionado com o nível socioeconômico da escola (a alta correlação entre o IDEB e Nível Socioeconômico das escolas descreve a relação positiva entre a condição social dos alunos e o seu desempenho na escola, correlação que deveria ser usada para elaboração de programas educacionais);
- 7) a infraestrutura e a valorização do profissional de educação são desconsideradas.

Para Alves e Soares (2013), o IDEB representa resultados finalísticos ao analisar a qualidade educacional, desconsiderando resultados globais, os quais compreendem processos e meios de avaliação da política. Indicadores de resultados finalísticos, em sua maioria, não apresentam efeitos socialmente justos. Entende-se como indicador finalístico aquele que apresenta o resultado final, desconsiderando o contexto escolar e a individualidade de cada

aluno. Esse tipo de índice pode apresentar deficiências em uma análise socialmente justa. Os autores defendem o uso de indicadores com resultados globais, que envolvem os meios e os processos dos programas, juntamente com indicadores de resultados finalísticos, como forma de tornar a análise da política mais equitativa.

Segundo Oliveira (2013), o uso do IDEB como único indicador para medir a qualidade do ensino apresenta muitos riscos. O índice se apresenta como um bom indicador de resultados e como indutor de políticas públicas; no entanto, não se mostra eficiente para medir a qualidade da educação, pois reduzir esta a indicadores de desempenho de alunos é ignorar o processo de aprendizagem, para valorizar resultados finalísticos.

O que se depreende, portanto, é que a qualidade do ensino não se resume ao IDEB. O indicador tornou-se uma ferramenta relevante para mensurar a qualidade da educação e para auxiliar na elaboração de políticas educacionais; todavia, para ampliar a qualidade do ensino e elevar o IDEB, o desenvolvimento profissional do gestor escolar deverá contribuir para melhoria dos processos de organização e gerência da escola. Tal concepção está pautada na formação continuada para gestores educacionais que contemple a temática do saber e da prática relevante para o crescimento e desenvolvimento educacional de nossa sociedade (SANTANA, 2009).

3.2.4 Programas de formação continuada para gestores

O Brasil, a partir de 2003, teve na formação continuada de gestores da educação básica um tema de relevância, impulsionado pelas políticas do Governo Federal relacionadas à formação de profissionais de educação. Aguiar (2011) sugere que dois grandes fatores contribuíram para o surgimento dessas políticas, a saber: i) acordos firmados entre o Brasil e os organismos multilaterais que destacam a importância da eficiência na gestão do sistema de ensino; e ii) a movimentação da sociedade civil, que, além de contribuir para o debate político da área, inseriu a gestão democrática na educação.

De acordo com Freitas (2009), instituições como o MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e o INEP contribuíram para implementação de iniciativas e/ou programas direcionados para o aperfeiçoamento e qualificação de gestores educacionais, visto que mudanças constantes do contexto educacional trazem a necessidade de uma formação contínua para o gestor educacional. Essa formação continuada vem para auxiliar a compreensão e a atuação do diretor para as novas práticas de gestão, cada vez mais complexas e diversas, devido às mudanças tecnológicas, sociais e econômicas das instituições de ensino (MELO,

2013). Esses desafios vividos pelo gestor impõem a necessidade de uma formação adequada, além da importância do processo de formação continuada e capacitações especiais sobre temas específicos (LÜCK, 2009).

A preocupação com a formação e capacitação do gestor escolar fez com que o assunto fizesse parte da agenda política no final da década de 1990. Vários programas foram iniciados a partir desse período, a saber, o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação do Nordeste (PRASEM), o Projeto de Capacitação de Dirigentes Escolares de Minas Gerais (PROCAD), o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), o Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG) e na elaboração do Programa de Formação de Gestores Escolares, os quais são responsáveis em oferecer o Curso de Especialização em Gestão Escolar (FERNANDES, 2015).

O quadro 4 descreve alguns dos programas de capacitação para a gestão escolar.

Quadro 4 – Descrição dos Programas de Formação Continuada para Gestão

Programas	Objetivo do Programa	Público-alvo
Projeto de Capacitação de Dirigentes Escolares de Minas Gerais (PROCAD) - 1998	Capacitar e certificar profissionais da gestão que cumprissem 80% da carga horária do curso, que tinha duração de 160 horas presenciais e 20 horas a distância.	Inicialmente diretores e vice-diretores das escolas estaduais e posteriormente das escolas municipais, inspetores e técnicos.
PROCAD - Fase Escola Sagarana - 2000	É a reedição do PROCAD com algumas mudanças. Uma das mudanças foi o desenvolvimento de um módulo introdutório com 36 horas de duração, além do fato de que, a partir de 2001 o curso passou a ter 180 horas de duração.	Diretores e vice-diretores.
Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação do Nordeste (PRASEM) – 1997	Tinha duração de quatro dias que contemplavam palestras e oficinas pedagógicas direcionadas para o aperfeiçoamento profissional.	Secretários municipais para atuarem no FUNDOESCOLA ⁷ .
Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME) – 2005	É a evolução do programa PRASEM. O programa, de nível nacional, contemplava 21 encontros presenciais, que combinavam palestras e oficinas pedagógicas.	Diretores de escolas municipais de todo o Brasil.
Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) - 2001	Capacitar e aperfeiçoar gestores educacionais.	Diretores e vice-diretores das escolas públicas. Este programa foi desenvolvido para todos os estados brasileiros.

Fonte: Barreto (2007); Gatti (2008); Freitas (2009). Elaborado pela autora.

Em 2004 foi lançado o PNEG, que objetivava contemplar a formação, inicial e contínua, dos professores-gestores das escolas públicas do país. “As definições das diretrizes do referido Programa e as ações decorrentes, resultam de trabalho coletivo, que envolveu o diálogo entre o

Ministério da Educação, as universidades, as entidades e associações da área, bem como o CONSED e a UNDIME.” (MEC, 2009, p.4). Várias políticas foram implementadas na primeira década do século XXI, tendo como objetivo a focalização na melhoria da gestão escolar e na formação continuada destes profissionais para elevação da qualidade do ensino público no Brasil (AGUIAR, 2011).

Passemos, então, à próxima seção, que se encarregará de contextualizar o programa foco dessa pesquisa, o Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG).

3.3 Contextualização do PNEG

Esta seção tem a finalidade de contextualizar o PNEG em níveis nacional, estadual e regional. No nível nacional se descreverão o processo de inicialização do projeto no Brasil, os percalços e os objetivos alcançados pela política. Por sua vez, no nível estadual se falará a respeito do processo de contextualização e atualização do programa implementado em Minas Gerais, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Por último, no nível regional se delineará a função de avaliar e discutir sobre a implementação da primeira turma do Curso de Especialização em Gestão Escolar na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e, após algumas modificações na formulação inicial da política, será realizada a avaliação das segunda e terceira turmas do Programa Nacional Escola de Gestores da UFOP.

3.3.1 PNEG no Brasil

O Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG), conforme o MEC, é voltado para a formação continuada de dirigentes da educação básica, com objetivo de aperfeiçoar diretores e vice-diretores, a fim de atuarem nas escolas públicas com o objetivo de elevar a qualidade do ensino e de consequentemente aumentar a nota do IDEB. O curso é uma pós-graduação (*lato sensu*) com carga horária de 400 horas, na modalidade a distância. O programa foi implementado pelas IPES de todos os Estados do país, coordenadas pela Secretaria de Educação Básica/MEC e ajudadas pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (FERNANDES, 2015).

O MEC, visando a gestão escolar como um caminho alternativo para elevação da qualidade do ensino, implementou em 2004 o projeto piloto de formação continuada para os diretores com o objetivo de fortalecer a gestão democrática e contribuir para elevação do nível de qualidade educacional. “A justificativa apresentada para a instituição deste projeto,

decorreria, em parte, da análise feita pelo MEC a respeito do baixo desempenho dos estudantes no censo escolar de 2004, bem como dos resultados do Sistema de Avaliação Básica (SAEB) (AGUIAR, 2011, p.69)”.

Mediante as propostas definidas para o programa, foi criado um Grupo de Trabalho (GT 5), Estado e Política Educacional, composto por pesquisadores de várias universidades Federais do Brasil. O GT 5, em contato com órgãos da sociedade civil e algumas instituições, objetivou buscar apoios político e acadêmico (ANPEd, ANDIFES, CNTE, CONSED, UNDIME, UNICEF), na intenção de discutir o Programa de Formação Continuada dos Gestores da Educação Básica. A direção da SEB iniciou o processo de formulação do Curso de Especialização com auxílio da ANDIFES e da ANPEd. Essas instituições auxiliaram na escolha de pesquisadores das IFES para dar suporte nos diálogos sobre as diretrizes do curso. Após diversas reuniões e discussões a respeito do direcionamento da política, o Curso de Especialização em Gestão Escolar foi definido na modalidade de educação a distância (EAD) (AGUIAR, 2011).

O processo de seleção realizado pelas universidades para o Curso de Especialização é dividido em duas etapas: a primeira é uma pré-inscrição realizada pelos sistemas de ensino; a segunda é composta de uma seleção técnica, realizada pelas universidades que ofertarão o curso. O atendimento aos municípios e escolas tem como prioridade o baixo IDEB, e, para a seleção dos candidatos, os critérios mínimos são: graduação plena completa; ser o diretor em exercício nas escolas públicas de ensino básico; ter disponibilidade para realizar o curso; compartilhar a aprendizagem na escola que atua e estar disposto a construir um projeto pedagógico na instituição de ensino que trabalha (MEC, 2017).

O projeto-piloto do curso de aperfeiçoamento apresentou uma carga horária de 100 horas, com a utilização do suporte técnico ou plataforma do *e-Proinfo* (ambiente virtual). Inicialmente, o programa beneficiou quatrocentos diretores educacionais, e o projeto foi desenvolvido em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de cada estado. Em 2005, atenderam-se inicialmente os Estados de Santa Catarina, Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Tocantins (FERNANDES, 2015), e, a partir do ano de 2006, a gestão do PNEG deixa de ser encargo do MEC e passa a ser de responsabilidade da SEB, com o apoio da SEED e do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA/FNDE). A primeira turma do Curso de Especialização em Gestão Escolar disponibilizou quatro mil vagas para gestores, e os cursos foram oferecidos em dez universidades do país que aderiram ao projeto piloto do programa (FERNANDES, 2015).

Posteriormente, o PNEG foi dividido em dois cursos de especialização e um curso de aperfeiçoamento, sendo eles: Curso de Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica; e Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar. O quadro 5 descreve as especificações dos cursos disponibilizados pelo PNEG, no âmbito das ações de formação implementadas pelo MEC.

Quadro 5: Descrição e eixos dos cursos de especialização do PNEG

Cursos de especialização/ Aperfeiçoamento	Descrição do Curso	Eixos da especialização
Curso de Especialização em Gestão Escolar	Formação continuada de dirigentes da educação básica, em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> , na modalidade de EAD. Carga horária de 400 horas.	Políticas de educação e Gestão democrática da escola; Projeto político-pedagógico e; Práticas democráticas da gestão escolar.
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica	Formação continuada e pós-graduada <i>lato sensu</i> de profissionais que atuam em equipes de gestão pedagógica em escolas públicas de educação básica. Carga horária de 405 horas.	Organização do Trabalho Pedagógico, que sintetiza a dupla abrangência da função de Coordenação Pedagógica numa instituição educacional.
Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar	Formação continuada de gestores das escolas públicas. Esse curso de aperfeiçoamento, proposto por meio da EAD, pretende democratizar ainda mais o acesso a novos espaços e ações formativas com vistas ao fortalecimento da escola pública como direito social básico. Carga horária de 200 horas.	A qualificação do gestor escolar, por meio de formação continuada em serviço, na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação básica com qualidade social; A formação técnico-política de gestores de instituições de Educação Básica por meio da reflexão sobre os desafios atuais enfrentados pelas instituições educacionais, a gestão democrática, os processos de planejamento, participação e decisão colegiada.

Fonte: Ministério da Educação (MEC, 2017). *Elaborado pela autora.

Os cursos oferecidos pelo programa exigem: formação superior (graduação ou licenciatura plena); disponibilidade de tempo para dedicar-se ao curso (entre 5 a 10 horas); atuação como gestor efetivo da escola pública municipal e/ou estadual de educação básica (diretor, vice-diretor, coordenador e demais cargos de gestão); e disposição em compartilhar a

aprendizagem do curso com o coletivo da escola. A certificação será de responsabilidade e seguirá as normas da universidade que ofertar o curso (MEC, 2017).

Cabe ressaltar que PNEG no Estado de Minas Gerais se deu de forma diferente dos demais estados brasileiros; portanto, os próximos parágrafos se ocupam da discussão a respeito do programa implementado nas universidades mineiras.

3.3.2 O PNEG em Minas Gerais

O projeto no Estado mineiro não contou com o apoio da Secretaria Estadual de Educação. No ano de 2007, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação no Estado de Minas Gerais (UNDIME-MG) passou a dialogar com as instituições, sendo elas: o MEC, as universidades e os municípios para a implantação do programa em Minas Gerais (FERNANDES, 2015).

No ano de 2008 teve início o Curso de Especialização em Gestão Escolar, na modalidade *lato sensu*, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Federal de Viçosa (UFV). A primeira turma do Curso de Especialização do PNEG no Estado de Minas Gerais foi avaliada mediante a análise de seus egressos através de dados primários, utilizando como fonte os questionários e o método *survey*. Dos 536 egressos avaliados, 303 alunos do curso eram da UFMG e 233 pertenciam UFV, os quais foram distribuídos em 83 municípios dentro do estado mineiro (FERNANDES, 2015).

O Curso de Especialização (*lato sensu*) na modalidade de ensino a distância da Universidade Federal de Minas Gerais foi desenhado para atender 400 alunos por ano, apresentava 405 horas e deveria realizado em um ano. Além disso, era de responsabilidade da UNDIME e das Prefeituras Municipais a disponibilização de polos presenciais e assistência tecnológico para os alunos (CAED/UFMG, 2017).

O quadro 6 descreve a estrutura do Curso de Especialização do programa escola de gestores na Universidade Federal de Minas Gerais.

Quadro 6: Matriz Curricular do Programa Nacional Escola de Gestores da UFMG

Nome da disciplina	Classificação		Carga horária	Créditos
	OB	OP	CH/T	
Fundamentos do Direito à Educação	X		60	4
Políticas e Gestão na Educação	X		60	4
Planejamento e Práticas da Gestão Escolar	X		60	4

Tópicos Especiais		X	30	2
Oficinas Tecnológicas		X	30	2
Projeto Vivencial	X		120	8
Introdução ao ambiente moodle ao curso	X		45	3

Fonte: CAED/UFMG - Centro de Apoio à Educação a Distância da Universidade Federal de Minas Gerais. Elaboração pela autora.

No início de 2008, foram ofertados os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar (2008/2010) e em Coordenação Pedagógica (2009/2012) na Universidade Federal de Viçosa (UFV). O curso na modalidade a distância apresentava carga horária de 400 horas para Gestão Escolar e 405 horas para o curso de Coordenação Pedagógica e tinha disponibilidade de 400 vagas anuais para atendimento aos diretores, vice-diretores, supervisores educacionais, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e inspetores de ensino (CEAD/UFV, 2017). A matriz curricular do Curso de Especialização do programa escola de gestores da UFV está explicitada no quadro 7.

Quadro 7: Matriz Curricular do Programa Nacional Escola de Gestores da UFV

Nome da disciplina	Classificação		Carga horária	Créditos
	OB	OP	CH/T	
Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual	X		40	3
Fundamentos do Direito à Educação	X		60	4
Políticas e Gestão na Educação	X		60	4
Planejamento e Práticas da Gestão Escolar	X		60	4
Tópicos Especiais (Conselhos Escolares e Gestão Democrática)		X	30	2
Tópicos Especiais (A Qualidade da Educação Escolar)		X	30	2
Tópicos Especiais (Políticas e Programas de Educação)		X	30	2
Tópicos Especiais (Saúde na Escola)		X	30	2
Projeto Vivencial	X		120	8
Oficinas Tecnológicas (Construindo Sítios na Web)		X	30	2

Fonte: CEAD/UFV – Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Viçosa. Elaboração pela autora.

Os dados obtidos do PNEG da UFMG e de UFV são referentes aos anos entre 2008 e 2014. A partir de 2015 não foram encontrados dados a respeito do Curso de Especialização para gestores nestas duas instituições de ensino.

O convite para a implementação Programa Escola de Gestores na UFOP foi feito pela Coordenação Nacional do PNEG à equipe de professores do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFOP). O curso teria duração de 400 horas e deveria ser realizado em 18 meses. Em setembro de 2011 é oficializada a adesão da UFOP ao PNEG (RODRIGUES; OLIVEIRA; MATOS, 2014).

3.3.3 PNEG na UFOP

O Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG) no âmbito da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) teve início em 2011, e a formação da primeira turma do Curso de Especialização em Gestão Escolar se deu ao longo dos anos de 2012 e 2013. O Projeto Pedagógico foi aprovado em maio de 2012 pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão dessa mesma instituição, e, logo em seguida, foi lançado o edital de seleção para os alunos/gestores. Em setembro de 2012, houve a efetivação das matrículas e apresentação do curso em Ouro Preto, e, em outubro, iniciaram-se as aulas por meio do ambiente virtual. A primeira turma concluiu o curso em 2014 com 227 formandos, sendo 215 com o título de especialistas em Gestão Escolar (CEAD/UFOP, 2017).

O Curso de Especialização para gestores escolar da Universidade Federal de Ouro Preto está estruturado no quadro 8.

Quadro 8: Matriz Curricular do Programa Nacional Escola de Gestores da UFOP

Nome da disciplina	Classificação		Carga horária	Créditos
	OB	OP	CH/T	
Introdução ao Moodle	X		40	3
Fundamentos do Direito à Educação	X		60	4
Políticas e Gestão na Educação	X		60	4
Planejamento e Práticas da Gestão Escolar	X		60	4
Tópicos Especiais		X	30	2
Oficinas Tecnológicas		X	30	2
Projeto Vivencial	X		80	5
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	X		40	3

Fonte: CEAD/UFOP - Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto. Elaboração pela autora.

Após a implementação do Curso de Especialização em Gestão Escolar, em 2012, na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), foi criado, em 2013, um grupo de avaliação para analisar os programas e os resultados da primeira turma. O grupo de avaliadores, criado em 2013, com intuito de produzir estudos do programa, debruçou-se sobre os princípios de seleção e elegibilidade, a fim de mapear o perfil dessa turma (RODRIGUES; OLIVEIRA; MATOS, 2014).

O quadro 9 mostra o desenvolvimento do Curso de Especialização em Gestão Escolar da primeira, segunda e terceira turmas.

Quadro 9: Dados da 1º, 2º e 3º Turmas do Curso Especialização em Gestão Escolar da UFOP

Turmas do Curso Especialização em Gestão Escolar	1º Turma (2012/2013)	2º Turma (2013/2014)	3º Turma (2015/2016)
Número de matriculados	432	438	449
Número de concluintes	215	316	216
Percentual de abandono (%)	49,8	27,9	51,9
Número de Coordenadores	2	2	2
Número de Docentes	9	5	7
Número de Assistentes de turma	10	10	10
Polos de atuação	Jaboticatubas, João Monlevade, Lagamar e Montes Claros (formaram uma turma), Governador Valadares, Ipatinga, Ouro Preto, Guaxupé, Tiradentes e Ubá	Montes Claros, João Monlevade, Jaboticatubas, Sete Lagoas, Ubá, Ouro Preto, Ipatinga, Salinas, Governador Valadares e Tiradentes.	Bom Despacho, Caratinga, Ipatinga, Lagoa Santa, Montes Claros, Ouro Preto, Sete Lagoas, Três Corações, Uberlândia

Fonte: CEAD/UFOP - Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto. Elaboração pela autora.

Analisando o quadro 9, verifica-se um desenvolvimento positivo da primeira (2012) para segunda (2013) turma. Isso pode ser constatado pelo fato de o índice de permanência no curso. No entanto, essa taxa de crescimento não se manteve, porque, da segunda turma para a terceira, houve uma queda na taxa de permanência dos alunos.

3.3.3.1 Avaliação da 1º Turma do Curso Especialização em Gestão Escolar da UFOP (2012/2013)

O processo de seleção para a primeira turma do Curso de Especialização, realizado em 2012, ocorreu após ampla publicação do edital. Devido ao grande número de inscritos no processo, mais de 1.500 candidatos, a seleção priorizou os seguintes aspectos: atuação profissional, como diretores e vice-diretores nas escolas; concentração regional, utilização dos polos já existentes na UFOP para os cursos oferecidos a distância.

A escolha dos polos de atuação, concentrado com base na regionalização, ocorreu em consonância com a Coordenação Nacional do Programa, devido a um processo de greve dos funcionários técnicos da UFOP no período de implementação do curso, optou-se por utilizar os polos já existentes na UFOP da Universidade Aberta do Brasil (UAB), os quais são usados para ofertar os demais cursos à distância. A escolha do polo levou em consideração, também, o aproveitamento da infraestrutura já existente para a introdução de mais um curso de ensino a distância (RODRIGUES; OLIVEIRA; MATOS, 2014).

Os polos definidos para ofertar o curso foram: Governador Valadares, Ipatinga, Jaboticatubas, João Monlevade, Lagamar e Montes Claros (que se fundiram em um polo) e Ouro Preto. Outros três polos foram criados no intuito de atender candidatos aos cursos oriundos de locais onde não havia polo da UFOP. Para tal, a coordenação do curso realizou parcerias com secretarias municipais de educação, criando os polos de Guaxupé, Tiradentes e Ubá. Para garantir um número mínimo de quarenta alunos nas turmas, abriram a prerrogativa para realização dos cursos, além dos gestores educacionais, os professores das escolas, totalizando 453 vagas, sendo apenas uma vaga por município. Por fim, ficou definido como requisito para seleção da primeira turma os critérios de: “(i) equipe gestora, (ii) polos UAB/UFOP e (iii) concentração regional (RODRIGUES; OLIVEIRA; MATOS, 2014, p. 103).

Para implementação do Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG), conforme o documento Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública de 2009, foram realizadas algumas exigências para ofertar os cursos de pós-graduação, sendo os requisitos: atuação como diretores e vice-diretores das escolas públicas (municipal e estadual) ou demais cargos de gestão pedagógica; a localização das escolas, que deve ser em municípios que aderiram ao Plano de Metas (Compromisso Todos pela Educação); e a seleção, que priorizará os profissionais atuantes em escolas com o IDEB abaixo da média nacional e municípios com baixo IDEB (MEC, 2009).

Ao analisar os requisitos exigidos pelo documento das Diretrizes Nacionais do Programa, deveria priorizar a escolha de escolas e/ou municípios de baixo IDEB. Já o processo de seleção do curso ofertado pela UFOP, ignorou a exigência de escolas ou municípios com baixo IDEB. Ao verificar o desenho inicial da política de formação, percebe-se o desvio de seleção do programa implementado na UFOP, houve um viés de seleção.

Outro fator relevante para o processo de escolha dos cursistas, escolas e municípios foi a falta de diálogo entre as universidades federais e os municípios mineiros. Foram mais de dez anos de governo, em Minas Gerais, exercido pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Aécio Neves (2003-2010) e Antônio Anastásia (2010-2014). Nesse mesmo período, o país era governado pelos afiliados do Partido dos Trabalhadores (PT), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016). E foi justamente esse o período em que se contemplaram as 3 turmas do Curso de Especialização em Gestão Escolar, anos de 2012, 2013 e 2015.

O processo de avaliação do PNEG, de acordo com o documento de Diretrizes do Programa (2009), era de responsabilidade de uma equipe técnica designada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), com apoio e participação das universidades envolvidas no projeto. Já a Coordenação Geral do Programa, ficaria responsável por acompanhar o processo e divulgar os resultados obtidos da avaliação e na responsabilidade de decidir as medidas necessárias para o aprimoramento do Programa (MEC, 2009).

Em setembro de 2012, iniciou-se o Curso de Especialização em Gestão Escolar. Durante o andamento do curso, foi criado um grupo para avaliar o perfil de sua primeira turma, levando em consideração dois pontos importantes: a) critérios de seleção e elegibilidade b) e percepção dos cursistas sobre a gestão escolar e o curso. Como o propósito desta pesquisa é avaliar a focalização, será trabalhada apenas o primeiro ponto (seleção e elegibilidade) (RODRIGUES; OLIVEIRA; MATOS, 2014).

Acontece que a avaliação dos processos de seleção ou focalização, segundo o grupo responsável por ela, resultou em uma “suspeita de que os critérios de seleção utilizados não favoreciam as regiões mineiras que seriam as mais elegíveis, configurando desvio de focalização ou um “vazamento” (RODRIGUES; OLIVEIRA; MATOS, 2014, p.104)”. Os avaliadores perceberam uma fragilidade na utilização isolada do IDEB como único indicador. Diante disso, foram introduzidos mais três indicadores na análise da primeira turma do Curso de Especialização em Gestão Escolar, sendo eles: o nível socioeconômico (NSE), a infraestrutura e a complexidade da escola (RODRIGUES; OLIVEIRA; MATOS, 2014).

Sendo um indicador de qualidade da educação, o IDEB fornece a média padronizada da Prova Brasil e do rendimento médio obtido pelo Censo Escolar, variando de 0 a 10. E foi por meio das avaliações educacionais realizadas pelo INEP que o NSE da escola foi calculado. Os alunos preencheram questionários que continham as seguintes perguntas: quais eram a escolaridade e o trabalho dos pais, bem como a renda familiar, a aquisição de bens e serviços e o rendimento de fontes diversas (RODRIGUES; OLIVEIRA; MATOS, 2014). Conforme Alves e Soares (2013), o Nível Socioeconômico apresenta alta correlação com o IDEB, pois os alunos que apresentam NSE alto têm maior facilidade de aprendizagem e menor índice de reprovação.

Quanto à infraestrutura da escola, ela é medida pela estrutura física da instituição, se há: rede esgoto, água tratada, laboratório, cantina, biblioteca, entre outros. Já a dimensão e a complexidade da escola são medidas, respectivamente, por meio de seu tamanho, do número de alunos, do de funcionários, da sala de aula, dos turnos, da turma, etc., e pelas modalidades/níveis de ensino oferecidos e pelo número de alunos portadores de necessidades especiais (RODRIGUES; OLIVEIRA; MATOS, 2014). Ambos indicadores são calculados com base nos dados do Censo Escolar.

A figura 12 mostra o mapa de distribuição dos cursistas referente ao IDEB médio por municípios. Esse mapa refere-se aos cursistas inscritos e matriculados no curso. A cor do mapa representa o IDEB médio dos municípios, quanto mais escura for a cor maior será o indicador. Com relação aos círculos, quanto maior for o diâmetro do círculo, maior será o número de alunos matriculados participantes no Curso de Especialização.

Visualizando a figura 12, verifica-se que as regiões do Norte de Minas, Noroeste de Minas, Jequitinhonha, Oeste de Minas, Central de Minas e o Triângulo Mineiro tiveram sua representatividade baixíssima no Curso de Especialização da UFOP. A não existência de polos nas regiões do Jequitinhonha e Triângulo Mineiro pode ser uma explicação lógica para a fraca representatividade desses municípios no curso.

Os municípios atendidos, em sua maioria, são as regiões localizadas próximas à cidade de Ouro Preto. O curso se centraliza nas regiões Zona da Mata, Vale do Rio Doce, região Metropolitana de Belo Horizonte e Campos das Vertentes. O Sul e Sudeste de Minas, apresentou percentual relativamente baixo de cursistas. Veja-se a figura 12:

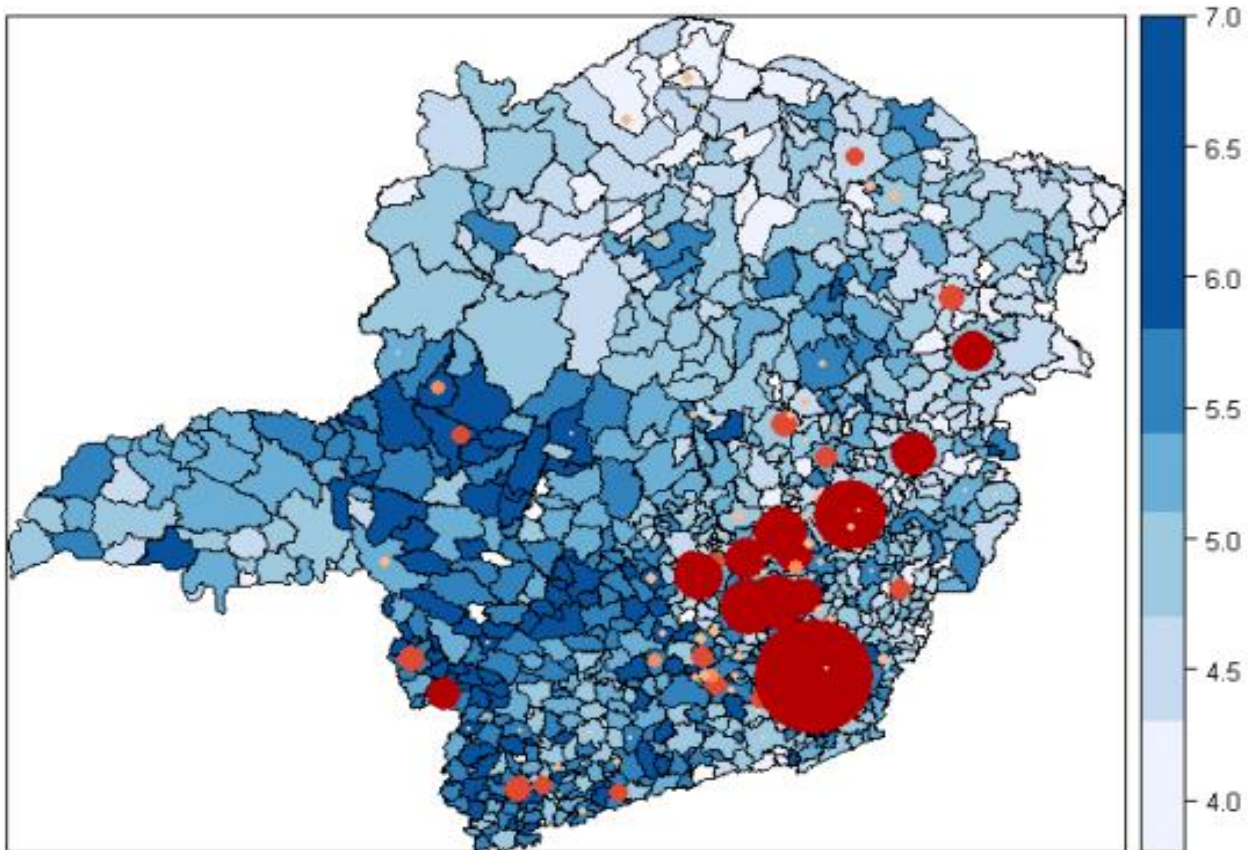


Figura 12: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (IDEB médio dos municípios)

Fonte: Rodrigues, Oliveira, Matos (2014).

Já o mapa a seguir (figura 13) mostra a concentração de inscritos para o processo de seleção do curso. Como já foi mencionado anteriormente, a primeira etapa da seleção é a inscrição: a demonstração de interesse do candidato.

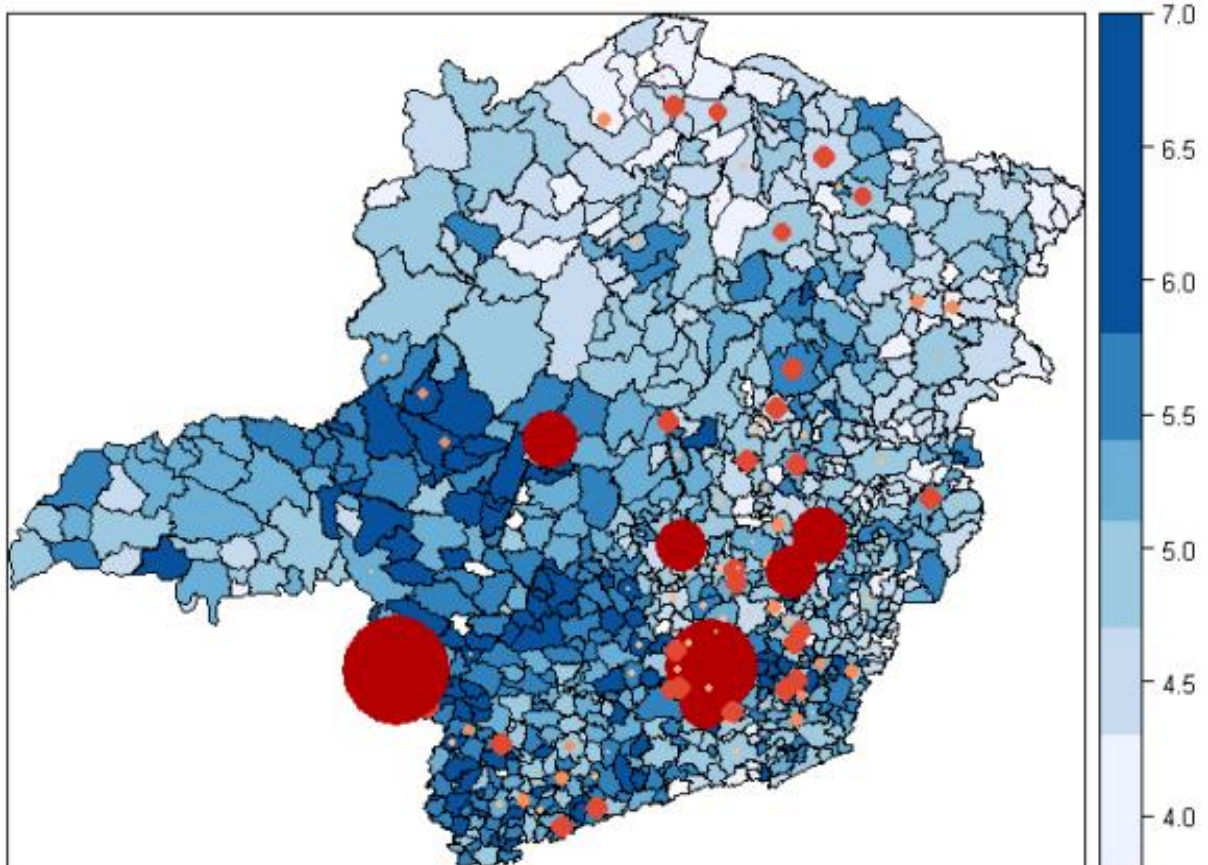


Figura 13: Distribuição dos candidatos no estado de Minas Gerais (IDEB médio dos municípios)

Fonte: Rodrigues, Oliveira, Matos (2014).

A distribuição espacial visualizada na figura 13 apresenta maior dispersão do número de inscritos em comparação com a figura 12. Verificam-se candidatos em todas as regiões do Estado de Minas Gerais, com maior concentração de inscritos nas regiões Sul de Minas, Campos das Vertentes, Zona da Mata e Região Metropolitana. Uma explicação aceitável para essa maior demanda nessas regiões pode ser a existência de polos de apoio aos estudantes nessas localidades. Nas demais regiões apareceram concentração de inscritos, no entanto em menor percentual.

A realização da inscrição de pessoas interessadas no curso, mesmo em regiões que não existam polos, demonstra a importância de um Curso de Especialização para os gestores escolares. Apesar de ele ser, em sua maioria à distância, verificou-se, mediante as inscrições, um percentual, mesmo que baixo, de inscritos dispostos a deslocar para outras regiões com a finalidade de realizar as atividades presenciais do curso.

Após a avaliação da figura 12 e 13 e após compará-las, verificou-se que houve um erro de seleção. A focalização apresenta dois tipos de erro em seu processo de seleção: erro de inclusão/vazamento (agentes não-elegíveis são atendidas pela política) e erro de exclusão

(agentes elegíveis não são atendidas pela política). A avaliação dos mapas, referente à primeira turma, confirmou a existência dos dois tipos de erro de seleção, tanto no atendimento de escolas com alto IDEB, quanto no não atendimento de escolas com baixo IDEB. Devido à evidência de demanda pelo Curso de Especialização, observado no mapa 13 por gestores localizados em regiões de baixo IDEB, a escolha por escolas próximas às regiões onde estão os polos seria uma explicação para os erros de seleção.

A distribuição espacial dos cursistas em relação a média do indicador nível socioeconômico (NSE) dos municípios de Minas Gerais pode ser visualizada na figura 14. Os critérios referentes às cores e à dimensão dos círculos seguem os da figura 12 (quanto mais escura for a cor maior, maior será do indicador NSE e quanto maior for o diâmetro do círculo, maior será a concentração de cursista matriculados no curso).

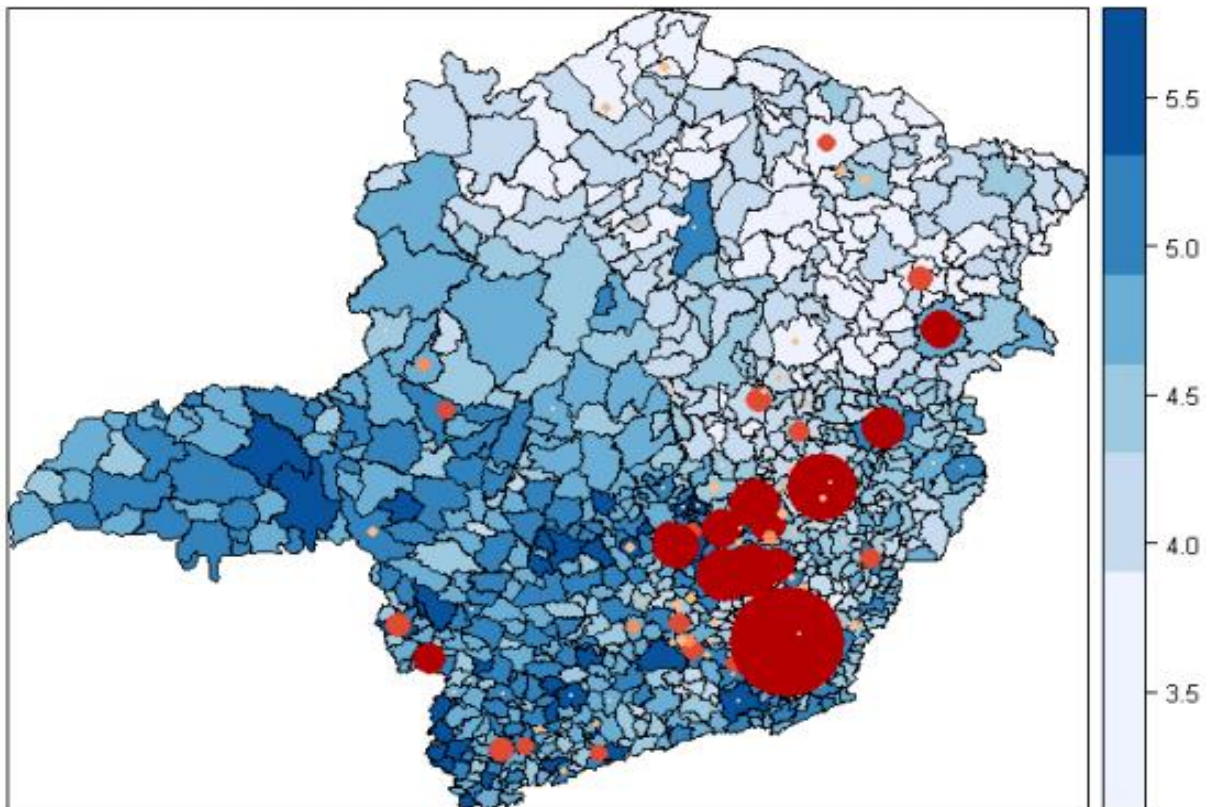


Figura 14: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (NSE dos municípios)

Fonte: Rodrigues, Oliveira, Matos (2014).

A figura 14 tem uma distribuição espacial muito parecida com a da figura 12 (IDEB). Isso acontece porque, conforme a literatura, o IDEB e o NSE são indicadores altamente correlacionados. Isso significa que escolas que atendem alunos de nível socioeconômico elevado, apresenta facilidade em alcançar IDEB mais elevado, maior aprendizagem e menor

taxa de reprovação. Em outras palavras, as condições socioeconômicas da família impactam na aprendizagem das criança e jovens (RODRIGUES, OLIVEIRA e MATOS, 2014)

Como a distribuição do NSE é muito similar à distribuição do IDEB, a análise é parecida. Concentrou-se o atendimento nas regiões Metropolitana de Belo Horizonte, Vale do Rio Doce e Zona da Mata, deixando fora do programa regiões com NSE mais baixo, Norte e Noroeste de Minas e o Triângulo Mineiro. Como a avaliação é feita por municípios, não se pode afirmar que somente escolas de alto NSE foram atendidas, pois a avaliação não foi feita no nível micro, analisando escola por escola. Pode ser afirmado é que, em maior concentração, as regiões de alto NSE foram contempladas pela política.

A figura 15 mostra a distribuição dos alunos do curso em Minas Gerais, conforme a infraestrutura das escolas do município. Os critérios das cores e dimensão dos círculos seguiram os critérios da figura 12.

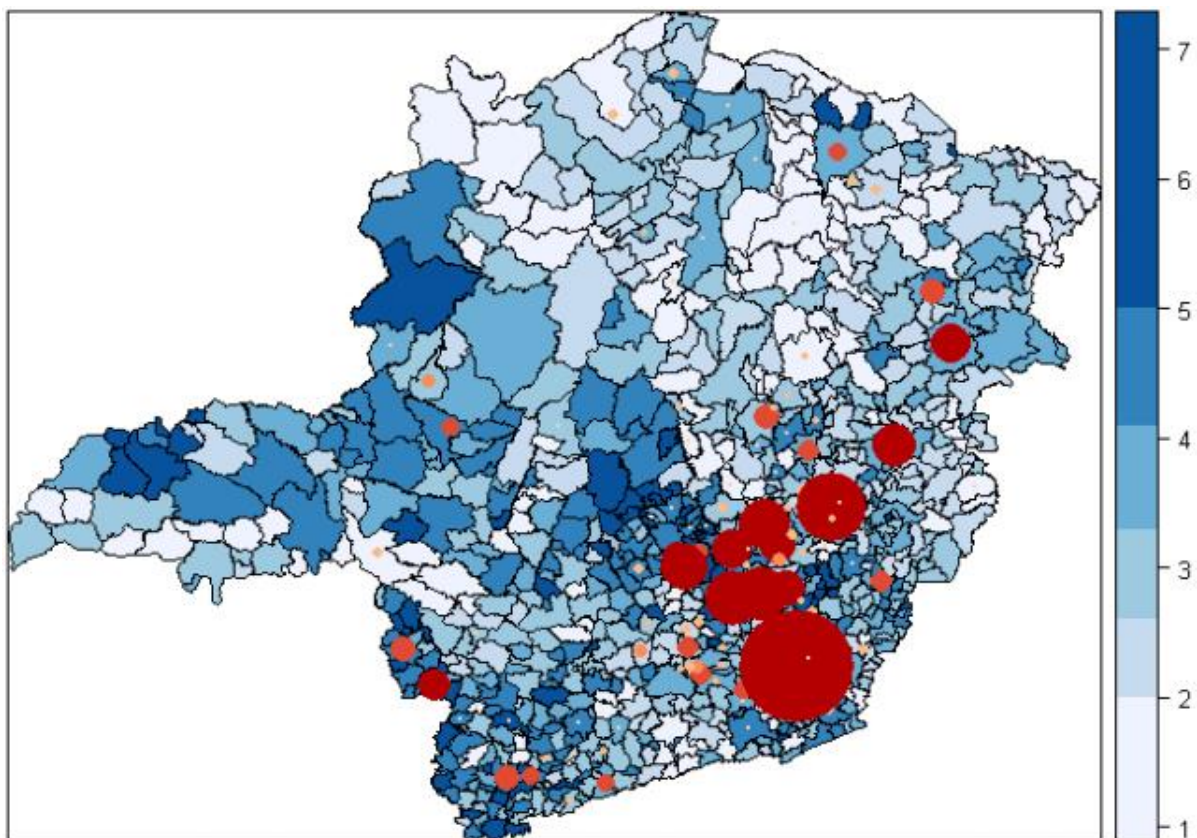


Figura 15: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (Infraestrutura dos municípios)

Fonte: Rodrigues, Oliveira, Matos (2014).

O padrão espacial observado na figura 15 não diferencia muito dos mapas do IDEB e NSE. A explicação para essa semelhança é que regiões que apresentam alto IDEB, em sua maioria, são localidades em que o nível socioeconômico é elevado; dessa forma, os municípios

apresentam um percentual grande de escolas com boa infraestrutura, tornando o índice de Infraestrutura alto. A mudança entre o mapa do NSE para o da infraestrutura foi a presença de algumas regiões que apresentavam baixo nível socioeconômico e alto índice de Infraestrutura, como alguns municípios da região Noroeste de Minas.

Por fim, a distribuição de cursistas em relação à média do indicador de complexidade das escolas é mostrada na figura 16.

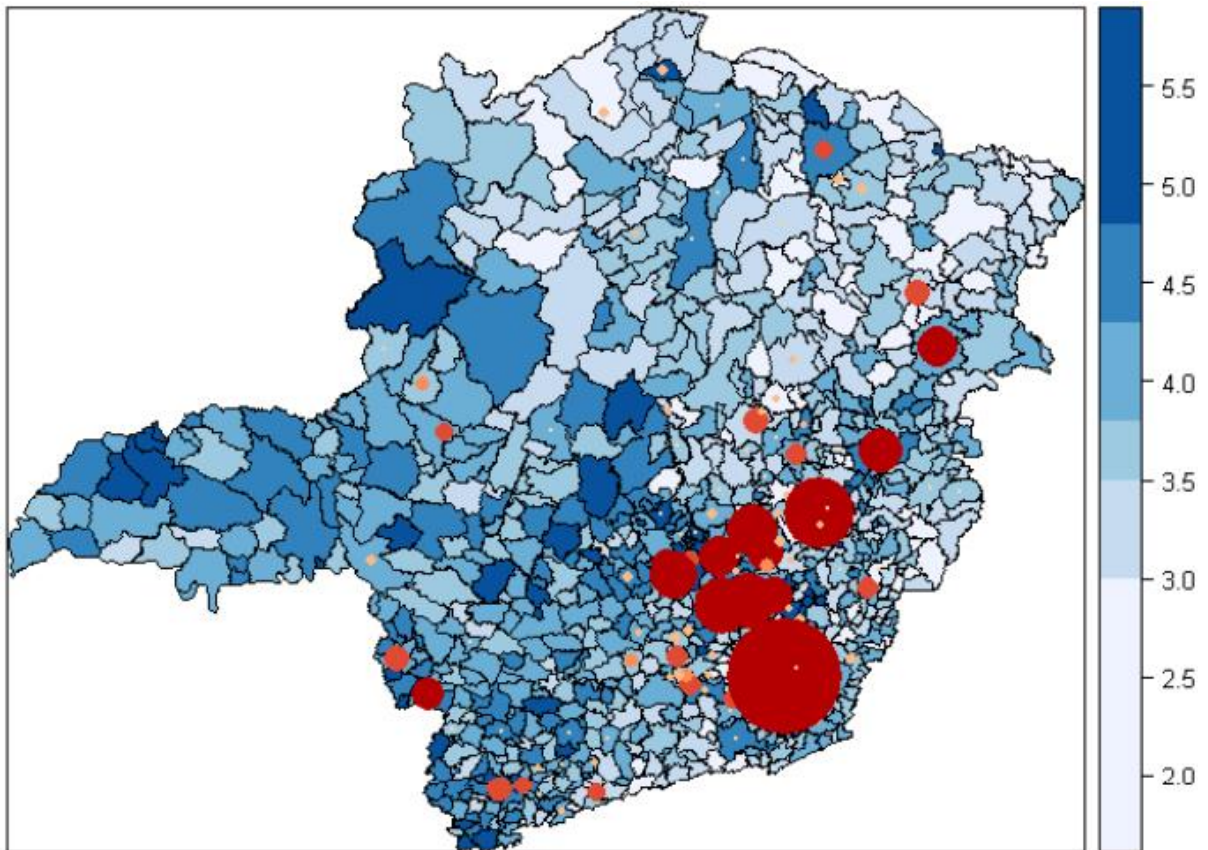


Figura 16: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (Complexidade dos municípios)

Fonte: Rodrigues, Oliveira, Matos (2014).

A distribuição espacial do indicador de Complexidade não difere muito dos demais índices (IDEB, NSE, Infraestrutura), o que diferencia esse indicador dos demais é sua forma de avaliação. O IDEB, o Nivel Socioeconomico e a Infraestrutura quanto maior for seu valor melhor será o indicador. No entanto, o índice de Complexidade elevado demonstra uma maior necessidade de atuação do gestor, devido às peculiaridade de uma escola muito complexa, e o Curso de Especialização do Gestor tem a finalidade de auxiliar esse diretor a melhor desempenhar sua função. Não que seja ruim uma escola complexa, mas é uma instituição que precisa de maior atenção e cuidado de seus gestores.

De acordo com o mapa, as regiões que apresentaram maior concentração de escolas com alto índice de complexidade foram atendidas. A complexidade é um indicador que apresenta dois aspectos distintos: o primeiro aspecto trata de um processo de inserção social de um grupo de pessoas, até então, excluído do contexto educacional. Já o segundo ponto da complexidade diz respeito aos “alunos que estudam em escolas grandes tendem a ter desempenho pior do que alunos de escolas menores ou de tamanho moderado” (ALVES e SOARES, 2013, p.184), sendo o tamanho da escola um dos fatores que compõem o indicador de complexidade.

Após avaliar os quatro mapas referente à primeira turma do Curso de Especialização em Gestão Escolar, concluiu-se que a focalização do programa foi baixa, devido a fatores como a inconsistência dos dados disponibilizados pelo MEC para seleção da turma inicial; a dispersão geográfica do estado de Minas Gerais; a definição dos polos, priorizando a regionalização e infraestrutura da UAB/UFOP, entre outros.

A primeira turma do curso apresentou um grau elevado de ineficiência do alcance na política, pois se excluiu do curso um público-alvo pertencente à política. Além da ineficiência do programa, houve vazamento da política, que foi a introdução de indivíduos no Curso de Especialização, os quais não pertenciam ao público-alvo. Após algumas modificações no desenho do programa e na forma de implementação da política, espera-se elevar o grau de focalização do programa das próximas turmas.

Para avaliar a focalização, será necessário calcular os indicadores: IDEB, NSE, Infraestrutura da escola e Complexidade da Gestão Escolar. Para realização desses indicadores e posteriormente sua análise, será necessário conhecer o método e as variáveis utilizadas no modelo. O próximo capítulo apresenta a metodologia usada na pesquisa.

4. ABORDAGEM ANALÍTICA DAS VARIÁVEIS E INDICADORES E O MÉTODO UTILIZADO NO MODELO

Este capítulo está dividido em três seções. A primeira delas é constituída pelo modelo de análise, tendo a Teoria de Resposta ao Item (TRI) como modelo utilizado. Já a segunda é composta pela base de dados utilizada para elaboração dos mapas, tabelas e gráficos dessa pesquisa. A terceira seção, por fim, apresenta descrição das variáveis do modelo, sendo elas: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Nível Socioeconômico (NSE), Complexidade de Gestão Escolar e Infraestrutura da escola.

4.1 Modelo de análise

As variáveis com características distintas, tais como Nível Socioeconômico, Infraestrutura e Complexidade, são medidas por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI) por se tratarem de construtos latentes. Esses construtos, também chamados de traços latentes, são variáveis não observadas diretamente. Apesar de serem facilmente descritas, elas não podem ser diretamente medidas (ALVES; SOARES, 2009).

A Teoria de Resposta ao Item (TRI) vem crescendo, de forma representativa, nas avaliações educacionais. Ela propõe modelos de traços latentes que permitem analisar características de indivíduos por meio de variáveis secundárias, pois suas características diretas não podem ser observadas. “O que esta metodologia sugere são formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item e seus traços latentes, proficiências ou habilidades na área de conhecimento avaliada” (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000 p. 3).

Segundo Alves, Soares e Xavier (2014), o método da Teoria de Resposta ao Item (TRI) engloba uma série de modelos matemáticos que tem como função a obtenção da proporção de construtos latentes. Essas medidas estão baseadas na escolha de resposta do indivíduo, pautada em seu conhecimento ou habilidade. No Brasil, essa técnica foi utilizada na análise dos dados do Sistema Nacional de Ensino Básico (SAEB) pela primeira vez no ano de 1995. Conforme Andrade, Tavares e Valle (2000), os modelos de TRI propostos na literatura dependem de três importantes fatores:

- 1) natureza do item (dicotômicos, não dicotômicos);
- 2) população envolvida (uma ou mais);
- 3) quantidade de traços latentes medidos (uma ou mais).

No caso dos indicadores calculados por meio dessa metodologia, o modelo mais adequado é o Modelo de Resposta Gradual (*Samejima (1969)*), pois os itens têm mais de uma categoria.

Esse modelo é definido a partir da probabilidade do indivíduo j escolher a categoria i ou outra mais elevada:

$$(1.1)$$

com $i = 1, 2, \dots, I$; $j = 1, 2, \dots, n$; $k = 0, 1, \dots, m_i$; e m_i é o número de categorias do item i ; e onde:

$P_{i,k}^+(\theta_j)$ probabilidade do indivíduo j escolher a categoria k ou uma outra categoria mais elevada.

θ_j representa a habilidade ou traço latente do indivíduo j .

a_i parâmetro de discriminação do item i .

k categoria de cada item.

$b_{i,k}$ parâmetro de dificuldade da k -ésima categoria do item i .

D fator de escala, constante e igual a 1.

Na definição do b_i , temos:

$$b_{i,1} \leq b_{i,2} \leq \dots \leq b_{i,m_i},$$

de forma que deve existir uma ordenação para as categorias dos itens conforme seu nível de dificuldade, acompanhando a classificação de seus escores.

Sendo a probabilidade de determinado indivíduo j escolher a categoria k para o item i dada por:

$$P_{i,k}(\theta_j) = P_{i,k}^+(\theta_j) - P_{i,k+1}^+(\theta_j)$$

Para *Samejima (1969)*, $P_{i,0}^+(\theta_j)$ e $P_{i,m_i+1}^+(\theta_j)$ são definidos por:

$$P_{i,0}^+(\theta_j) = 1$$

$$P_{i,m_i+1}^+(\theta_j) = 0.$$

De forma que,

$$P_{i,0}(\theta_j) = P_{i,0}^+(\theta_j) - P_{i,1}^+(\theta_j) = 1 - P_{i,1}^+(\theta_j)$$

e

$$P_{i,m}(\theta_j) = P_{i,m}^+(\theta_j) - P_{i,m+1}^+(\theta_j) = P_{i,m}^+(\theta_j).$$

Assim sendo:

(1.2)

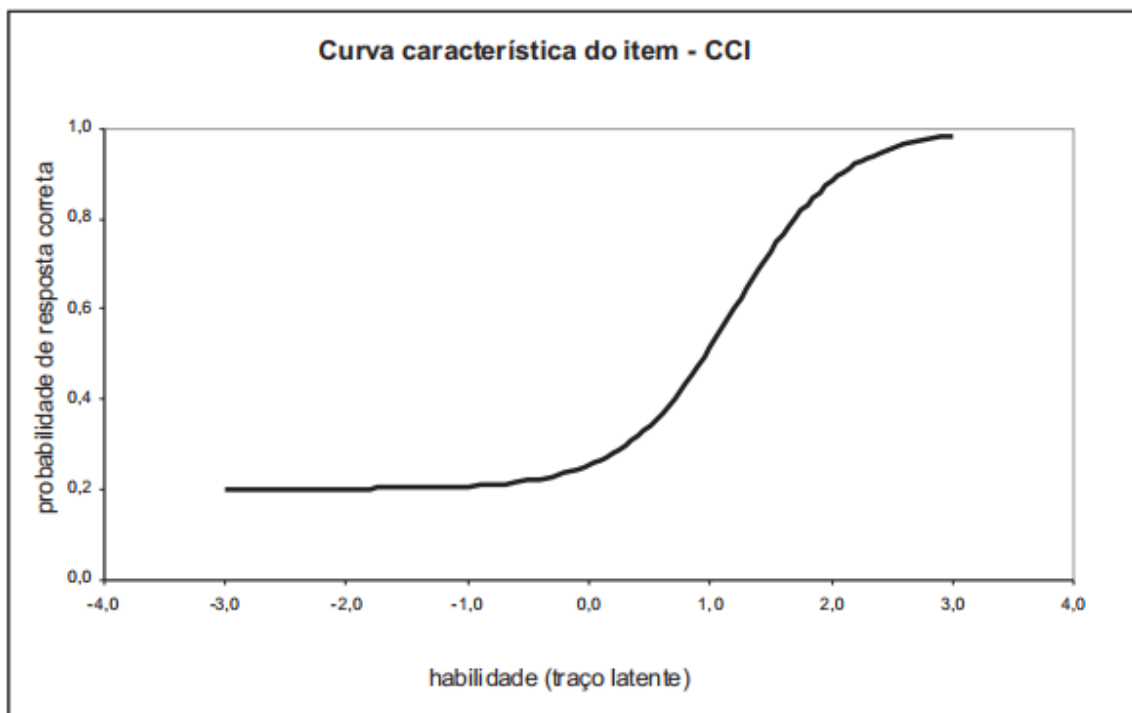


Figura 17: Curva Característica do Item - CCI

Fonte: Andrade, Araújo, Bortolotti (2009).

4.2 Base de dados

As bases de dados extraídas para a elaboração desta dissertação são oriundas do Censo Escolar e da Secretaria do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFOP) da Universidade Federal de Ouro Preto.

Os dados referentes às escolas participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar, oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), foram providos do Censo Escolar e de questionários, procedentes de avaliações educacionais realizadas pelo INEP, que foram respondidos pelos participantes por meio do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Já os dados referentes aos alunos do curso

foram advindos da Secretaria Escola de Gestores do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFOP).

O banco de dados dos alunos cursistas do Curso de Especialização da UFOP, obtido pela secretaria do CEAD, é composto por: nome completo, CPF, sexo, e-mail, data de nascimento, cidade (escola que trabalha), CEP (escola que trabalha), profissão, escola (nome da instituição), área (urbana, rural), rede (municipal, estadual), INEP (código da escola), função (diretor, vice-diretor, outros), outra (descrever a função exercida, quando não for diretor ou vice), curso superior (qual curso realizou), modalidade (licenciatura, bacharel), instituição (que estudou), ano (conclusão do curso superior), especialização (se realizou), qual especialização, internet casa (uso, não uso) e internet escola (uso, não uso), para a 2º (2013) e 3º (2015) turma do curso.

O Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente pelo INEP, em conjunto com as Secretarias Estaduais de Educação de todos os estados brasileiros, é uma pesquisa obrigatória para toda a rede de ensino, privada e pública. Foram utilizadas, nesta dissertação, as seguintes bases de dados desse Censo Escolar, retirados da plataforma do INEP: IDEB dos anos de 2013 e 2015; Complexidade de Gestão Escolar dos anos de 2013 e 2015; e o Nível Socioeconômico⁶ 2011/2013. Esses indicadores educacionais foram calculados pelo INEP e disponibilizados no site para consulta.

Além dos indicadores acima citados, será calculado o índice de Infraestrutura da escola para compor o conjunto de variáveis do modelo. No entanto, a infraestrutura não é calculada pelo INEP. Para realizar esse cálculo, foi utilizada a base de dados do Censo Escolar referente aos anos de 2013 e 2015.

Vários índices foram elaborados por meio do Censo Escolar, sendo o IDEB o indicador mais utilizado para avaliação da educação brasileira. Para formulação do IDEB, utilizaram-se as notas obtidas da Prova Brasil juntamente com informações do Censo Escolar. Dos indicadores elaborados com os dados educacionais, serão utilizados, nesta pesquisa, o indicador de Nível Socioeconômico, Infraestrutura, complexidade da gestão e o IDEB.

4.3 Variáveis do modelo

⁶ Foi utilizado a base de dados Nível Socioeconômico de 2011/2013, para 2º e 3º turma do curso em gestão escolar, devido à não existência deste índice referente aos anos de 2013 e 2015, período trabalhado na dissertação.

As variáveis definidas para serem analisadas nesta pesquisa foram, a saber, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Nível Socioeconômico (NSE), a Infraestrutura e a Complexidade da Gestão Escolar. Os indicadores IDEB, NSE e Complexidade da Gestão são calculados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e disponibilizados no site. As definições das variáveis utilizadas e a forma do cálculo, explicadas nesta pesquisa, foram retiradas de diversas literaturas e do próprio site do INEP. No entanto, o índice de Infraestrutura da escola teve que ser calculado, as variáveis e o modo de cálculo desse indicador serão explicitados a seguir.

4.3.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador que afere a qualidade da educação brasileira. O índice varia de zero a dez e é medido nas escolas e nos municípios de todo o país. O IDEB foi constituído pela combinação entre o rendimento escolar, ou proficiência, e a taxa de aprovação dos alunos. Enquanto o primeiro é proveniente da Prova Brasil, o segundo é obtido por meio do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (ALVES; SOARES, 2013).

O cálculo do IDEB é realizado da seguinte forma: as notas nas provas de matemática e língua portuguesa são primeiramente padronizadas em uma escala de 0 a 10. Em seguida, toma-se a média simples das notas dessas duas provas e multiplica-se pela média harmônica das taxas de aprovação, que variam de 0 a 100, em percentual. A tabela 1 exemplifica o cálculo do IDEB (RESUMO TÉCNICO IDEB 2005 – 2015).

Tabela 1. Exemplos do cálculo do IDEB

Escola	Prova Brasil (N)	Aprovação média (P)	IDEB (N)x(P)
A	6,0	90%	5,4
B	6,0	80%	4,8
C	4,0	80%	3,2
D	5,0	100%	5,0

Fonte: Resumo técnico IDEB 2005 – 2015.

De acordo com as metas estipuladas, sendo elas as da escola, do município, do estado e do país, o INEP calcula as metas intermediárias do IDEB de cada instituição, levando em

consideração o estágio de desenvolvimento educacional de cada unidade individualmente (RESUMO TÉCNICO IDEB 2005 – 2015). Dessa forma, foi proposta uma trajetória específica para cada unidade distinta, devido à particularidade de cada uma. As metas foram elaboradas levando-se em consideração os parâmetros observados inicialmente em 2005 com projeções para 2095.

Em 2007 a média do IDEB era de quatro pontos na variação do indicador. Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), o país, nos próximos quinze anos, deverá alcançar a nota seis no índice educacional, conforme o acordo firmado com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A média seis foi estabelecida, segundo o MEC, levando-se em consideração o resultado final das notas obtidas pelos vinte países desenvolvidos mais bem colocados da OCDE (CAMINI, 2009).

A partir da edição de 2011 do IDEB, “o INEP estabeleceu uma nova sistemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb e instituiu que o público-alvo para aplicação das provas seria obtido a partir dos dados fornecidos ao Censo Escolar” (Nota Técnica-INEP, 2015, p. 8). Essa nova medida permite que, no ato da prova, já se identifiquem os alunos presentes e faltantes ao exame, pois as provas estão munidas com as identificações deles: nomes e demais dados pessoais dos participantes.

Outra mudança importante foi a obrigatoriedade mínima de participantes no exame da Prova Brasil, sendo necessário um mínimo de 50% dos alunos matriculados, declarados ao Censo Escolar, presentes no dia da prova. Apenas as escolas e municípios que cumprirem esses critérios terão seus resultados divulgados, as notas da Prova Brasil e o valor do IDEB (RESUMO TÉCNICO IDEB 2005 – 2015).

Com os resultados do IDEB, pode-se criar programas canalizados para implementação e regulamentação de políticas direcionadas para a qualidade da educação; mapear as instituições escolares e sua evolução educacional; estipular nível de evolução de aprendizagem, fixando parâmetro médio nacional, nota 6,0 para 2021; e definir quais critérios deverão ser empreendidas para melhoria da qualidade e em quanto tempo as metas estipuladas serão alcançadas (FREITAS; OVANDO, 2015).

4.3.2 Nível Socioeconômico (NSE)

O Nível Socioeconômico (NSE) foi introduzido nas avaliações da educação básica a partir do segundo semestre de 2014 pelo INEP. Trata-se de uma medida que procura situar um grupo de alunos em determinado estrato econômico. Essa estratificação é definida mediante a

aquisição de bens domésticos, contratação de serviços realizados pela família, além da inclusão de renda e escolaridade dos pais desses estudantes. A combinação dessas variáveis implica a estruturação do indicador de NSE (Notas Técnicas- INEP).

A construção do indicador NSE foi realizada mediante o preenchimento de questionários respondidos pelos alunos. Esses questionários são oriundos da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil; e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), referentes aos anos de 2011 e 2013 (Nota Técnica- INEP).

Nos questionários continham cinco, ou mais, questões referentes a:

- “Posse de bens no domicílio: televisão em cores, tv por assinatura, telefone fixo, telefone celular, acesso à internet, aspirador de pó, rádio, videocassete ou DVD, geladeira, freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex), máquina de lavar roupa, carro, computador, quantidade de banheiros e quartos para dormir” (Notas Técnicas- INEP).
- Contratação de serviços de mensalista ou de diarista.
- Renda familiar mensal, em salários mínimos.
- Escolaridade do pai e da mãe.

A partir das respostas dadas ao questionário, resume-se essa informação em um indicador.

O nível socioeconômico é medido por uma escala contínua, que apresenta média igual a 50 e um desvio padrão de 10. “Para melhor descrever os níveis socioeconômicos e facilitar a compreensão dos resultados, utilizou-se a metodologia proposta por *Huynh* para caracterizar os sete níveis ordinais, a partir do posicionamento das alternativas de cada questão em tais níveis” (Notas Técnicas- INEP, p. 2).

O quadro 10 contém as descrições dos Níveis Socioeconômica de 10.970.993 alunos pertencentes a 73.577 escolas, públicas e privadas.

Quadro 10: Descrição dos Níveis Socioeconômicos dos alunos.

Nível I (Muito Baixo) - Até 30: Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, uma geladeira, um telefone celular, até dois quartos no domicílio e um banheiro; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

Nível II (Baixo) - (30;40]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

Nível III (Médio Baixo) - (40;50]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

Nível IV (Médio) - (50;60]: Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

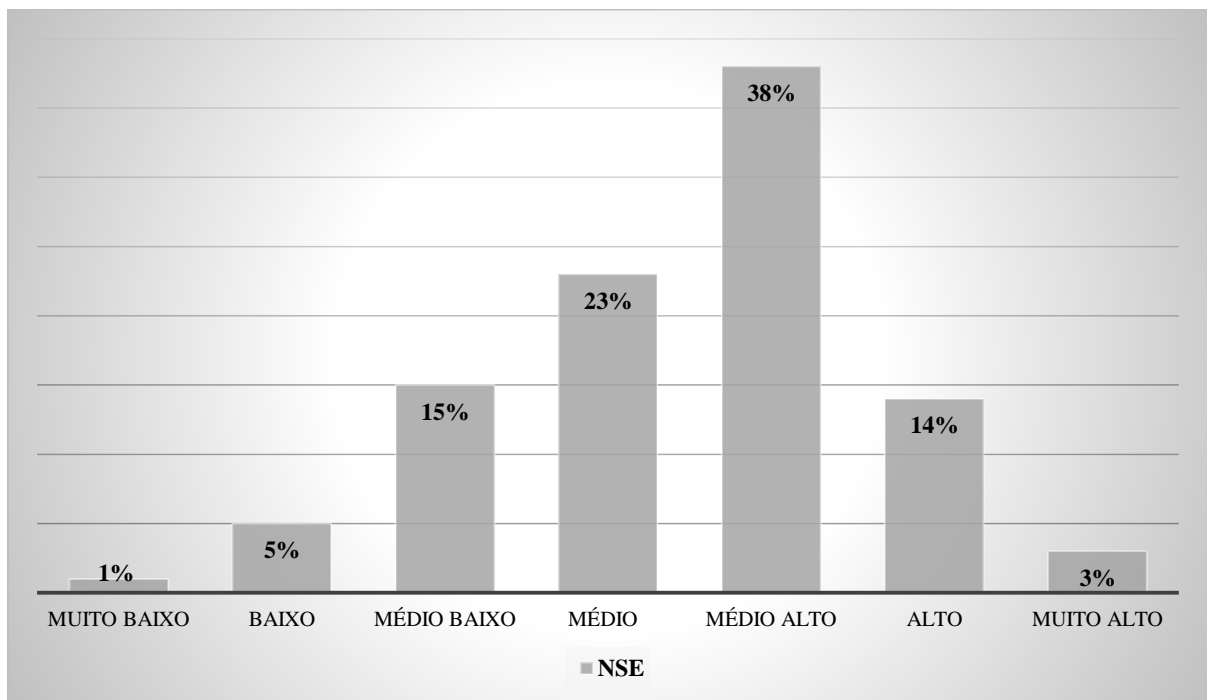
Nível V (Médio Alto) - (60;70]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como três quartos e dois banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio.

Nível VI (Alto) - (70;80]: Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como três quartos e três banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

Nível VII (Muito Alto) - Acima de 80: Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e três ou mais televisões em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e TV por assinatura; contratam, também, empregada mensalista ou diarista até duas vezes por semana; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

O nível socioeconômico da escola é uma média aritmética simples do nível socioeconômico dos alunos (perfil) matriculados. Por meio da análise de *cluster* (método *K-means*) foram criados sete grupos de nível socioeconômico, bem explicados no quadro 10. A classificação dos grupos são: Muito Baixo, Baixo, Médio Baixo, Médio, Médio Alto, Alto e Muito Alto (ALVES; SOARES; XAVIER, 2014).

Gráfico 1: Distribuição de Escolas por Grupo, Nível Socioeconômico



FONTE: Nota Técnica- INEP.

O gráfico 1 apresenta a distribuição percentual de escolas conforme o índice de nível socioeconômico. Verifica-se maior concentração de instituições de ensino nos níveis médio e médio alto do indicador, representando 61% dessa população.

A tabela 2 mostra o percentual de cada nível socioeconômico dos alunos correspondentes aos níveis socioeconômico de cada grupo de escolar. Por exemplo, o grupo de escolas que apresentam um nível socioeconômico muito baixo concentra maior percentual de alunos nos níveis I e II, 35% e 50% respectivamente, sendo estes níveis socioeconômicos muito baixo.

Tabela 2: Distribuição do Nível Socioeconômico dos Alunos das Escolas por Grupo

Grupos de Escolas	Índice Nível Socioeconômico dos alunos
-------------------	--

	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI	Nível VII	Total
Muito Baixo	35%	50%	13%	2%	0%	0%	0%	100%
Baixo	12%	52%	30%	5%	1%	0%	0%	100%
Médio Baixo	4%	35%	44%	14%	2%	0%	0%	100%
Médio	1%	16%	47%	29%	6%	1%	0%	100%
Médio Alto	0%	5%	33%	46%	14%	2%	0%	100%
Alto	0%	1%	16%	48%	29%	5%	0%	100%
Muito Alto	0%	0%	3%	21%	45%	28%	3%	100%

Fonte: Nota Técnica- INEP.

Para a validação desse indicador, foi calculada a correlação de Pearson com outros indicadores relacionados com o nível socioeconômico. Com isso, foi possível validar os resultados do índice, chegando às seguintes correlações:

- NSE fortemente correlacionado com resultados escolares e cultural das famílias (ALVES, SOARES, 2013);
- correlação de 0,93 com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Renda (IDHM);
- correlação de 0,89 com renda domiciliar per capita municipal (RDPC);
- correlação de 0,85 com rendimento médio dos ocupados com 18 anos ou mais municipal (RENOCUP) e;
- correlação do NSE “versus proporção dos indivíduos com renda domiciliar per capita dos municípios igual ou inferior a R\$ 140,00 mensais municipal (PMPOB), a correlação foi negativa e igual a 0.90” (Notas Técnicas- INEP, p. 6).

4.3.3 Complexidade de Gestão Escolar

O indicador de complexidade da gestão escolar é caracterizado por aspectos característicos, sendo eles: porte da escola, número de turnos de funcionamento, complexidade das etapas ofertadas pela escola e número de etapas/modalidades oferecidas pela instituição de ensino. Como as variáveis apresentam características ordinais, quanto maior for valor, maior será o nível de complexidade da gestão (NOTA TÉCNICA Nº 040, 2014).

O quadro 11 descreve as características de cada uma das variáveis utilizadas para elaborar o índice de complexidade.

Quadro 11: Descrição das variáveis que compõem o Indicador de Complexidade

Variáveis	Características
-----------	-----------------

PORTE_ESCOLA	O porte da escola foi mensurado pelo número de matrículas de escolarização, em seis categorias (até 50 matrículas, de 51 a 150 matrículas, de 151 a 300 matrículas, de 301 a 500 matrículas, de 501 a 1000 matrículas e mais de 1000 matrículas. Assume-se que escolas que atendem mais alunos são mais complexas.
NUMERO_ETAPA	Para o cálculo do número de etapas/modalidades ofertadas pela escola foram consideradas as seguintes classificações: educação infantil regular; anos iniciais regular; anos finais regular; ensino médio regular; educação profissional regular (incluindo ensino médio integrado); EJA (qualquer etapa); educação especial (qualquer etapa). A variável final varia de 1 a 7, correspondendo ao número de etapas/modalidades oferecidas pela escola. Assume-se que escolas que oferecem mais etapas são mais complexas.
ETAPA_COMPLEXIDADE	A variável indica qual das etapas ofertadas pela escola atenderiam, teoricamente, alunos com idade mais elevada. Parte-se do pressuposto de que quanto mais avançada a idade dos alunos e as etapas oferecidas, gerencia-se um número maior de docentes, mais arranjos para a organização das grades curriculares são necessários e mais desafios se enfrenta para a manutenção do aluno na escola (questões como distorção idade-etapa, conciliação entre trabalho e estudo, questões motivacionais, etc). Para isso as escolas foram classificadas nas seguintes categorias: escolas com oferta de matrículas até a educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental; até os anos finais do ensino fundamental; até o ensino médio ou a educação profissional; com oferta de EJA (independente da etapa).
NUMERO_TURNO	Para avaliar o número de turnos de funcionamento das escolas as turmas de cada uma delas foram classificadas de acordo com o seu horário de início em: matutino (5:00h às 10:59h), vespertino (11:00h às 16:59h) ou noturno (17:00h às 4:59h) e, por fim, a escola foi classificada de acordo com o número de turnos em que suas turmas funcionam. Assume-se que escolas que funcionam em mais turnos são mais complexas.

Fonte: Nota Técnica Nº 040 (2014).

O índice de complexidade foi estimado, baseado na Teoria de Resposta ao Item (TRI), pelo modelo de resposta gradual (*Samejima*), levando-se em consideração a existência de apenas um traço latente (NOTA TÉCNICA Nº 040, 2014). Para melhor compreensão do indicador de complexidade, foram realizados cortes na escala, de forma a criar grupos escolares com complexidade na gestão similar. Com relação à definição dos pontos de corte, ela foi realizada em várias etapas, a fim de facilitar a criação de grupos homogêneos. Na escolha dos primeiros pontos de cortes, prevaleceram as categorias empíricas de cada item dos grupos

formados, incluindo o percentual de matrículas e escolas de cada grupo. Por fim, as modificações são realizadas nos pontos de cortes, considerando a formação específica de cada grupo, levando em conta a existência de pelo menos um item que apresente uma ou mais categorias (NOTA TÉCNICA Nº 040, 2014).

A tabela 3 descreve a frequência e o percentual de escolas e matrículas referente às quatro variáveis que compõem o indicador de complexidade da gestão.

Tabela 3: Distribuição das escolas e matrículas em relação às variáveis selecionadas – Censo Escolar da Educação Básica – Brasil – 2013

Variáveis	Escolas		Matrículas	
	Freq.	%	Freq.	%
PORTE_ESCOLA				
0-50 mat.	50.764	26,6	1.279.612	2,6
50-150 mat.	51.271	26,9	4.823.718	9,6
150-300 mat.	34.550	18,1	7.456.944	14,9
300-500 mat.	22.903	12	8.915.347	17,8
500-1000 mat.	22.729	11,9	15.877.000	31,7
1000 ou mais mat.	8.489	4,5	11.689.827	23,4
NUMERO_ETAPA¹				
1 etapa	70.591	37	11.157.674	22,3
2 etapas	67.855	35,6	16.251.511	32,5
3 etapas	37.829	19,8	14.670.061	29,3
4 ou mais	14.431	7,6	7.963.202	15,9
ETAPA_COMPLEXIDADE²				
até educ. infantil/anos iniciais	102.295	53,6	12.227.753	24,4
até anos finais	28.271	14,8	8.045.981	16,1
até ensino médio/Edu. prof.	21.875	11,5	12.375.959	24,7
Escolas com oferta da EJA	38.265	20,1	17.392.755	34,8
NUMERO_TURNO³				
1 turno	56.667	29,7	4.098.481	8,2
2 turnos	95.663	50,2	22.966.446	45,9
3 turnos	38.376	20,1	22.977.521	45,9

Fonte: Nota Técnica Nº 040 (2014).

Notas: Considera-se a soma das seguintes etapas/modalidades oferecidas na escola: educação infantil regular; anos iniciais regular; anos finais regular; ensino médio regular; educação profissional regular (incluindo ensino médio integrado); EJA; educação especial.¹ Indica-se aqui qual das etapas ofertadas pela escola atenderiam, teoricamente, alunos com idade mais elevada.² Considera-se a oferta de turmas de escolarização com início no período matutino (5:00h às 10:59h), vespertino (11:00h às 16:59h) ou noturno (17:00h às 4:59h).³

O quadro 12 mostra a descrição dos níveis de complexidade de acordo com NOTA TÉCNICA N° 040/2014 e o gráfico 2 mostra a distribuição dos níveis por percentual. A descrição engloba o número de matrícula (alunos), o número de turnos de aulas, as modalidades e as etapas disponibilizadas pela escola.

Quadro 12: Descrição dos níveis de complexidade de gestão

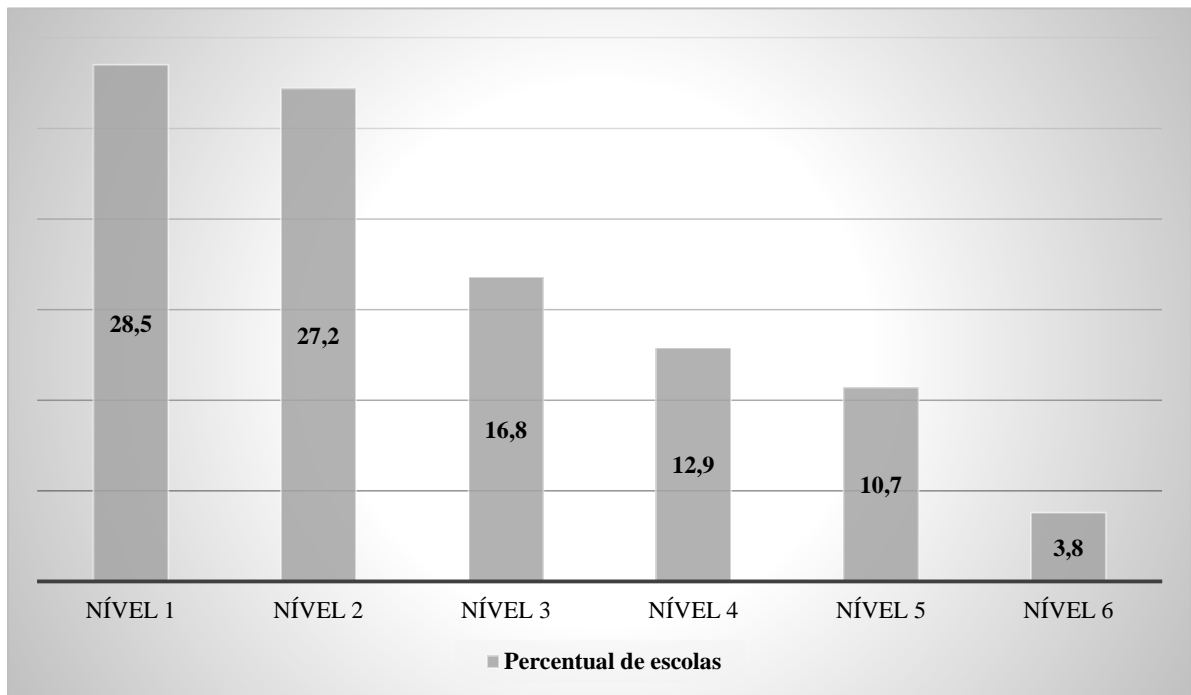
Níveis	Descrição
Nível 1	Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada*.
Nível 2	Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada*.
Nível 3	Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada*.
Nível 4	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada*.
Nível 5	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada*.
Nível 6	Porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada*.

Fonte: Nota Técnica N° 040 (2014).

Nota: * Considerando a idade dos alunos atendidos.

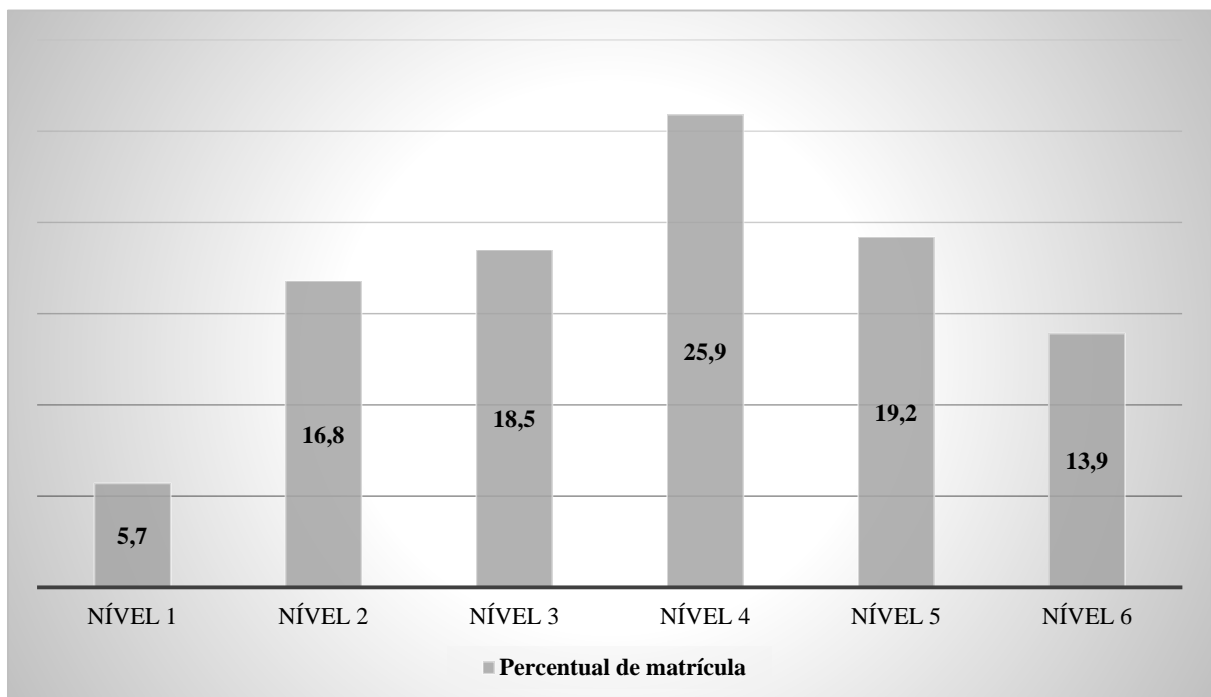
De acordo com o gráfico 2, a maior concentração de escolas está presente nos níveis 1 e 2 do índice de complexidade da gestão, baixa complexidade. Isso demonstra que, no Brasil, mais de 50% das escolas são de pequeno porte, com no máximo de 300 matrículas, e operam em 2 turnos e 2 etapas. No entanto, a maior concentração do número de alunos matriculados está presente nos níveis 3, 4 e 5 do índice de complexidade, média e alta complexidade, conforme o gráfico 3.

Gráfico 2: Percentual de escolas do Censo Escolar da Educação Básica segundo grupo/nível de complexidade de gestão – Brasil – 2013



Fonte: Nota Técnica Nº 040 (2014).

Gráfico 3: Percentual de matrículas do Censo Escolar da Educação Básica segundo grupo/nível de complexidade de gestão – Brasil – 2013



FONTE: NOTA TÉCNICA Nº 040 (2014).

Os gráficos 2 e 3 representam o percentual de complexidade das escolas e matrículas dos alunos, respectivamente. O nível mais alta de complexidade, nível 6, representa 13,9% das matrículas e apenas 3,8% das escolas. Os gráficos mostram que o nível mais elevado do indicador de complexidade em gestão escolar está relacionado às escolas de grande porte.

4.3.4 Infraestrutura da escola

A Infraestrutura da escola é medida por suas condições físicas: a existência de rede esgoto, água tratada, laboratório, cantina, biblioteca, entre outros elementos que compõem a estrutura da instituição de ensino (RODRIGUES; OLIVEIRA; MATOS, 2014).

O quadro 13 descreve os itens existentes em uma escola que são utilizados para calcular o índice de infraestrutura (SOARES NETO *et al.*, 2013).

Quadro 13: Itens utilizados nas análises da TRI

Descrição dos itens	Descrição dos itens
Água consumida pelos alunos	Parque infantil
Abastecimento de água	Berçário
Abastecimento de energia elétrica	Sanitário fora ou dentro do prédio
Esgoto sanitário	Sanitário para educação infantil
Sala de diretoria	Sanitário para deficientes físicos
Sala de professor	Dependências para deficientes físicos
Laboratório de informática	TV
Laboratório de ciências	DVD
Sala de atendimento especial	Copiadora
Quadra de esportes coberta/descoberta	Impressora
Cozinha	Computadores
Biblioteca	Internet

Fonte: Soares Neto *et al* (2013).

Há, no quadro 13, vinte e quatro itens selecionados por Soares Neto *et al* (2013) para a elaboração do índice de Infraestrutura. No entanto, poderiam ser acrescentadas outras variáveis ou excluir alguns desses itens da tabela. Essas adaptações de variáveis a serem usadas dependerá do objetivo do pesquisador.

Essas vinte e quatro variáveis selecionadas, de acordo com Soares Neto *et al* (2013), foram analisadas de forma a verificar a infraestrutura de cada escola e sua adequabilidade a

cada segmento de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), e, somente após essa análise, iniciaram-se as análises no modelo da TRI.

Após o tratamento dos dados, “realizou-se a primeira análise para estimação dos parâmetros dos itens, também conhecida como calibração. Foi utilizado o modelo logístico de dois parâmetros” (SOARES NETO *et al*, 2013, p. 86). Com os resultados das estimativas, os escores da infraestrutura foram calculados com base do Censo Escolar de 2011, conforme o modelo dos autores, transformando-os em uma escala com média cinquenta e desvio padrão de 10. Veja-se o quadro 14:

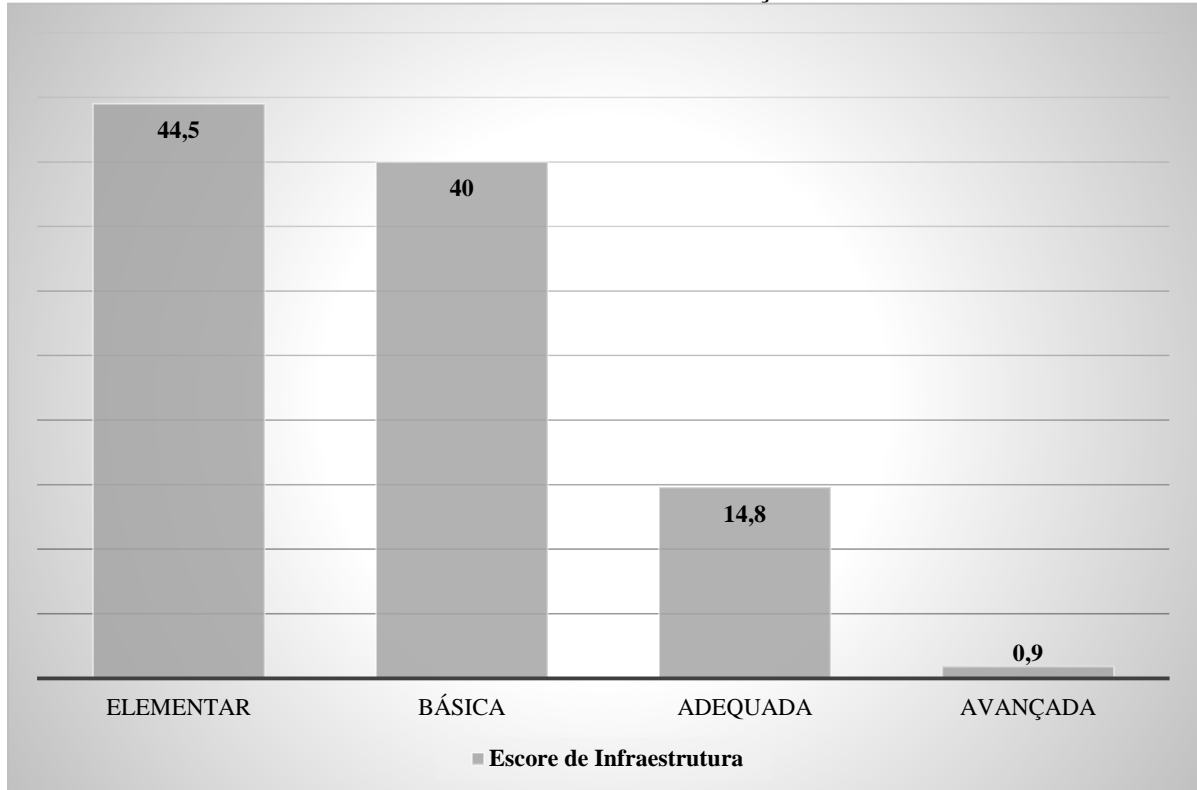
Quadro 14: Descrição dos níveis do índice de Infraestrutura conforme cada intervalo do escore – Brasil.

Nível	Intervalo	Descrição dos níveis de infraestrutura
Elementar	0 < 50	Estão neste nível escolas que possuem somente aspectos de infraestrutura elementares para o funcionamento de uma escola, tais como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha
Básica	50 < 60	Além dos itens presentes no nível anterior, neste nível as escolas já possuem uma infraestrutura básica, típica de unidades escolares. Em geral, elas possuem: sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora
Adequada	60 < 70	Além dos itens presentes nos níveis anteriores, as escolas deste nível, em geral, possuem uma infraestrutura mais completa, o que permite um ambiente mais propício para o ensino e aprendizagem. Essas escolas possuem, por exemplo, espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil. Há também espaços que permitem o convívio social e o desenvolvimento motor, tais como quadra esportiva e parque infantil. Além disso, são escolas que possuem equipamentos complementares como copiadora e acesso à internet
Avançada	70 < 80	As escolas neste nível, além dos itens presentes nos níveis anteriores, possuem uma infraestrutura escolar mais robusta e mais próxima do ideal, com a presença de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais

Fonte: Soares Neto *et al* (2013).

O quadro 14 é composto pela descrição dos níveis de infraestrutura das escolas brasileiras, sendo esses níveis divididos em elementar, básico, adequado e avançado. O gráfico 4 representa o percentual de escolas em cada nível do índice.

Gráfico 4: Percentual da distribuição de escolas por níveis do índice de Infraestrutura, com base nos dados retirados do Censo Escolar da Educação Básica de 2011 – Brasil



Fonte: Soares Neto *et al* (2013).

Por meio do gráfico 4, é possível perceber que quase 50% das escolas do país apresentam a infraestrutura elementar, demonstrando, assim, a deficiência do ensino mediante a restrição de ferramentas importantes no processo de aprendizagem, como espaço físico adequado para cada segmento de ensino e a não existência de equipamentos eletrônicos, tais como TV, DVD, computadores etc.

Conhecido o modelo e variáveis utilizadas na pesquisa, pode-se iniciar a avaliação do grau de focalização das segunda e terceira turmas do Curso de Especialização em Gestão Escolar ofertado pela UFOP.

5. AVALIAÇÃO DAS 2º E 3º TURMAS DO PNEG: PERSPECTIVA DA FOCALIZAÇÃO

Pretende-se, neste capítulo, avaliar a focalização de cada turma do Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG), programa disponibilizado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a partir de 2013. Este capítulo inicia com uma breve contextualização espacial de Minas Gerais e das segunda e terceira turma do PNEG, de forma a melhorar a visualização dos mapas, das tabelas e dos gráficos dessas turmas. O próximo tópico será a realização da avaliação do grau de focalização das duas turmas do Curso de Especialização. O início da avaliação da segunda turma do curso foi em 2013, e o término em 2015; já a avaliação da terceira turma se iniciou em 2015 e se encerrou em 2016.

5.1 Breve contextualização espacial do Estado Minas Gerais

Para melhor compreensão da avaliação do PNEG, ofertado pela UFOP, é necessário um breve conhecimento acerca da territorialidade do estado mineiro. Segundo dados do IBGE (2017), Minas Gerais é o quarto maior estado do país em extensão (586 552, 122 km²), com 853 municípios e população de aproximadamente 21 119 536 habitantes. O grande número de municípios de Minas Gerais dificulta a visualização no mapa de dispersão da efetividade do programa. Desse modo, para melhor observar o efeito da política, usou-se a concentração espacial em mesorregiões.

De acordo com o IBGE, o estado de Minas Gerais é composto por 12 mesorregiões, onde estão distribuídos os 853 municípios mineiros. Essas 12 mesorregiões são as seguintes: Noroeste de Minas, Norte de Minas, Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Central Mineira, Metropolitana de Belo Horizonte, Vale do Rio Doce, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Oeste de Minas, Campos das Vertentes, Sul e Sudoeste de Minas e Zona da Mata. A figura 19 mostra o mapa de Minas Gerais dividido em mesorregiões. A figura 18 mostra o mapa de Minas Gerais dividido em mesorregiões.

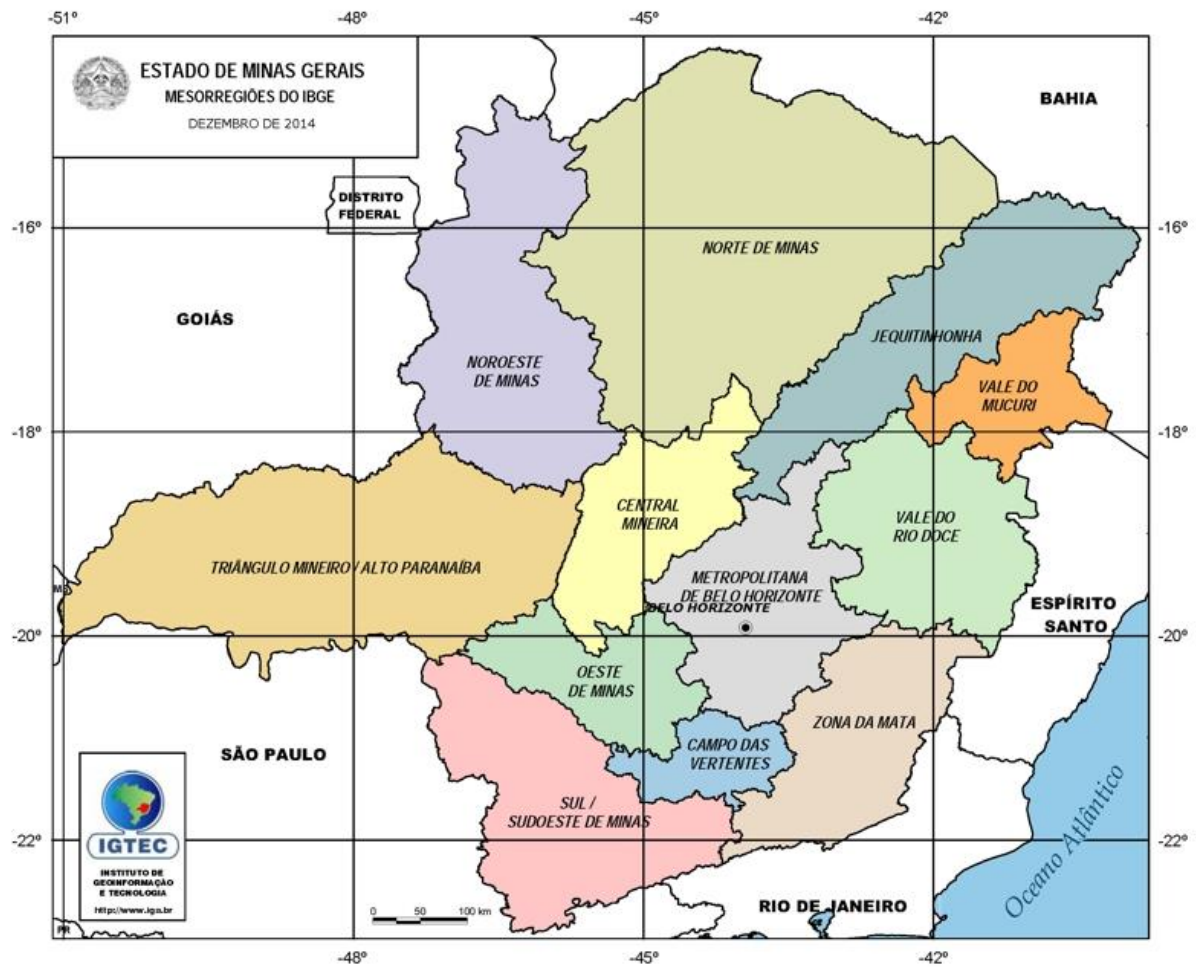
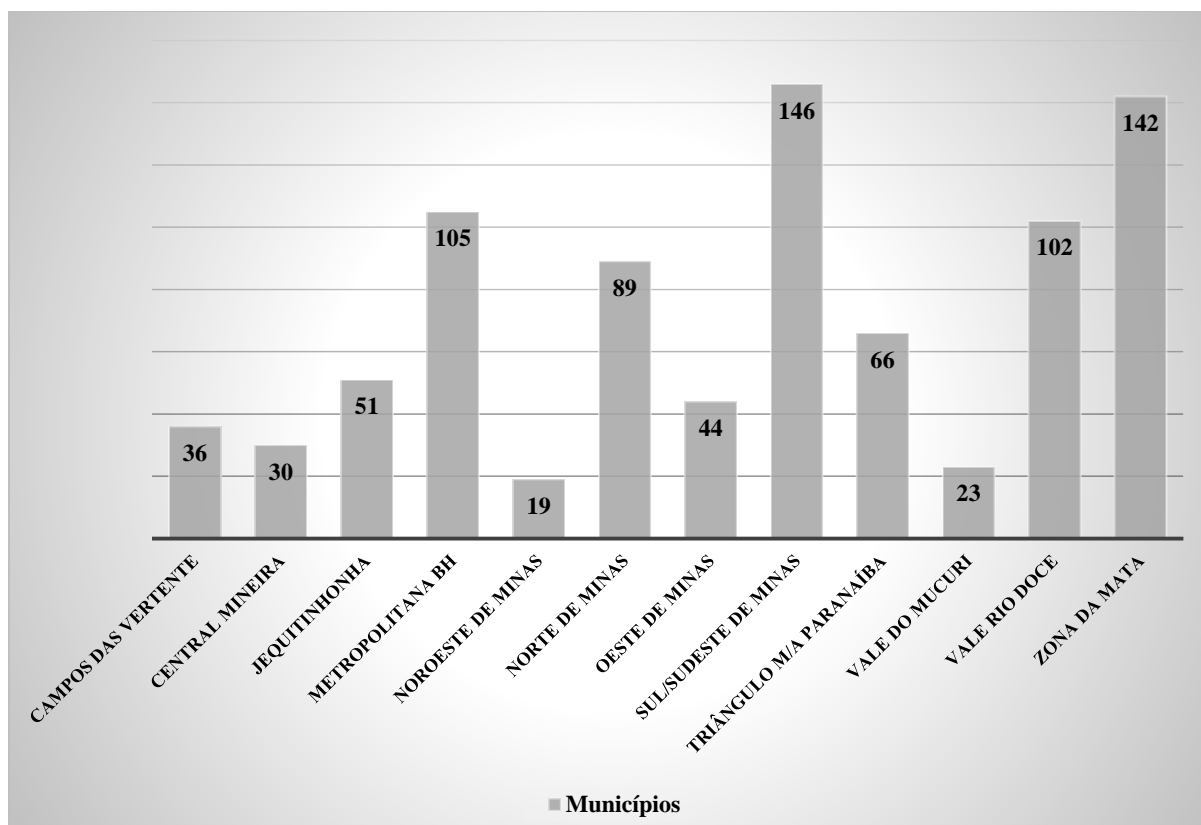


Figura 18: Mapa das mesorregiões do Estado de Minas Gerais

FONTE: Site Minas On-Line

O gráfico 5 mostra o número de municípios por mesorregião do estado mineiro, em número absoluto. O Sul e Sudeste de Minas apresenta o maior número de municípios (146), e o Noroeste de Minas tem a menor quantidade de municípios (19).

Gráfico 5: Distribuição do número, absoluto, de municípios mineiros por mesorregiões.



FONTE: IBGE, 2017.

A tabela 4 mostra a distribuição dos cursistas, em número absoluto, e a distribuição dos municípios atendidos, das segunda (2013) e terceira (2015) turmas do PNEG por mesorregiões. A segunda turma foi composta por 418 alunos, e a terceira, por 449 cursistas. A diferença entre o número de escolas e municípios atendidos é justificada pelo atendimento de mais de uma escola por município. A tabela abaixo auxiliará na compreensão do gráfico 6:

Tabela 4: Número de escolas que realizaram o Curso de Especialização, por mesorregiões da 2º e 3º turmas, conforme nível de complexidade de gestão da escola.

Mesorregiões – 2013	Nº escolas	Nº municípios	Mesorregiões - 2015	Nº escolas	Nº municípios
Campos das Vertentes	12	06	Campos das Vertentes	9	07
Central Mineira	3	02	Central Mineira	11	07
Jequitinhonha	21	09	Jequitinhonha	1	01
Metropolitana BH	174	39	Metropolitana BH	178	31
Noroeste de Minas	1	01	Noroeste de Minas	0	0
Norte de Minas	74	22	Norte de Minas	37	18
Oeste de Minas	2	01	Oeste de Minas	31	08
Sul/Sudeste	18	07	Sul/Sudeste	32	14
Triângulo/Alto Paranaíba	0	0	Triângulo/Alto Paranaíba	54	06

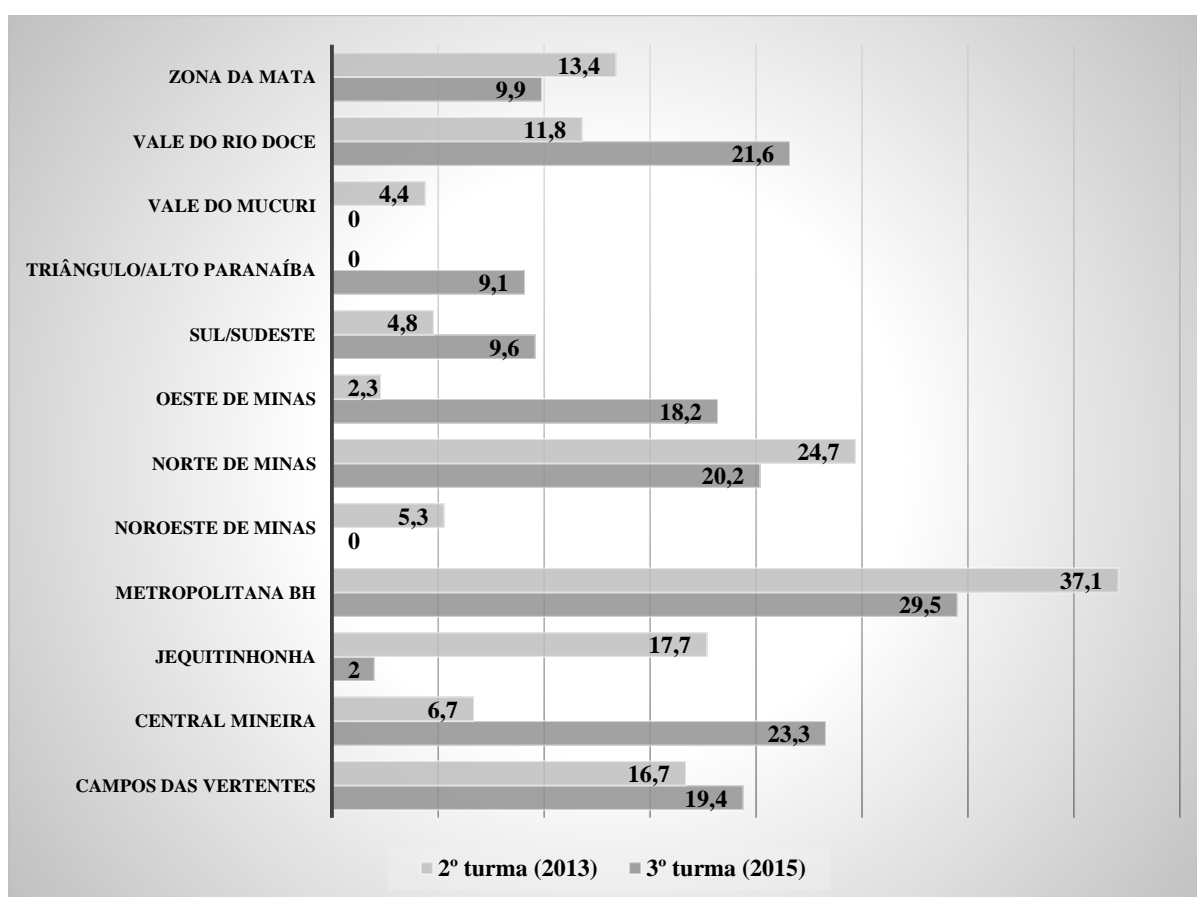
Vale do Mucuri	2	01	Vale do Mucuri	0	0
Vale do Rio Doce	57	12	Vale do Rio Doce	56	22
Zona da Mata	46	19	Zona da Mata	38	14
Outros*	8	-	Outros	2	-
Total	418	119	Total	449	128

Fonte: CEAD/UFOP e IBGE, 2017. Elaborado pela autora.

*Outros: Refere a outras instituições de ensino, que não são as escolas, que realizarão o curso.

O gráfico 6 demonstra a distribuição espacial, em percentual, dos municípios por mesorregiões, da segunda e da terceira turmas do Curso de Especialização. De forma mais clara, trata-se do número de municípios atendidos pelo curso por mesorregiões em percentual.

Gráfico 6: Distribuição dos municípios mineiros, em percentual, que realizaram o Curso de Especialização, por mesorregiões, das segunda e terceira turmas.



FONTE: CEAD/UFOP, 2017.

De acordo com o gráfico acima, verificou-se maior concentração dos cursistas na região metropolitana em ambas as turmas, como já havia sido observado na avaliação da primeira. A mudança positiva introduzida na segunda foi o aumento da representatividade da região norte

do estado nessa turma. Já na terceira, houve a introdução de uma nova região, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, que não participou do curso das primeira e segunda turmas. As mudanças demonstraram melhora no processo de seleção, pois se alcançaram quase todas as regiões do estado.

A avaliação das turmas do curso, que será realizada nas próximas seções, verifica se o grau de focalização do programa elevou. Após modificações da estrutura da política, com a introdução dos Indicadores de Infraestrutura, Complexidade da Gestão e Nível Socioeconômico e Alternância de Polos, espera-se melhora na escolha dos cursistas, de forma a atender o público-alvo estipulado pelo programa.

Essa breve contextualização espacial do Estado de Minas Gerais e da composição das segunda e terceira turmas é uma forma de auxiliar no processo de avaliação da focalização do PNEG. Devido à grande dimensão do estado, tanto espacial quanto em número de municípios, a avaliação por mesorregiões facilita a compreensão e visualização para o leitor.

Após essa contextualização espacial do estado mineiro, inicia-se a avaliação dos indicadores do IDEB, NSE, Infraestrutura e Complexidade da Gestão das segunda e terceiras turmas do PNEG. A próxima seção se encarregará de avaliar a focalização do IDEB da segunda turma do curso.

5.2 Avaliação da segunda turma do Curso Especialização em Gestão Escolar (2013/2014)

A avaliação irá verificar a focalização da segunda turma do Curso de Especialização, o vazamento do PNEG e a evolução existente no processo de seleção do público alvo. Várias modificações foram realizadas no programa após o início da turma inicial, entre elas: introdução de mais três indicadores educacionais (NSE, Infraestrutura e Complexidade da Gestão) e alternância de polos dentro do estado de Minas Gerais. A avaliação da focalização analisa se os alunos matriculados estão localizados nas regiões que apresentam o IDEB, NSE e Infraestrutura de menor valor e a Complexidade da Gestão Escolar de maior valor.

5.2.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

A avaliação da segunda turma iniciou com IDEB. A definição de valor ideal para IDEB é discussão complexa e longa; portanto, ela não será abordada nesta dissertação. Como este trabalho trata de uma continuidade da pesquisa de Rodrigues, Oliveira e Matos (2014), será utilizada como IDEB a meta estipulada para o Estado de Minas Gerais. O valor usado será a

média simples dos anos iniciais do ensino fundamental (5,6) mais os anos finais do ensino fundamental (4,4). Somando-se as médias, chega-se ao valor de 5,0 para o IDEB mineiro do ano de 2013.

O mapa apresentado figura 19 mostra a distribuição dos cursistas dentro do estado de Minas Gerais, de acordo com o IDEB médio das escolas de cada município. Por meio da leitura desse mapa, não se nota diferença entre a segunda e a primeira turmas. Então, com base no IDEB medido pela cor do mapa, quanto mais claro for determina região, maior será o indicador. Além disso, as circunferências mostram a concentração de cursistas, quanto maior for a circunferência, maior será o número de cursistas naquela região.

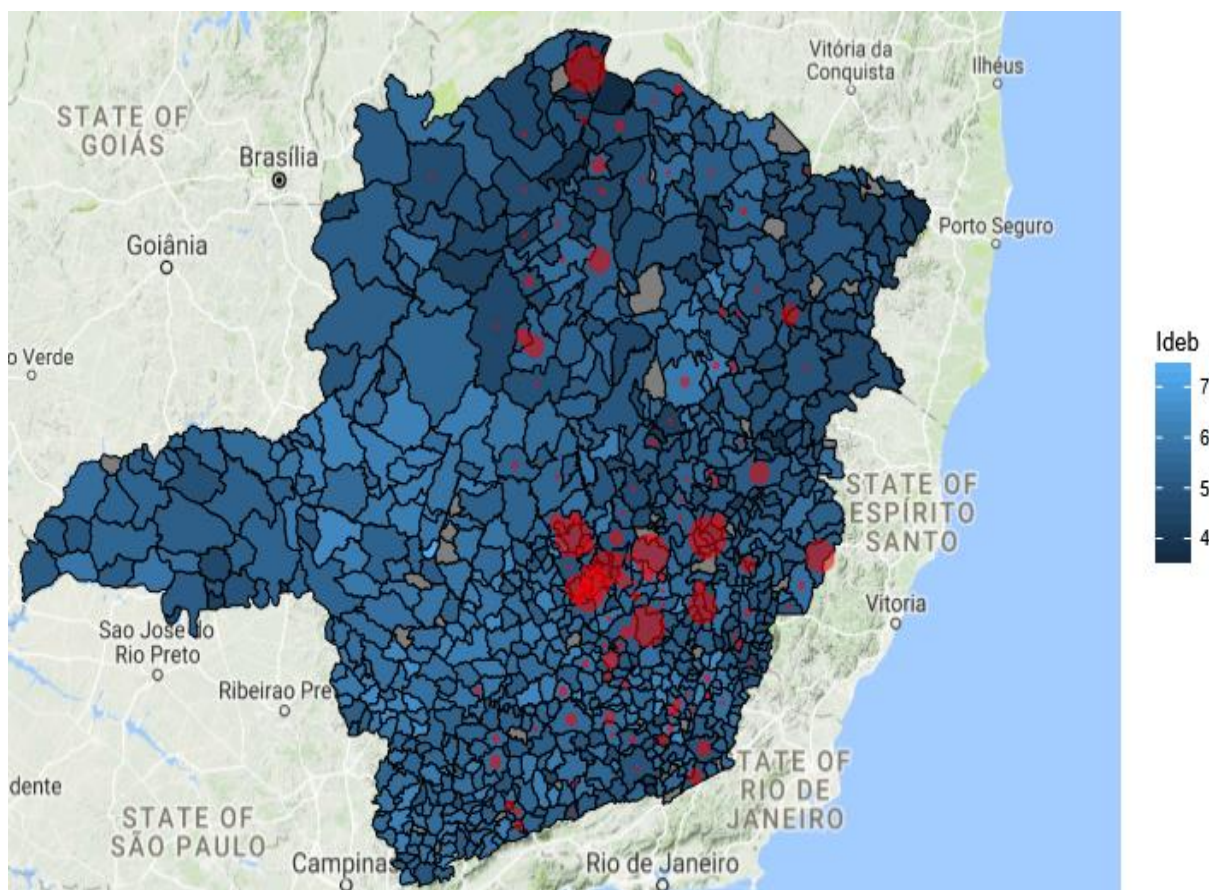


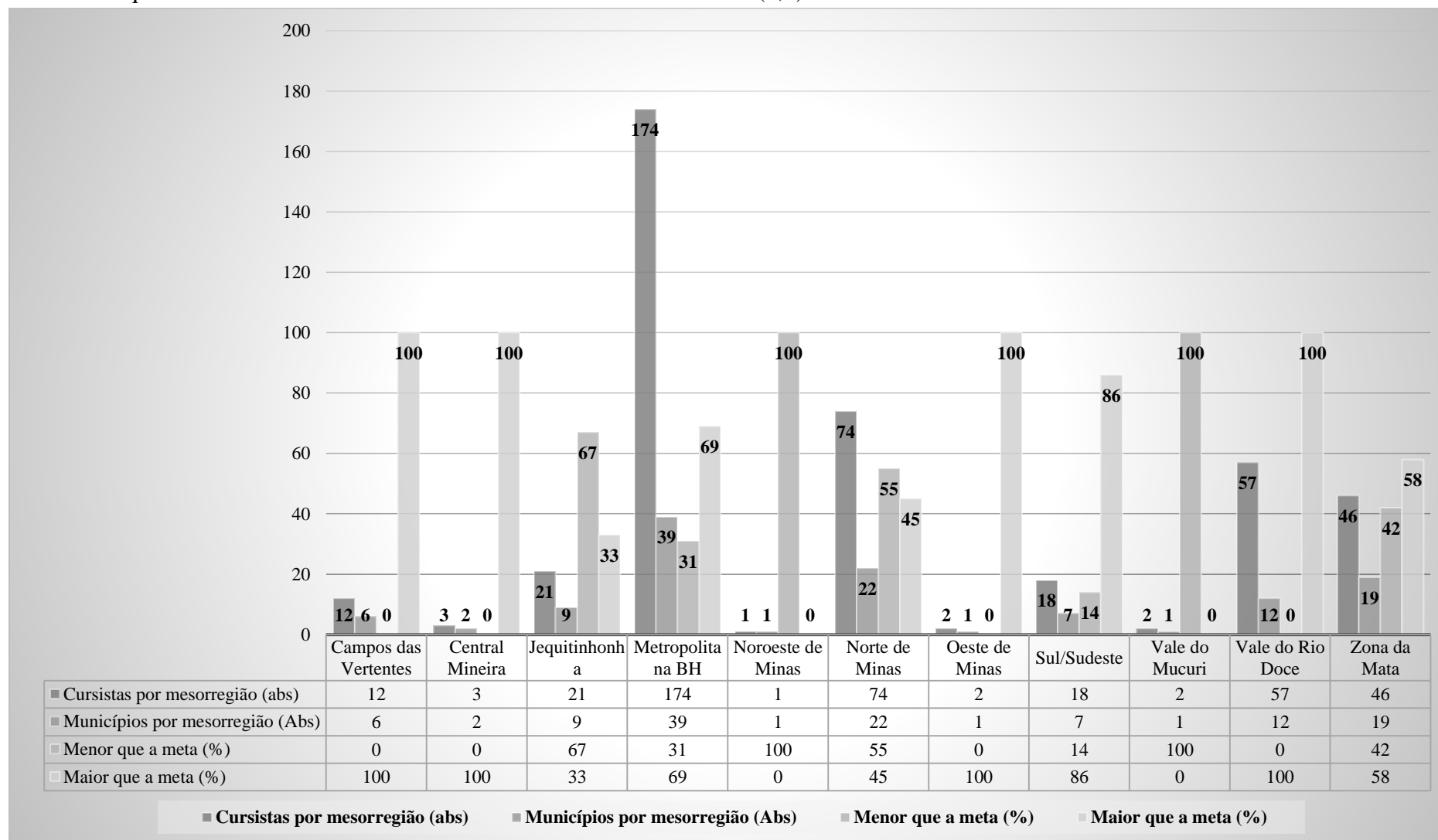
Figura 19: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (IDEB dos municípios).

Fonte: CEAD/UFOP, 2017.

Visualizando-se o mapa, verifica-se uma grande concentração de cursistas na região metropolitana de Belo Horizonte, pois encontra-se a cidade de Ouro Preto nesta mesorregião. No entanto, percebe-se uma maior distribuição desses cursistas por todo estado, com uma representatividade satisfatória na região Norte de Minas, região que apresenta uma concentração maior de baixo IDEB.

O gráfico 7 traz a distribuição dos 418 cursistas por mesorregião (número absoluto), percentual de municípios contemplados pelo programa de cada mesorregião, percentual de escolas atendidas que estavam abaixo da meta estipulada (5,0) e o percentual de escolas que se encontravam acima da meta de Minas Gerais.

Grafico 7: Número das escolas participantes do curso, percentual dessas escola em relação ao número de municípios por mesorregião e percentual das escolas que estavam acima e abaixo da meta do IDEB de Minas Gerais (5,0)



Fonte: CEAD/UFOP, 2017. Elaborado pela autora.

A segunda turma apresentou elevação do grau de focalização do PNEG. A melhora dessa focalização foi devido a vários fatores, sendo o mais significativo deles o baixo índice de abandono dos cursistas. A turma apresentou um percentual relativamente baixo de abandono, dos 418 alunos matriculados apenas 102 (27,9%) cursistas não concluíram o curso. O número de alunos concluintes foi de 316 cursistas. Dos alunos concluintes, 100 (31,6%) alunos pertenciam a escolas abaixo da meta ao IDEB mineiro, 112 (35,4%) cursistas pertenciam a escolas acima da meta e 104 (33%) deles pertenciam a escolas não elegíveis, de acordo com o gráfico acima.

Foram definidas como instituições não elegível (outros) as escolas que não participaram ou não atenderam os requisitos necessários para ter o IDEB calculado (creche e pré-escola, ensino médio, EJA, escola sem IDEB e escolas desativada e/ou paralisada). A ausência do IDEB impossibilita a avaliação do programa, pois esse indicador é um dos índices definidos nesta pesquisa para análise. Ao definir essas instituições como não elegíveis, não significa que elas não necessitem do Curso de Especialização, e sim que não se tem como mensurar o sucesso ou fracasso da política sem a utilização do indicador definido pelo programa, o IDEB. Na ausência desse índice, a instituição torna-se inelegível.

Outro motivo da melhora na focalização foi a presença da região Norte de Minas, 74 alunos (23,4%) matriculados pertenciam a essa região, e o percentual de 55% desses cursistas estava abaixo da meta do IDEB estipulado para Minas Gerais. Além da região norte, outra se destacou na segunda turma, a região do Jequitinhonha: dos 21 alunos matriculados, 14 (67%) cursistas estavam com o indicador abaixo da meta.

Após avaliação da focalização por mesorregiões, inicia-se a avaliação da focalização por polo. O quadro 15 mostra a distribuição de concluintes e o percentual de abandono por polos.

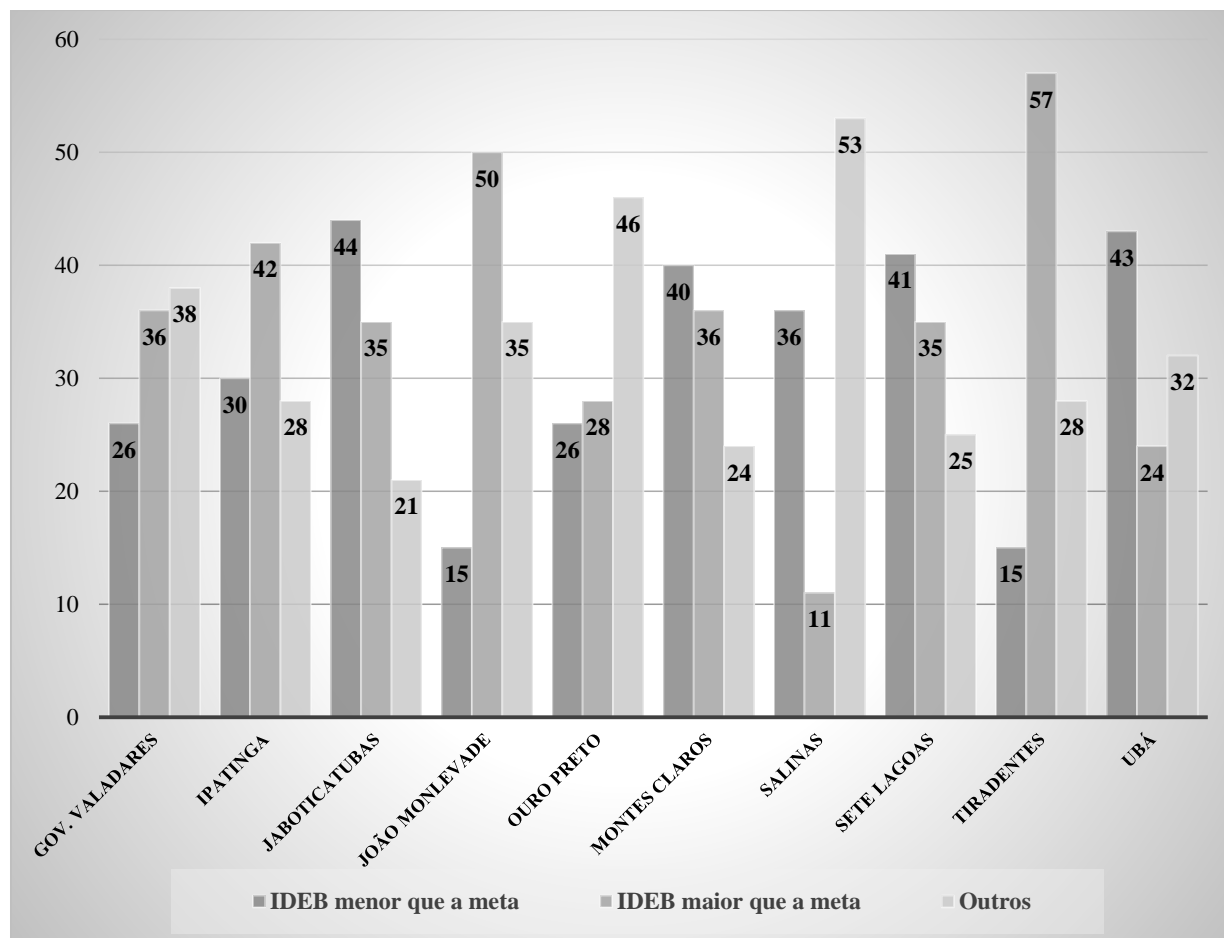
Quadro 15: Número de cursistas matriculados, abandono, nunca acessaram e aprovados

Polo	Nº de vagas	Número de cursistas matriculados	Abandono/ Evasão	Reprovação em Disciplinas	Aprovação/ Concluintes
Gov. Valadares	40	39	4	2	33
Ipatinga	40	45	4	8	33
Jaboticatubas	40	45	1	15	29
João Monlevade	40	43	1	13	29
Montes Claros	40	46	2	12	32
Ouro Preto	40	44	5	8	31
Salinas	40	36	6	8	22

Sete Lagoas	40	50	1	8	41
Tiradentes	40	50	3	9	38
Ubá	40	40	3	9	28
Total	400	438	30	92	316
Porcentagem		100%	7%	21%	72%

Fonte: CEAD/UFOP, 2017. Elaborado pela autora.

Gráfico 8: Percentual de escolas cursistas que apresentaram IDEB superior e inferior à meta de Minas Gerais (5,0) e percentual de escolas cursistas não elegíveis, por polos



Fonte: MEC, 2017. Elaborado pela autora.

*Outros – refere-se às creche e pré-escola, ao ensino médio, à EJA, à escola sem IDEB, desativada/paralisada.

De acordo com o gráfico 8, os polos de Ubá e Jaboticatubas apresentaram o maior percentual de cursistas em escolas com IDEB abaixo da meta. Os polos de João Monlevade e Tiradentes apresentaram um percentual elevado de cursistas com o indicador acima da média. Já os polos de Salinas e Ouro Preto apresentaram um percentual alto de escolas não elegíveis (outros).

A redução do abandono dos cursistas, a introdução de mais um polo na região Norte de Minas e o atendimento de escolas com IDEB menor que a meta foram fatores que elevaram o grau de focalização da política, e esse aumento de focalização é justificada pela melhora no processo de seleção do público-alvo do programa.

A utilização do IDEB como único indicador de seleção da população para o Curso de Especialização em Gestão Escolar apresentou limitações, já descritas anteriormente. Diante dessa fragilidade optou-se pela introdução de indicadores que descrevessem a contextualização das instituições de ensino, com o perfil dos estudantes e características das escolas e municípios.

Essa contextualização exigiu a introdução de outros indicadores, a saber, o nível socioeconômico, infraestrutura e complexidade da gestão.

A focalização da segunda turma foi maior que a primeira turma, quando analisamos o IDEB como indicador, os próximos parágrafos irão avaliar se os demais indicadores (NSE, Infraestrutura e Complexidade da Gestão) apresentaram melhora.

5.2.2 Nível Socioeconômico (NSE)

O indicador de Nível Socioeconômico ganhou muita relevância na discussão de políticas educacionais, pois ele apresenta uma forte correlação com o desempenho dos alunos. Em outras palavras, estudantes que têm melhores condições socioeconômicas apresentam baixo índice de reprovação e maior nível de aprendizagem (SOARES; XAVIER, 2013). Desse modo, pelo fato de o NSE ser um dos índices usados para selecionar os cursistas, será analisado se o objetivo de contemplar escolas e/ou municípios de baixo nível socioeconômico foi minimamente alcançado. O mapa da figura 20 mostra a distribuição espacial dos cursistas, de acordo com o nível socioeconômico.

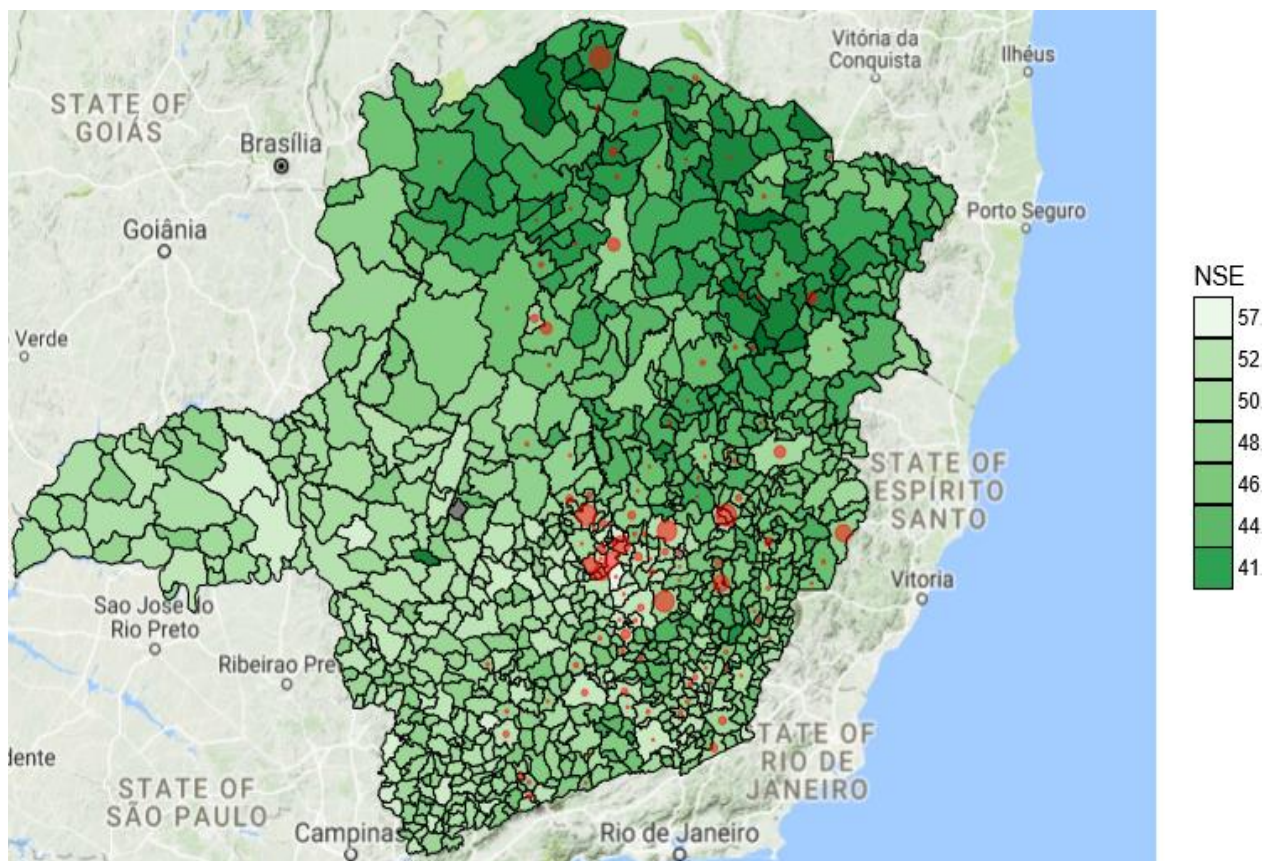


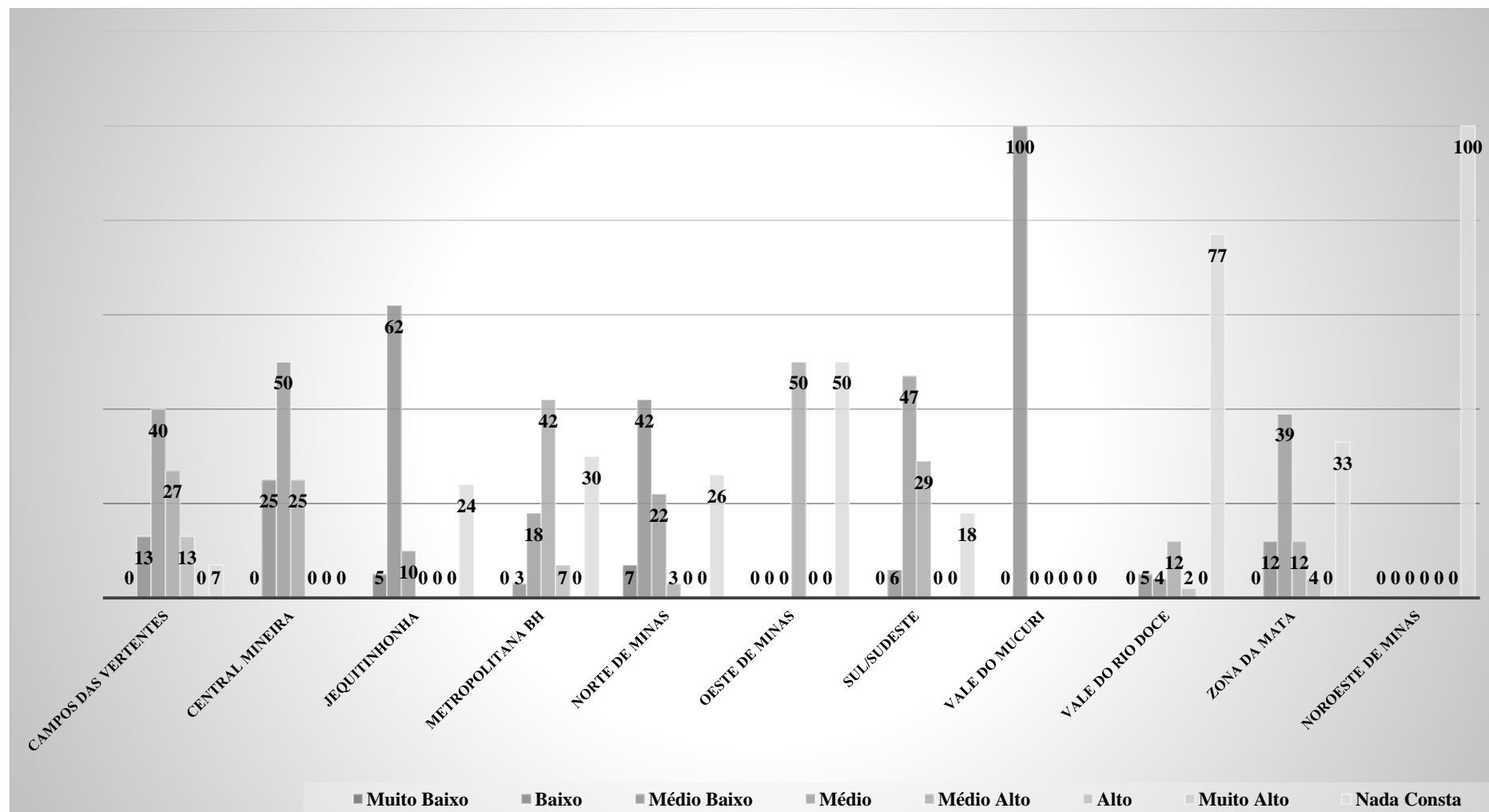
Figura 20: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (NSE dos municípios).

Fonte: CEAD/UFOP, 2017.

O mapa de dispersão da figura 20 mostra a concentração dos cursistas nas regiões onde o Nível Socioeconômico está nos níveis médio baixo, médio e médio alto. Verificou-se que nenhum dos cursistas atendidos estavam nos Níveis Socioeconômico muito baixo e muito alto.

A análise do mapa segue o padrão do IDEB, sendo a dimensão das circunferências definidas pela concentração de cursistas; então, quanto maior for a circunferência, maior será o número de alunos naquela região. A cor do mapa é definida pelo nível do indicador: quanto mais clara for a cor das regiões, maior será o NSE. O gráfico 9 mostra essa representatividade em percentual.

Gráfico 9: Percentual de municípios atendidos pelo Curso de Especialização distribuído pelo nível socioeconômico (NSE) das mesorregiões.



Fonte: CEAD/UFOP, 2017. Elaborado pela autora.

*Nada consta: refere-se as escolas que não constam o Nível Socioeconômico.

O gráfico 9 mostra uma maior concentração de cursistas nos níveis médio e médio alto, com exceção das regiões do Jequitinhonha, Norte de Minas e Vale do Mucuri. As regiões do Jequitinhonha, Norte de Minas e Vale do Mucuri concentravam maior número de cursistas no nível médio baixo. Outro problema verificado na extração dos dados para elaboração do gráfico acima foi a falta do indicador NSE de várias escolas atendidas pelo Curso de Especialização em Gestão Escolar, que foi oferecido para 418 instituições de ensino, dentre as quais 141 (33,7%) não apresentaram o nível socioeconômico, disponibilizado no site do INEP.

A evolução existente no indicador NSE, muito similar ao IDEB, foi a maior representatividade de regiões, como Norte de Minas e Jequitinhonha, que apresentam baixo Nível Socioeconômico e baixo índice de abandono dos cursistas.

Após analisar o IDEB e o NSE, os quais apresentaram uma melhora incipiente, será avaliado a focalização do índice de infraestruturas das escolas.

5.2.3 Infraestrutura das escolas

O Indicador de Infraestrutura da escola demonstra as condições ambientais que viabilizem a aprendizagem dos alunos. Assim, ele investiga se, em uma instituição de ensino, contempla-se uma gama de estruturas físicas, tais como presença de água potável para consumo dos estudantes, sanitários adequados, biblioteca, sala de informática, cantina, oferta de uma boa alimentação durante a aula, parque infantil, entre uma diversidade de elementos que compõem uma infraestrutura adequada para o ensino e aprendizagem (SOARES NETO *et al*, 2013).

A avaliação da focalização da infraestrutura, como um dos índices definidos para seleção dos cursistas, nos permitiu verificar se o público atendido pelo curso pertencia às instituições de ensino com baixa infraestrutura, conforme definido pelo programa da UFOP.

A figura 21 mostra a distribuição espacial dos alunos do Curso de Especialização de acordo com o nível de infraestrutura das regiões.

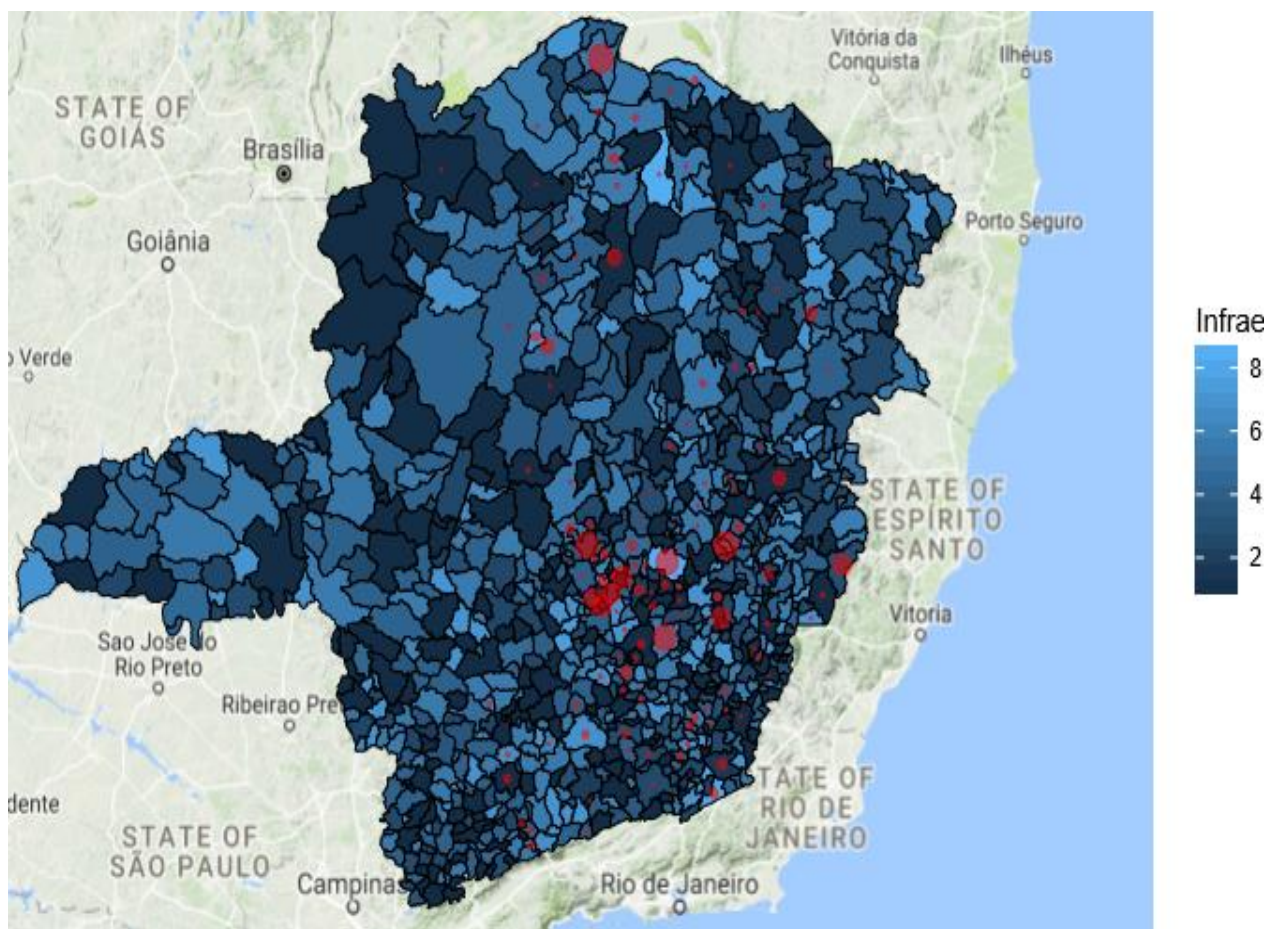


Figura 21: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (Infraestrutura dos municípios).

FONTE: CEAD/UFOP, 2017.

O mapa da figura 21 nos mostra que os cursistas são bem distribuídos pelo estado. Verificam-se as circunferências, mesmo que pequenas, em quase todo o território mineiro. No entanto, elas se encontram em regiões do mapa onde as cores são mais claras, demonstrando o atendimento a regiões de alta infraestrutura.

Quadro 16: Número de cursistas por nível de infraestrutura das escolas

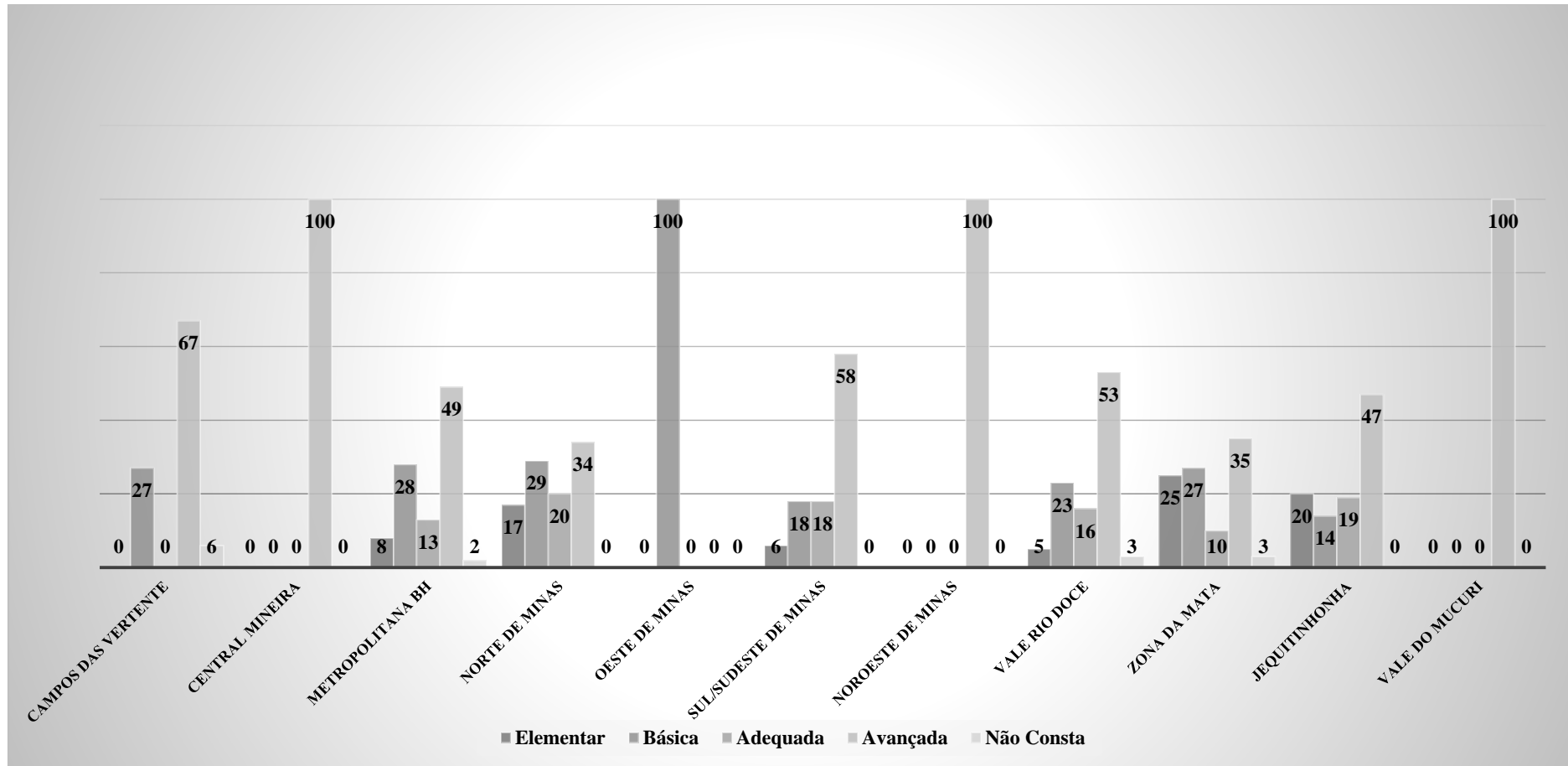
Polos da 2ª turma	Elementar	Básico	Adequado	Avançado
Governador Valadares	3	10	3	23
Ipatinga	4	9	8	20
Jaboticatubas	1	11	5	26
João Monlevade	5	10	8	15
Ouro Preto	16	10	1	10
Montes Claros	1	16	10	18
Salinas	13	6	7	10
Sete Lagoas	1	12	8	26
Tiradentes	1	14	4	26

Ubá	3	12	5	15
Total	48	110	59	189
Total (%)	11,8	27,1	14,5	46,5

Fonte: CEAD, 2017. Elaborado pela autora.

O quadro 16 reforça a análise do mapa, enquanto o 10 nos mostra que houve um atendimento grande de escolas com o Nível de Infraestrutura adequado: dos 418 cursistas atendidos, 189 apresentavam o Nível de Infraestrutura Escolar avançado (46,5%). O percentual dos outros Níveis de Infraestrutura ficaram assim: 11,8% nível elementar, 27,1% nível básico e 14,5% nível adequado. Essa categorização foi devidamente explicada no capítulo 4. De acordo com o objetivo do programa, o ideal seria atendimento de um percentual maior de instituições pertencentes aos níveis elementar e básico (SOARES NETO *et al*, 2013).

Gráfico 10: Percentual de escolas que realizaram o Curso de Especialização pelo índice de Infraestrutura da escola - 2º turma (2013).



Fonte: CEAD, 2017. Elaborado pela autora.

A melhora da focalização desse indicador foi muito pequena, pois não houve diferença com a da primeira turma. A evolução significativa foi o baixo índice de abandono dos cursistas, um número baixo de instituições sem a presença desse indicador (3%) e a presença de mais cursistas da região Norte de Minas.

Finalizada a avaliação do Indicador de Infraestrutura Escolar, o próximo índice a ser avaliado será a Complexidade da Gestão Escolar.

5.2.4 Complexidade da Gestão Escolar

O gestor escolar passou a ser peça importante para elevar a qualidade da educação e aprendizagem dos alunos, tema discutido na seção 3.2.1. Diante do papel relevante que esse profissional assumiu, diversas funções foram atribuídas ao cargo, trazendo consigo vários obstáculos e tornando cada vez mais complexa a gestão escolar.

O indicador de complexidade é medido igualmente aos demais índices; no entanto, sua interpretação é diferenciada, e suas especificidades foram discutidas na seção 4.3.3. Deve-se ter em mente que, quanto maior for o índice da complexidade da gestão, mais o diretor ou o gestor escolar necessitarão do Curso de Especialização. Dessa forma, pretendemos analisar que as escolas atendidas, pelas 2º e 3º turmas do PNEG, apresentavam uma maior complexidade da gestão escolar.

A figura 22 mostra a distribuição espacial dos municípios atendidos pelo curso distribuído pelo nível de Complexidade da Gestão Escolar das mesorregiões mineira. As circunferências mostram a concentração de cursistas. Perceba-se que, quanto maior for a circunferência, maior será o número de cursistas naquela região, e, quanto mais clara for a cor das regiões, maior será o índice, conforme mostrado abaixo:

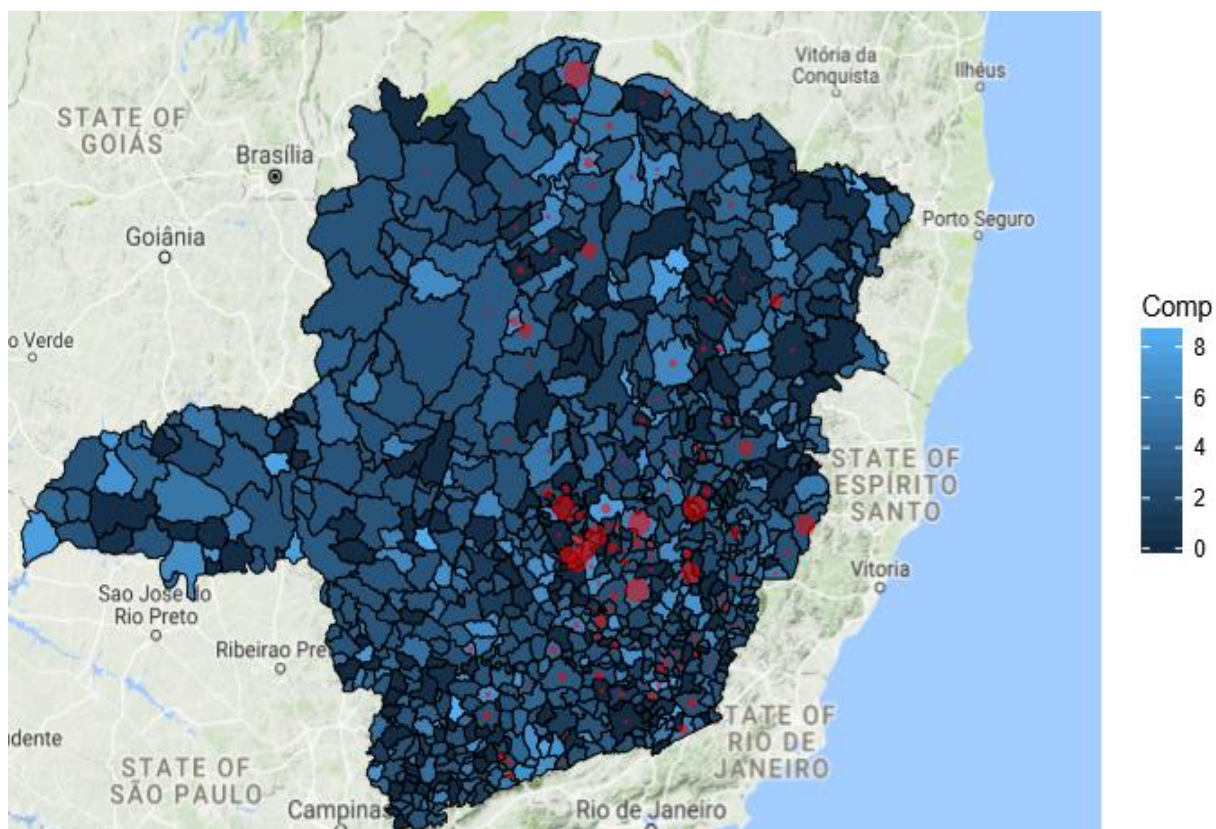


Figura 22: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (Complexidade dos municípios).

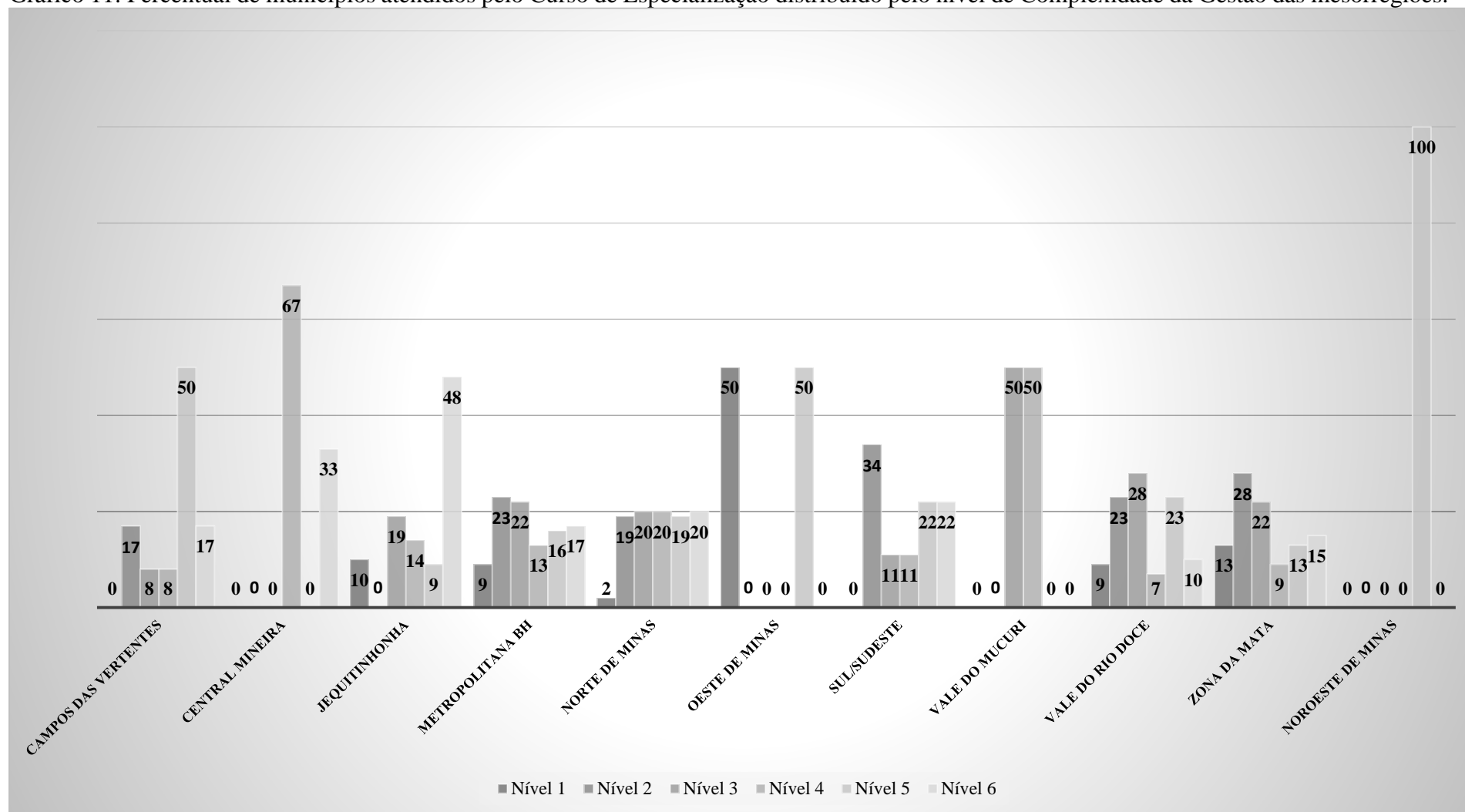
Fonte: CEAD/UFOP, 2017.

Analisando a figura 22, visualiza-se a distribuição espacial dos cursistas, em relação à complexidade da gestão escolar, presente em todo território mineiro e em todas as cores do mapa.

A avaliação do índice de complexidade por mesorregiões, conforme o gráfico 11 ilustrado abaixo, nos mostra uma maior concentração de cursistas nos níveis 2, 3, 5 e 6, apesar de haver cursistas pertencentes a todos os níveis⁷.

⁷ Lembrado que apesar de apresentar um percentual alto de cursistas nesses níveis, não significa que em número absoluto esse valor seja alto. Pois temos mesorregiões com a presença de apenas 1 ou 2 cursistas.

Gráfico 11: Percentual de municípios atendidos pelo Curso de Especialização distribuído pelo nível de Complexidade da Gestão das mesorregiões.



FONTE: CEAD/UFOP, 2017.

A análise do quadro 17 nos mostra com mais precisão a realidade da distribuição de cursistas, pois nos fornece o número absoluto de alunos matriculados por polo. O quadro abaixo mostra que os cursistas estiveram presentes em quase todos os níveis. Note-se que os níveis 2 e 3 tiveram uma representatividade dos alunos matriculados no curso de 21% cada um. O nível 5, por sua vez, apresentou um percentual de 18,66%, e o nível 6, de 17,9%. Já o nível 4 obteve o menor índice: 12,9%.

Quadro 17: Número de cursistas por nível de complexidade da gestão escolar

POLOS DA 2ª TURMA	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Governador Valadares	3	8	5	5	8	10
Ipatinga	5	8	13	4	7	6
Jaboticatubas	3	7	12	8	6	7
João Monlevade	4	14	8	2	7	4
Ouro Preto	5	6	13	2	7	5
Montes Claros	1	6	10	4	11	13
Salinas	0	8	8	9	5	4
Sete Lagoas	2	12	7	7	8	13
Tiradentes	4	11	3	5	16	8
Ubá	3	8	9	8	3	5
Total	30	88	88	54	78	75

Fonte: CEAD, 2017. Elaborado pela autora.

Avaliando individualmente temos os polos de Montes Claros (62%), Tiradentes (61,7%) e Governador Valadares (59%), que apresentaram maior número de cursistas nos níveis mais elevados de complexidade (4, 5, 6). Os polos que apresentaram um menor número de cursistas nesses níveis mais elevados foram: João Monlevade (33,3%) e Ouro Preto (36,8%). Dos 10 polos do curso de formação, 5 mantiveram um valor superior a 50% de cursistas nos níveis mais elevados (4, 5, 6).

O indicador de complexidade da gestão escolar variou na primeira turma na distribuição de cursistas por todos os níveis de complexidade. Entretanto, essa mudança não é positiva, pois o programa deve atender, prioritariamente, escolas de alta complexidade, de forma que esse indicador apresentou piora em relação à primeira turma. Um elemento relevante desse indicador é o baixíssimo número de escolas que não têm esse índice, apenas 1,2%.

A segunda turma, de forma geral, apresentou melhor grau de focalização comparado com a turma inicial, apesar de ter elevado a focalização de forma muito baixa. No entanto, ainda existem muitos aspectos que podem ser melhorados para alcançar um nível mais elevado de focalização do programa. Após mudanças de alguns polos, iniciou-se a 3ª turma do Curso de

Especialização em gestão escolar, e é sobre ela, a partir dos próximos parágrafos, que se iniciará a avaliação.

5.3 Avaliação da 3ª Turma do Curso Especialização em Gestão Escolar (2015)

A avaliação da 3ª turma do Curso de Especialização não se diferencia da avaliação das 1ª e 2ª turmas. A avaliação foi medida pelo nível de focalização e pelo seu grau de variação, positiva ou negativa, em relação às turmas anteriores.

Iniciaremos a avaliação com o IDEB, e em seguida serão realizadas as análises do nível socioeconômico, da infraestrutura da escola e da complexidade da gestão escolar.

5.3.1 IDEB

A avaliação da terceira turma (2015) se destaca pela introdução de uma mesorregião que não esteve presente nas 1ª e 2ª turmas, a mesorregião do Triângulo mineiro e Alto Paranaíba (Uberaba). Além disso, houve também o retorno do polo de Três Corações (Sul e Sudeste de Minas) e a exclusão do polo de Salinas (Norte de Minas).

A figura 23 mostra a distribuição espacial dos cursistas em todo território mineiro, de acordo com a média do IDEB dos municípios. A distribuição dos alunos matriculados não se diferencia muito das turmas anteriores, e a maior concentração está na região metropolitana de Belo Horizonte, devido à presença da cidade de Ouro Preto nessa mesorregião.

A terceira turma difere-se das demais devido à presença de polos na região do Triângulo Mineiro e do Alto Paranaíba, que não esteve presente nas 1ª e 2ª turmas do PNEG. Apesar da introdução de uma nova mesorregião, a terceira turma apresentou uma redução significativa no número de cursistas nas regiões Norte, Noroeste e Jequitinhonha, regiões que apresentam baixo IDEB. Essas modificações podem ser visualizadas no mapa abaixo.

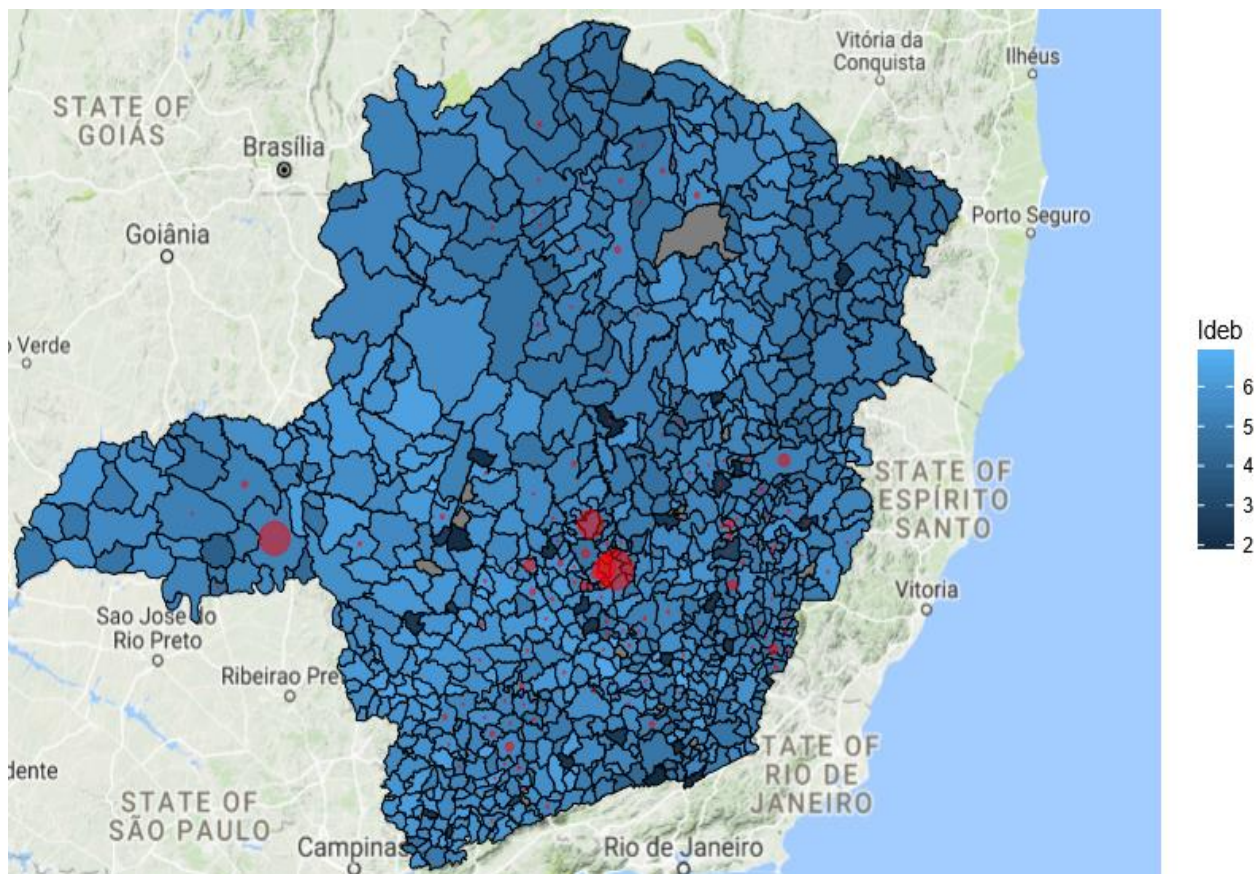


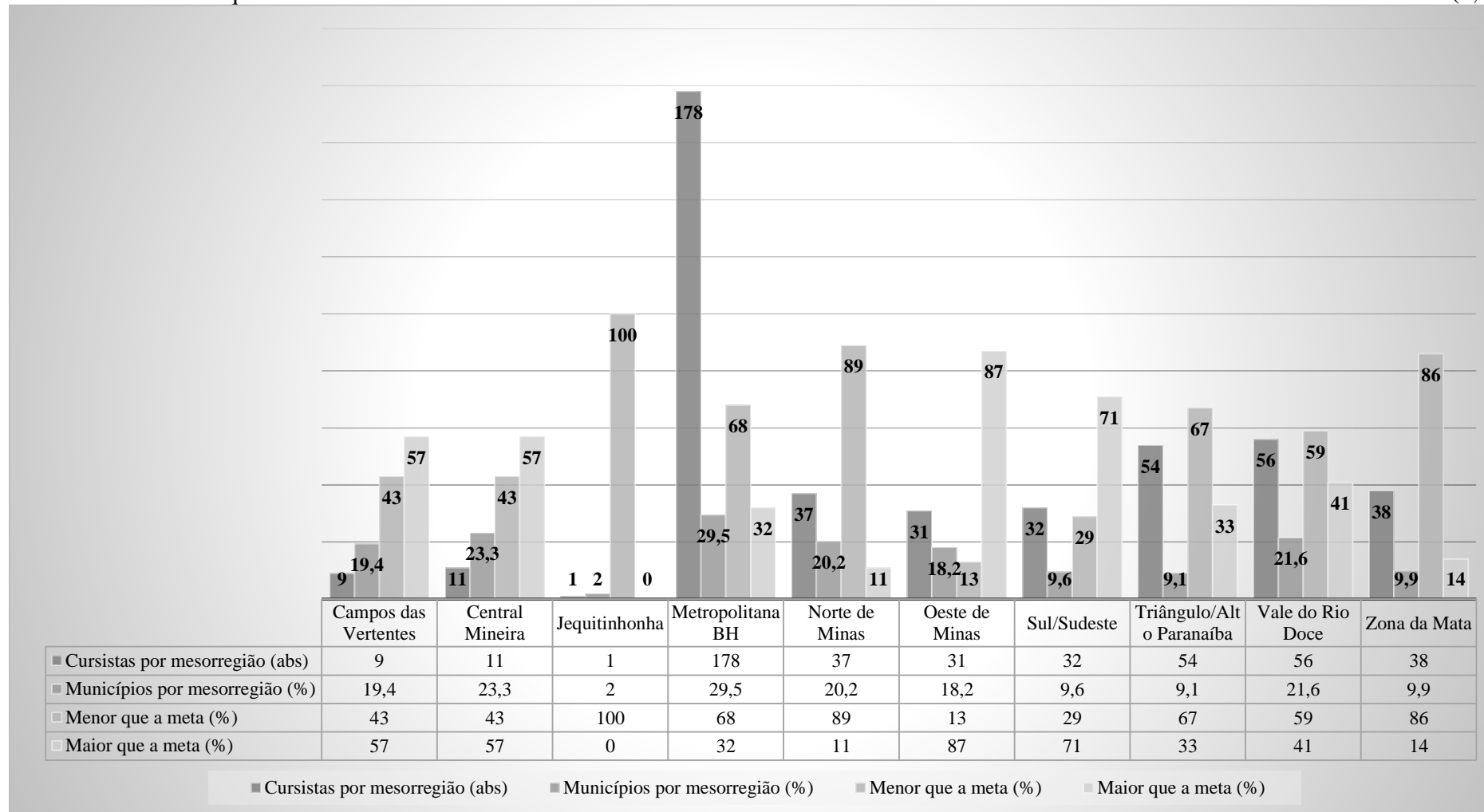
Figura 23: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (IDEB dos municípios).

Fonte: CEAD/UFOP, 2017.

A leitura do mapa apresentado na figura 23 é idêntica à leitura dos demais mapas das turmas anteriores.

O gráfico 12 mostra uma mudança na concentração de municípios atendidos pelo programa em regiões com IDEB acima da meta estipulada para Minas Gerais (5,35), para o ano de 2015.

Grafico 12: Número das escolas participantes do curso, percentual dessas escola em relação ao numero de municípios por mesorregião e percentual das escolas que estavam acima e abaixo da meta do IDEB de Minas Gerais (5,0)



Fonte: CEAD/UFOP, 2017. Elaborado pela autora.

O quadro 18 mostra a distribuição dos cursistas dessa turma por polo. Essa distribuição, por seu turno, revela a focalização centrada nos alunos matriculados, demonstrando qual polo teve maior percentual de concluintes e maior percentual de abandono do curso.

Quadro 18: Número de cursistas matriculados, abandono, nunca acessaram e aprovados

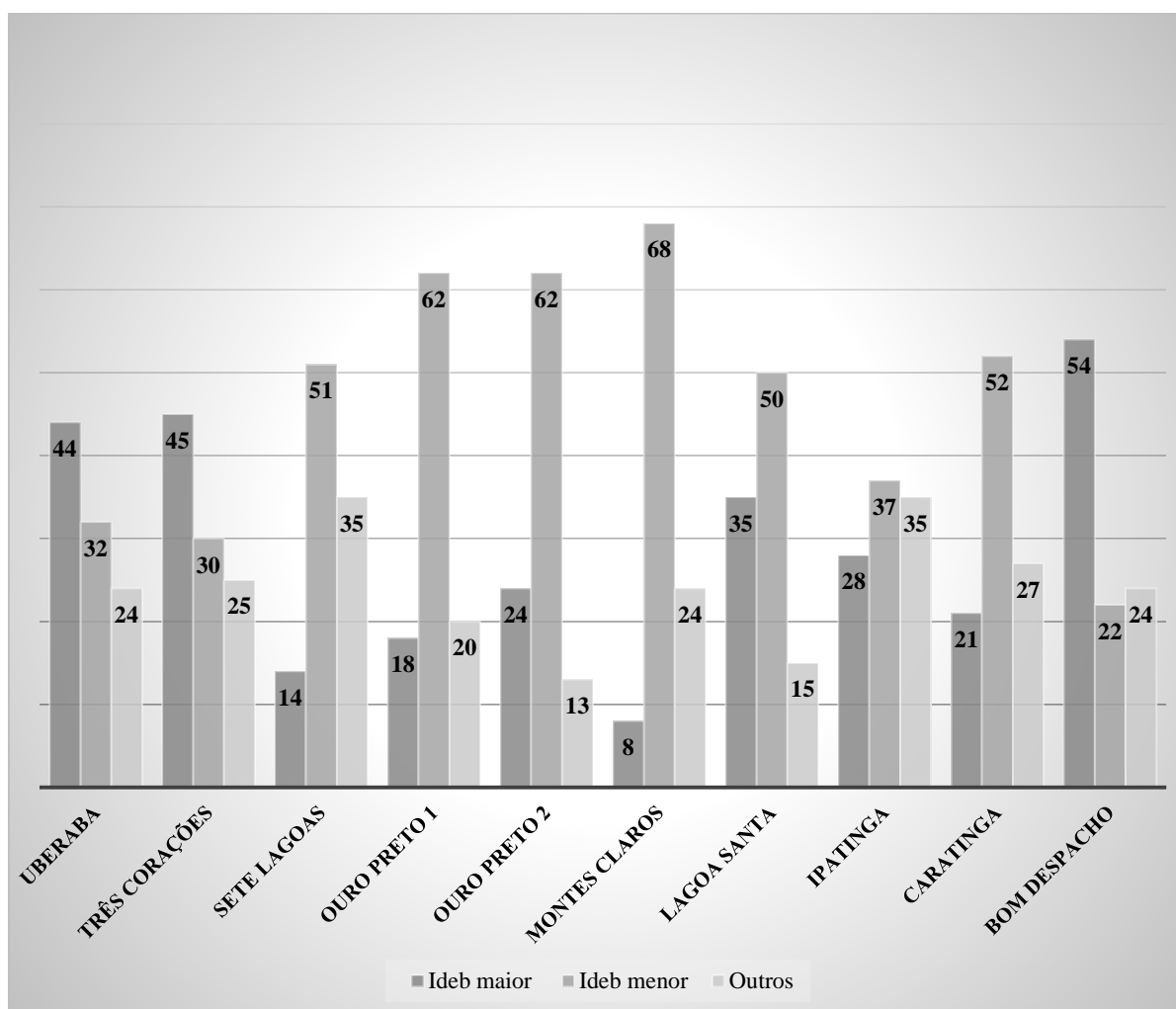
Polo	Nº de vagas	Nº de cursistas matriculados	Abandono /Evasão	Reprovação em Disciplinas	Aprovação/ Concluintes	Aprovação/ Concluintes (%)
Bom Despacho	40	45	6	19	20	44,4
Caratinga	40	44	4	19	21	47,7
Ipatinga	40	46	0	27	19	41,3
Lagoa Santa	40	46	6	16	24	52,2
Montes Claros	40	39	1	22	16	41,0
Ouro Preto 1	40	45	5	24	16	35,6
Ouro Preto 2	40	45	3	17	25	55,6
Sete Lagoas	40	49	4	17	28	57,1
Três Corações	40	40	5	17	18	45,0
Uberaba	40	50	6	15	29	58,0
Total	400	449	40	193	216	48,1
Porcentagem		100%	9%	43%	48%	

Fonte: CEAD, 2017. Elaborado pela autora.

O resultado da avaliação do IDEB da terceira turma nos mostrou que a focalização do programa aumentou, no entanto houve uma ampliação significativa da taxa de abandono do curso. Os polos que obtiveram maior número de conclusão de cursistas foram: Uberaba (58%), Sete Lagoas (57,1%) e Ouro Preto 2 (55,6%). Já os polos de Ouro Preto 1 (35,6%), Montes Claros (41) e Ipatinga (41,3%) apresentaram os piores resultados em número de alunos formados.

O gráfico 13 mostra a distribuição percentual dos cursistas que apresentavam o IDEB abaixo e acima da meta estipulada para Minas Gerais e o percentual de escolas não elegíveis.

Gráfico 13: Percentual de escolas cursistas que apresentaram IDEB superior e inferior à meta de Minas Gerais (5,35) e percentual de escolas cursistas não elegíveis, por polos



FONTE: INEP, 2017.

Outros: Creche, Pré-escola, EJA, Educação Especial, Escola sem IDEB, Ensino Médio.

Conforme o gráfico acima, dos 10 polos atendidos pelo programa, 7 atenderam um maior número de escolas com IDEB abaixo da meta definida. Como pontos positivos apresentados na terceira turma, temos um aumento na focalização do IDEB e uma queda no número alto de cursistas não elegíveis (outros): de 449 alunos matriculados 105 são considerados não elegíveis (23,4%), taxa que destoa da apresentada pela segunda turma, cujo valor foi de 33% de cursistas não elegíveis.

Avaliada a focalização do IDEB, inicia-se a análise do nível socioeconômico.

5.3.2 NSE

O nível socioeconômico é um indicador que descreve a realidade social e econômica dos alunos, das instituições de ensino e dos municípios. A avaliação de focalização dos cursistas do programa de formação verificou se o processo de seleção do público-alvo da terceira turma alcançou as escolas e/ou municípios de baixo nível socioeconômico. A figura 24 mostra a distribuição dos cursistas por todo território de Minas Gerais, de acordo com o nível socioeconômico.

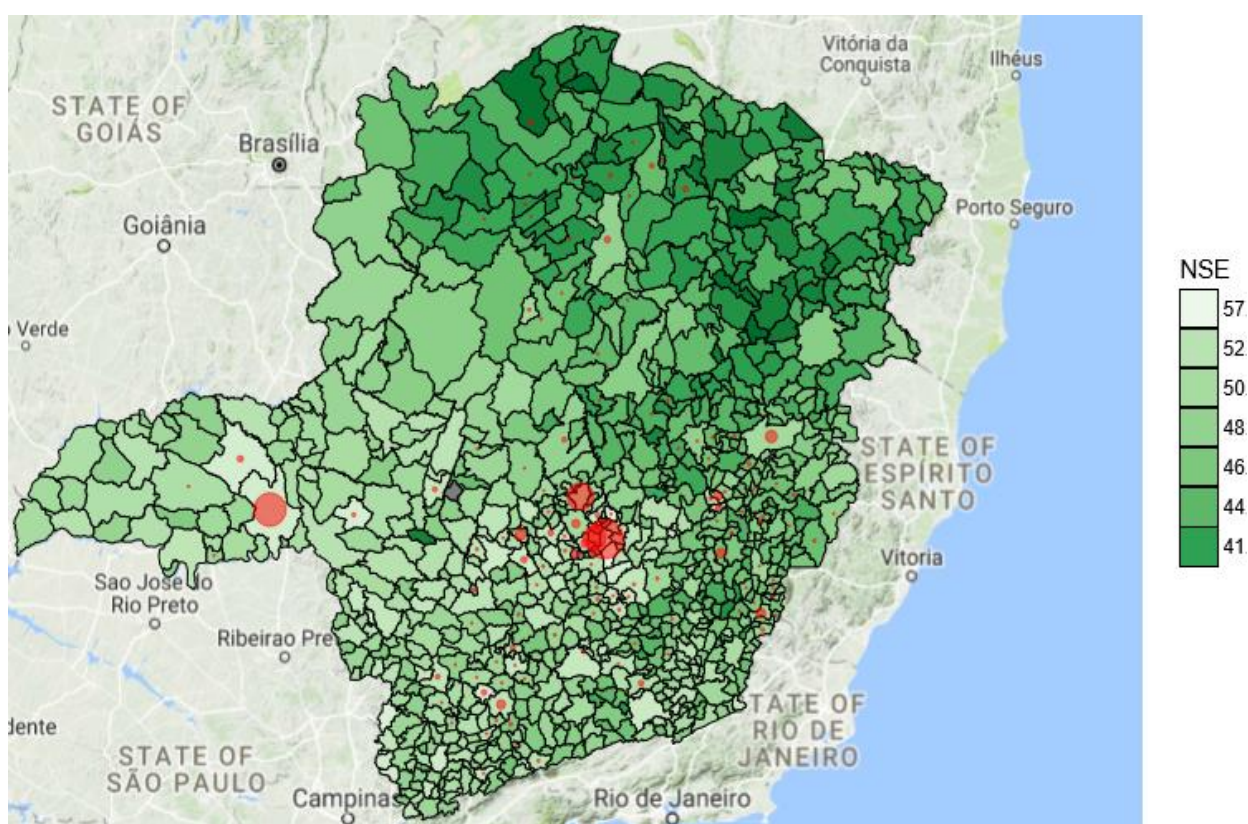
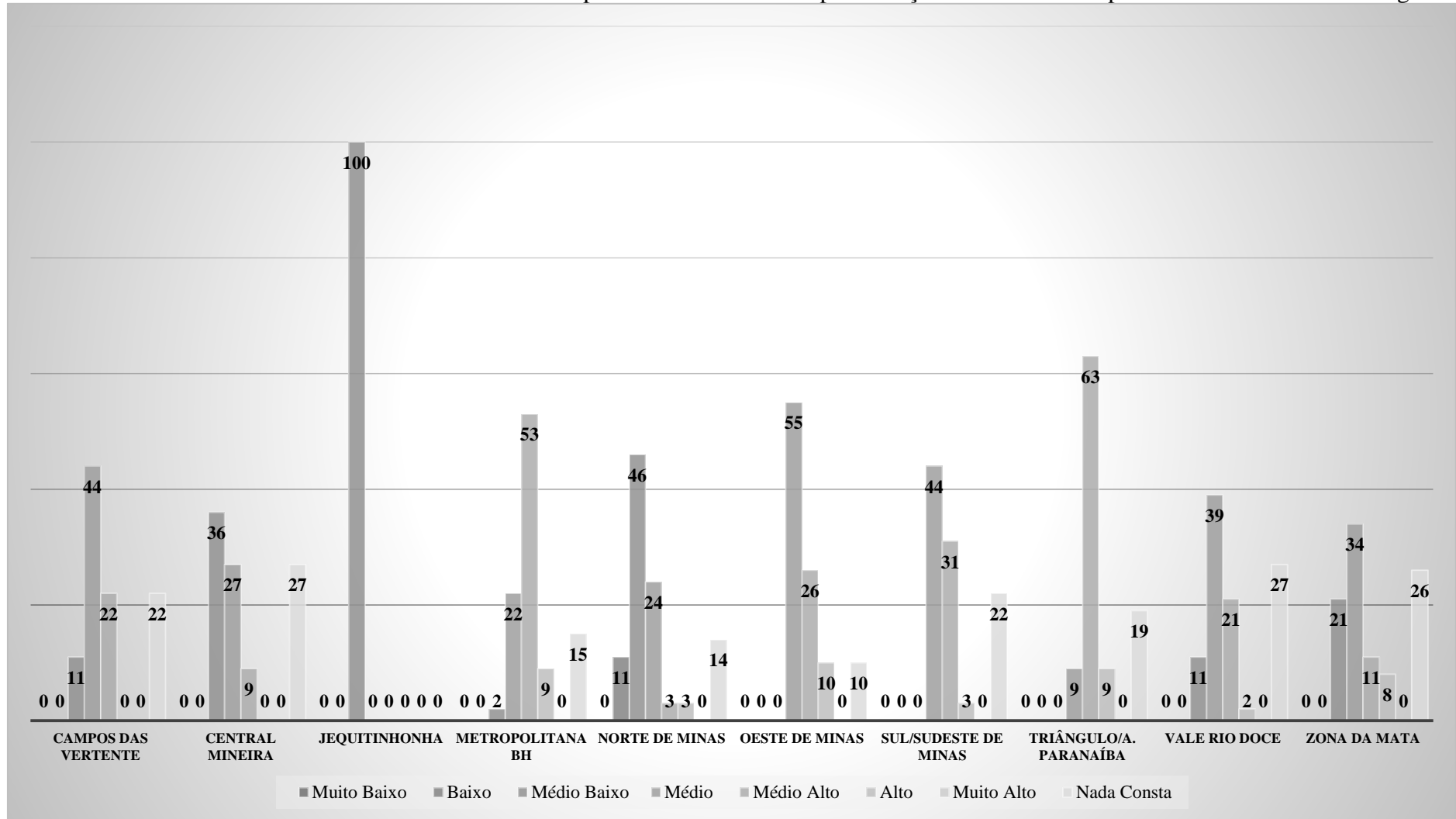


Figura 24: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (NSE dos municípios)

Fonte: CEAD/UFOP, 2017.

A terceira turma apresentou maior concentração de cursistas nos níveis médio e médio alto, contudo houve um aumento no número de cursistas com o nível socioeconômico alto, em relação às demais turmas. Por causa da alternância de polos, essa turma apresentou redução de cursistas nas regiões Norte de Minas e Jequitinhonha e um aumento significativo de cursistas na região Oeste e Sul/Sudeste de Minas, além da introdução do polo do Triângulo mineiro e Alto Paranaíba. Os cursistas das regiões do Jequitinhonha e Norte de Minas apresentaram uma maior concentração nos níveis socioeconômicos baixo e médio baixo.

Gráfico 14: Percentual de escolas atendidas pelo Curso de Especialização distribuído pelo NSE das mesorregiões.



Fonte: CEAD/UFOP, 2017. Elaborado pela autora.

O gráfico 14 mostra uma distribuição de cursistas em todos os níveis socioeconômicos por mesorregiões. Conforme o gráfico acima mostra, há cursistas em praticamente todos os níveis, exceto nos níveis muito baixo e muito alto.

A melhora significativa nesse índice foi uma maior disponibilidade de instituições de ensino com o indicador de nível socioeconômico. O curso foi oferecido para 449 instituições de ensino. Destas, 83 (18,5%) escolas não apresentaram o nível socioeconômico. A disponibilidade de indicadores foi importante para embasar as análises: por haver elevado o número de escolas com indicador, mostrou a relevância desse índice para a educação brasileira.

Após avaliação a focalização do IDEB e do NSE, inicia-se a avaliação da focalização da infraestrutura da escola.

5.3.3 Infraestrutura da escola

O indicador de infraestrutura apresenta similaridades ao IDEB e ao NSE, pois atendeu em sua maioria os cursistas localizados nas regiões metropolitanas de Belo Horizonte, no Triângulo mineiro e no Alto Paranaíba, regiões que apresentam o indicador elevado, em um percentual significativo. De acordo com Soares Neto *et al* (2013, p. 89), “educação de qualidade, especialmente pública, o que perpassa pela qualidade da infraestrutura escolar”, de forma que percebe-se, pela distribuição do mapa (figura 25), que as regiões com alta concentração de municípios com elevado IDEB e NSE, geralmente, apresentam o índice de infraestrutura alto.

A figura 25 mostra a distribuição espacial dos cursistas conforme o indicador de infraestrutura da escolar. A leitura desse mapa segue o mesmo padrão dos demais.

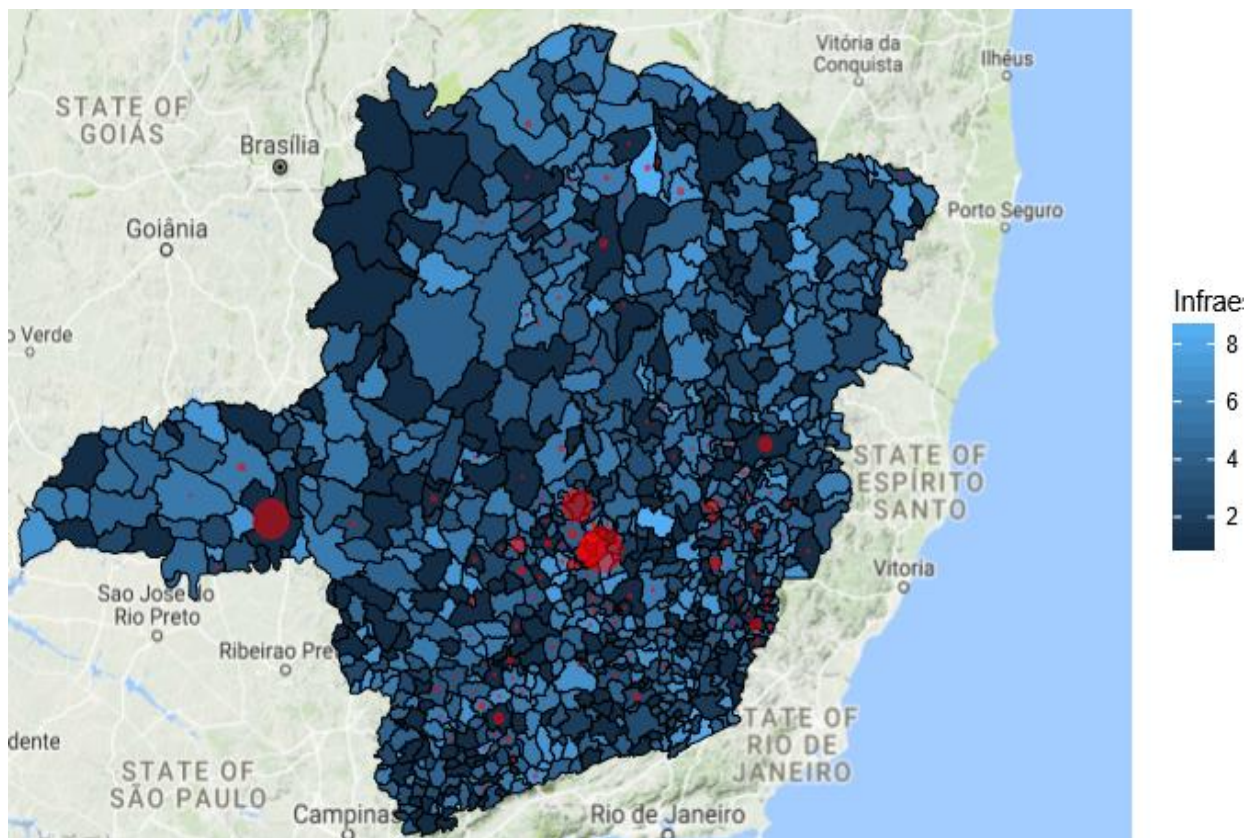
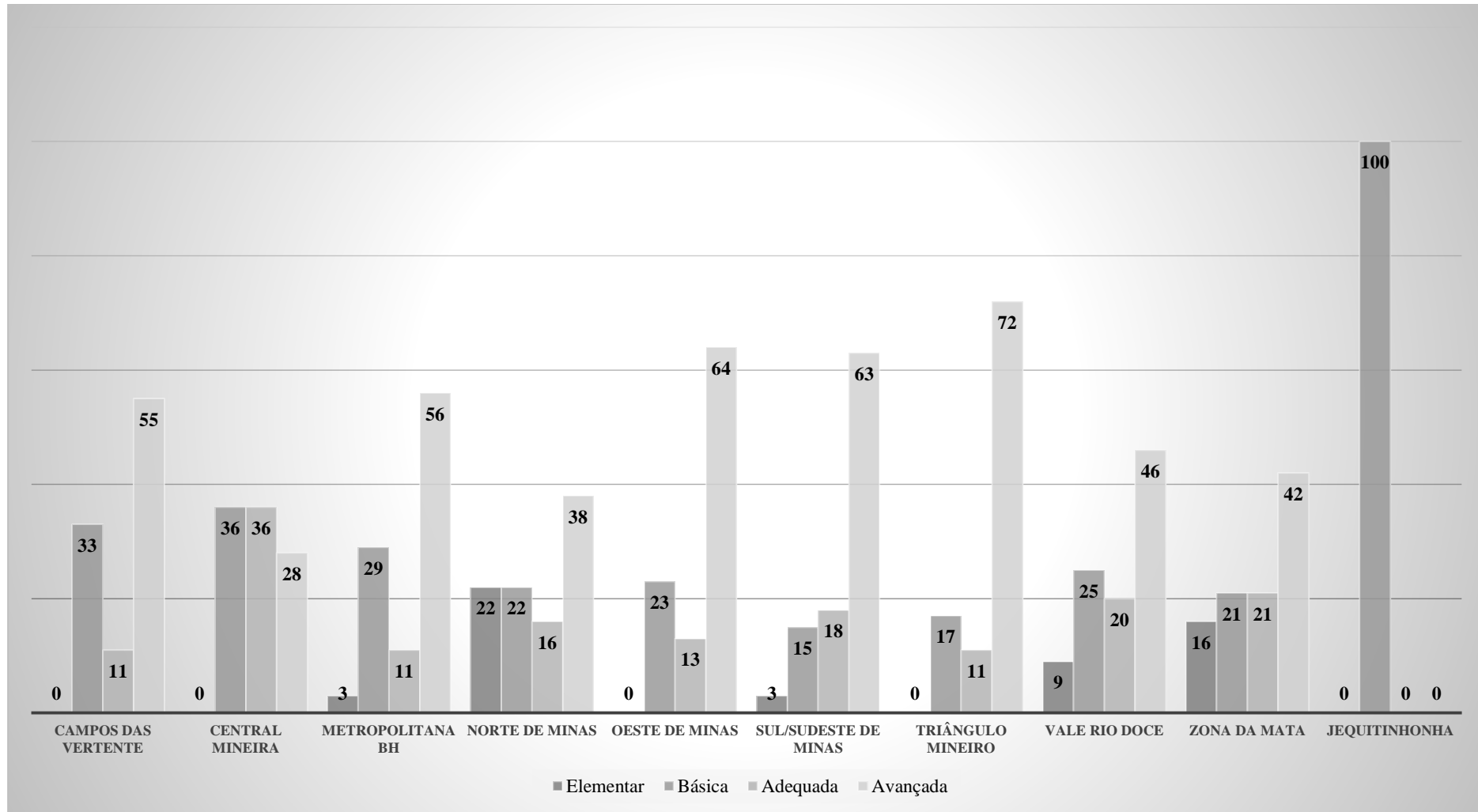


Figura 25: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (Infraestrutura dos municípios).

Fonte: CEAD/UFOP, 2017.

O gráfico 15 auxilia na leitura do mapa. O que se pode perceber na avaliação da figura 26 e no gráfico 15 é que a concentração dos cursistas se manteve no nível avançado no indicador de infraestrutura escolar.

Gráfico 15: Percentual de escolas que realizaram o Curso de Especialização pelo índice de infraestrutura da escola



Fonte: 2017. Elaborado pela autora.

A distribuição dos cursistas pelo nível de infraestrutura da escola ficou concentrada no nível avançado – 54,7% das instituições de ensino se encontram no nível mais elevado. O quadro 19 mostra essa distribuição.

Quadro 19: Número de cursistas por nível de infraestrutura das escolas

POLOS DA 3º TURMA	Elementar	Básico	Adequado	Avançado
Uberaba	0	9	5	36
Lagoa Santa	3	5	6	29
Ipatinga	3	13	11	19
Caratinga	6	9	6	23
Bom Despacho	0	13	8	25
Sete Lagoas	2	26	4	17
Ouro preto 1	3	10	7	25
Ouro preto 2	0	8	9	28
Três Corações	1	7	6	26
Montes Claros	8	8	6	16
Total	26	108	68	244

Fonte: CEAD, 2017. Elaborado pela autora.

A infraestrutura, como o NSE, apresentou desvio no processo de seleção, pois atendeu um número relativamente alto de cursistas em níveis mais elevados. O programa foca no direcionamento do Curso de Especialização às escolas e/ou municípios que apresentem baixo nível socioeconômico e baixa infraestrutura.

O ponto positivo do indicador de infraestrutura foi a disponibilidade de dados, pois a maioria das escolas, 99,3 %, tinham esse índice disponível. Isso ocorre pois a infraestrutura é calculada a partir dos dados do Censo Escolar.

Por fim, inicia-se a avaliação do índice de complexidade da gestão da terceira turma do Curso de Especialização.

5.3.4 Complexidade da Gestão

A avaliação do indicador de complexidade escolar se diferencia dos demais, como já foi explicado anteriormente, pois o curso é direcionado para as escolas que apresentam esse índice elevado. Uma instituição de ensino que demonstra alta complexidade demanda maior conhecimento de seu gestor, por isso a análise de índice pretende verificar que a terceira turma atendeu, em número considerável, escolas mais complexas.

O mapa de dispersão da figura 26 mostra a distribuição de cursistas no estado de Minas Gerais pelo índice de complexidade da gestão.

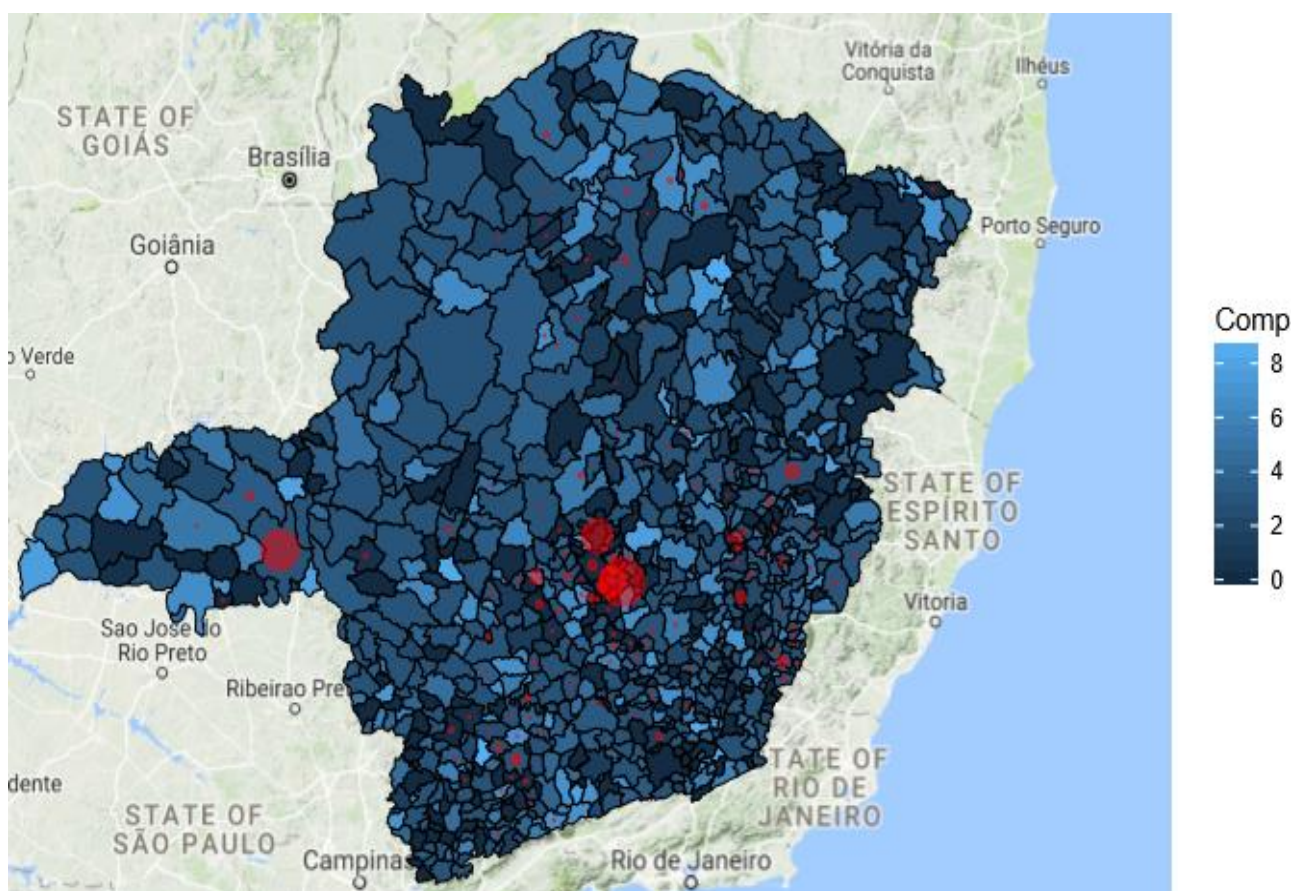


Figura 26: Distribuição dos cursistas no estado de Minas Gerais (Complexidade dos municípios).

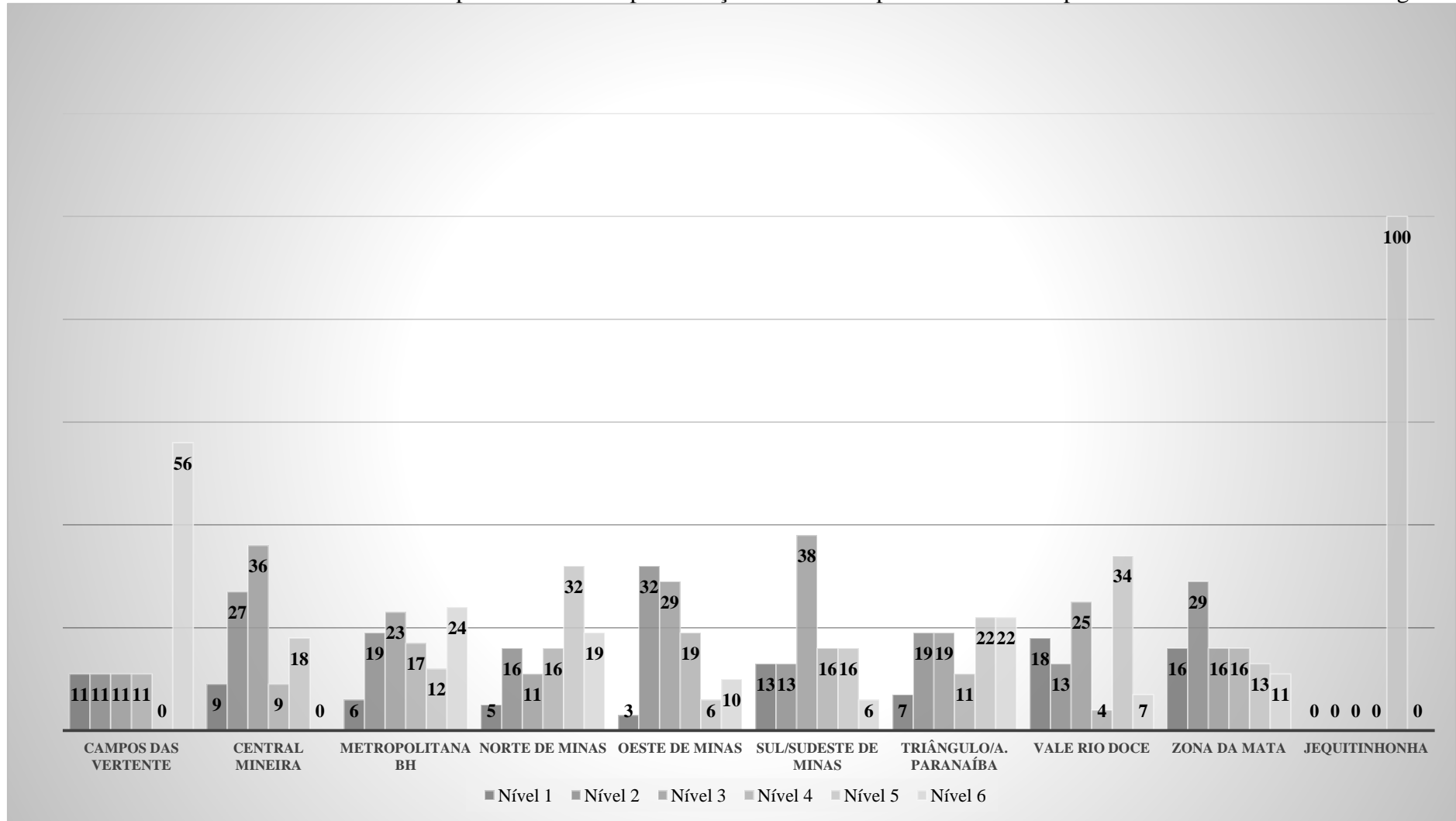
Fonte: CEAD/UFOP, 2017.

De acordo com a figura acima, percebe-se a presença de cursistas por várias regiões do estado, mesmo que em pequena proporção, e em todos os níveis de complexidade.

O gráfico 16 reforça a figura 26, pois mostra a distribuição dos cursistas por mesorregiões, e o que se percebe é que os cursistas estão bem distribuídos em todos os níveis de complexidade.

Conforme o programa, a seleção do público-alvo deveria ser as escolas que apresentassem alto índice de complexidade, no entanto, a terceira turma não se diferenciou da segunda turma. Ambas atenderam alunos de todos os níveis, apesar de o foco estar nos níveis mais elevados, apresentando piora desse indicador em relação à turma inicial. O gráfico 16 mostra essa distribuição por mesorregiões.

Gráfico 16: Percentual de escolas atendidas pelo Curso de Especialização distribuído pelo nível de Complexidade da Gestão das mesorregiões.



Fonte: CEAD/UFOP, 2017. Elaborado pela autora.

O quadro 20 mostra a distribuição do indicador de complexidade da gestão, em número absoluto de cursistas.

Quadro 20: Número de cursistas por nível de complexidade da gestão escolar

Polo	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Uberaba	4	9	9	6	11	11
Lagoa Santa	2	9	9	11	6	8
Ipatinga	8	7	11	5	13	2
Caratinga	7	9	5	6	11	6
Bom Despacho	3	11	13	8	4	5
Sete Lagoas	6	14	15	2	6	6
Ouro preto 1	1	7	10	8	4	15
Ouro preto 2	2	5	10	7	5	16
Três Corações	5	8	13	5	6	3
Montes Claros	2	6	4	6	13	7
Total	40	85	99	64	79	79

Fonte: CEAD/UFOP, 2017. Elaborado pela autora.

O quadro 20, apesar de ser uma distribuição por polos, reforça o gráfico e o mapa acima, evidenciando a presença de cursistas em todos os níveis de complexidade. Os polos que atenderam um número considerável de cursistas nos níveis mais elevados (4, 5, 6) foram: Ouro Preto 1 (60%), Ouro Preto 2 (62%) e Montes Claros (68%). Os piores resultados foram os polos de Sete Lagoas (29%) e Três Corações (35%). A única melhora que esse indicador apresentou em relação à segunda turma foi o aumento de polos que atenderam mais de 50% de alunos nos níveis 4, 5 e 6. Dos 10 polos da segunda turma, 5 polos atenderam o percentual superior a 50% dos alunos nos níveis mais elevados, já a terceira turma, dos 10 polos, 6 polos atenderam mais de 50% dos cursistas nos níveis 4, 5 e 6.

Após avaliar individualmente cada turma, foi realizada uma análise comparativa das três turmas do PNEG para verificar seu desenvolvimento.

5.4 Análise comparação das três turmas do PNEG

A comparação entre as três turmas do PNEG é a forma mais fácil de visualizar a focalização do programa. Mediante essa comparação pode-se verificar se o processo de seleção dos cursistas de cada turma apresentou melhora em relação à turma anterior e se cada um dos indicadores apresentou melhor focalização em relação ao próprio índice das turmas anteriores.

Conforme o programa, a seleção dos cursistas deveria contemplar escolas e/ou municípios que apresentassem o menor valor do IDEB do nível socioeconômico e da infraestrutura, além de escolas que apresentassem o maior valor do índice de complexidade da gestão escolar. Ao longo dessa análise comparativa, foi observado se houve melhora na focalização do programa, mediante a seleção de regiões mais elegíveis, ou se aumentou o vazamento do PNEG (desvio de focalização).

O quadro 21 irá explicar o resumo do PNEG referente às três turmas do Curso de Especialização em gestão escolar.

Quadro 21: Dados da 1º, 2º e 3º Turmas do Curso Especialização em Gestão Escolar da UFOP

Turmas do Curso Especialização em Gestão Escolar	1º Turma (2012/2013)	2º Turma (2013/2014)	3º Turma (2015/2016)
Número de matriculados	432	438	449
Número de concluintes	215	316	216
Percentual de abandono (%)	49,8	27,9	51,9
Percentual de concluintes (%)	49,3	72,1	48,1

Fonte: CEAD/UFOP - Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto. Elaboração pela autora.

Analisando o quadro 21, verifica-se um desenvolvimento positivo da primeira (2012) para segunda (2013) turma, pois o índice de permanência no curso passou de 50,2% para 72,1%, aumento de 43,6%. No entanto, essa taxa de crescimento não se manteve, porque, da segunda turma para a terceira, houve uma queda na taxa de permanência, que passou de 72,1% para 48,1%, redução de 33,3%.

Em relação à taxa de abandono dos cursistas, a terceira turma apresentou o pior desempenho, com 51,9% de abandono dos alunos. A segunda turma apresentou a menor taxa de abandono, 27,9%. A taxa da terceira turma foi superior à da primeira turma, que teve uma taxa de abandono de 49,8%.

Identificada a segunda turma como o caso de maior sucesso do programa no que se refere ao número de alunos concluintes, a próxima avaliação identificou qual turma apresentou melhor focalização do IDEB. O quadro 22 mostra a distribuição dos cursistas, por polo, referente ao IDEB médio das escolas atendidas de cada polo.

Quadro 22: Média do IDEB por polo das 1º, 2º e 3º turmas do PNEG

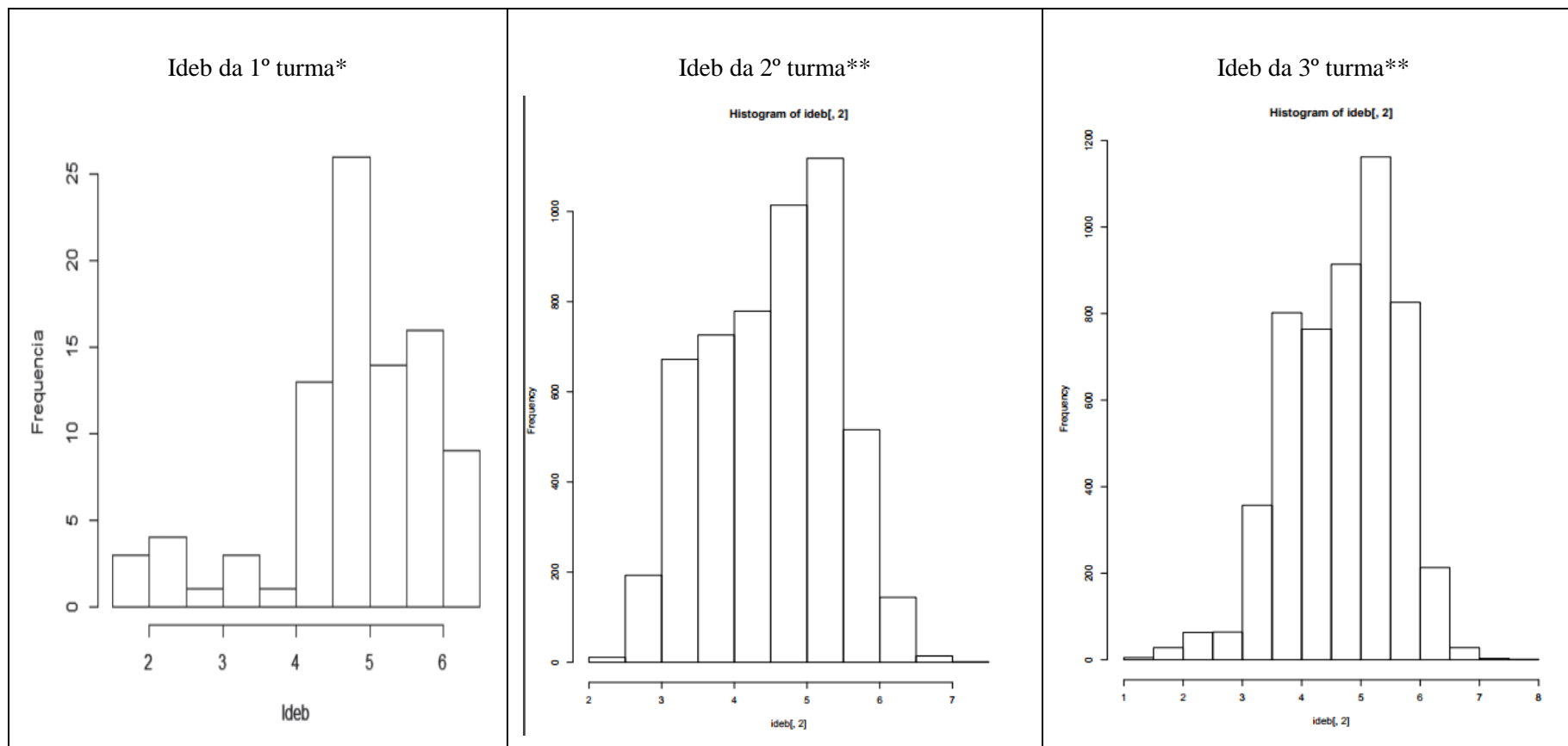
Polos da 1ª turma	IDEB	Polos da 2ª turma	IDEB	Polos da 3ª turma	IDEB
Governador Valadares	3,91	Governador Valadares	5,13	Uberaba	5,45
Guaxupé	5,06	Ipatinga	5,12	Três Corações	5,39
Ipatinga	4,71	Jaboticatubas	5,08	Sete Lagoas	5,02
Jaboticatubas	5,11	João Monlevade	5,65	Ouro Preto 1	4,65
João Monlevade	5,74	Ouro Preto	5,03	Ouro Preto 2	5,08
Montes Claros/Lagamar	4,36	Montes Claros	4,97	Montes Claros	4,52
Ouro Preto	4,49	Salinas	4,35	Lagoa Santa	5,2
Tiradentes	5,19	Sete Lagoas	4,8	Ipatinga	5,0
Ubá	4,93	Tiradentes	5,6	Caratinga	5,07
		Ubá	4,9	Bom Despacho	5,8
Total das médias	4,83	Total das médias	5,06	Total das médias	5,12
Meta de MG (2011)*	4,6	Meta de MG (2013)**	5,0	Meta de MG (2015)	5,35

Fonte: * Rodrigues, Oliveira e Matos (2014), ** MEC (2017).

O quadro 22, reforçando o gráfico 17, mostra que a terceira turma apresentou a melhor focalização do curso referente ao IDEB. A terceira turma manteve a média total dos polos abaixo da meta de Minas Gerais, para ano 2015, e apresentou o maior número de polos com o IDEB abaixo da meta definida. No que se refere ao IDEB, o pior resultado foi o da turma inicial. Essa turma se manteve mais distante da meta, tanto na soma total das médias, como no menor número de polos abaixo da meta.

De acordo com o gráfico 17, a segunda turma apresentou melhora em relação à turma inicial. Por sua vez, a terceira turma apresentou um nível de focalização melhor que o das turmas anteriores. Percebe-se na última turma uma distribuição mais homogeneia de cursistas nas regiões com IDEB próximo da meta.

Gráfico 17: Histograma da distribuição do IDEB das escolas atendidas pelo PNEG, das três turmas do curso.

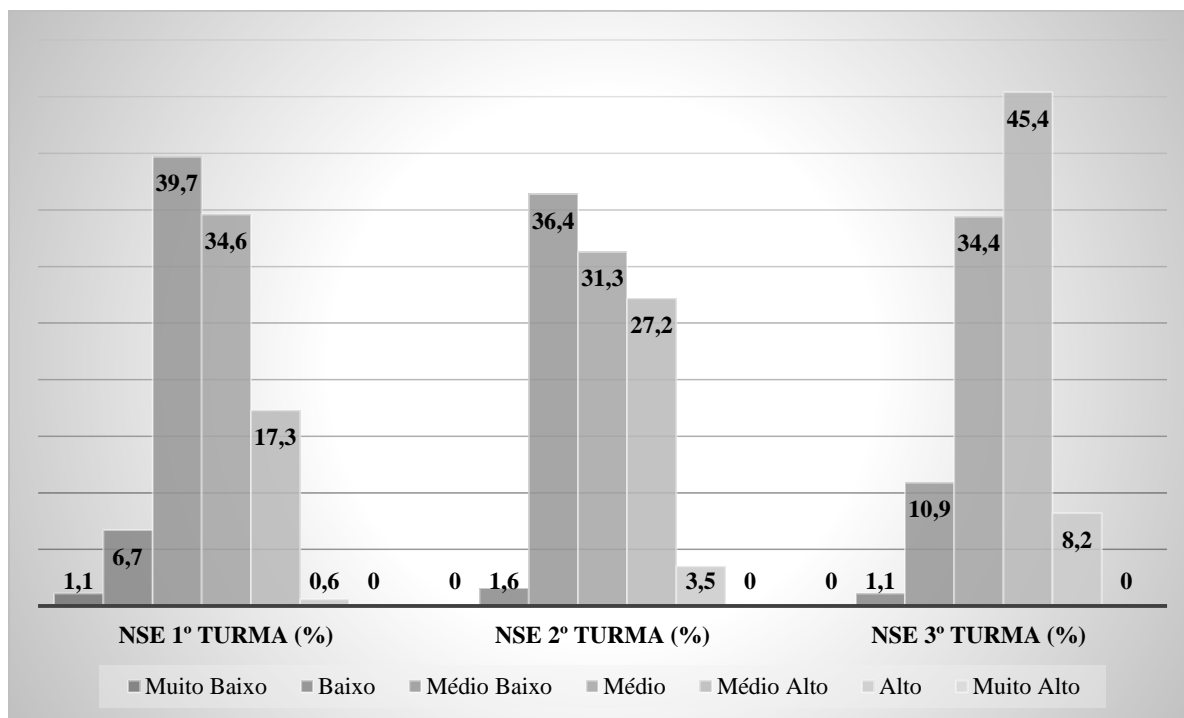


Fonte: * Rodrigues, Oliveira e Matos (2014),

** CEAD/UFOP (2017).

O gráfico 18 demonstra a distribuição de cursistas nos sete níveis socioeconômicos das três turmas do PNEG.

Gráfico 18: Distribuição dos cursistas pelo nível socioeconômico da 1ª, 2ª e 3ª turmas



Fonte: * Rodrigues, Oliveira e Matos (2014), ** MEC (2017).

Ao analisar o gráfico 18, percebe-se que o índice de nível socioeconômico apresentou piora nas turmas posteriores. A melhor focalização desse indicador foi a da turma inicial. A primeira turma do curso foi a única que apresentou um número, mesmo que muito baixo, de cursistas no nível muito baixo, e o percentual de alunos no nível baixo foi maior na turma inicial. A maior concentração de cursistas encontra-se nos níveis médio baixo e médio. Nesses dois níveis a turma inicial apresentou a maior concentração de alunos (74,3%), e a segunda turma apresentou uma queda de percentual dos alunos concentrados nesses níveis (67,7%). O pior resultado desse índice foi a representatividade da terceira turma, que atendeu um menor percentual de cursistas nos níveis médio baixo e médio (45,3%), e a maior concentração de cursistas nos níveis mais elevados, médio alto e alto (53,6%).

O gráfico 19 descreve a distribuição do índice de Infraestrutura escolar dos cursistas das três turmas do Curso de Especialização do PNEG.

Gráfico 19: Distribuição da média do índice de Infraestrutura dos cursistas por polo das 1º, 2º e 3º turmas do PNEG

Polos da 1º turma*	Infraestrutura	Polos da 2º turma	Infraestrutura	Polos da 3º turma	Infraestrutura
Gov. Valadares	5,8	Gov. Valadares	6,35	Uberaba	7,04
Guaxupé	6,62	Ipatinga	6,49	Lagoa Santa	6,77
Ipatinga	6,39	Jaboticatubas	6,73	Ipatinga	6,44
Jaboticatubas	6,61	João Monlevade	6,31	Caratinga	6,22
João Monlevade	6,52	Ouro Preto	5,46	Bom Despacho	6,78
Montes Claros	5,68	Montes Claros	6,37	Sete Lagoas	6,26
Ouro Preto	6,47	Salinas	5,42	Ouro preto 1	6,6
Tiradentes	5,71	Sete Lagoas	6,68	Ouro preto 2	6,99
Ubá	6,05	Tiradentes	6,6	Três Corações	6,92
		Ubá	6,33	Montes Claros	6,22
Média dos polos	6,21	Média dos polos	6,27	Média dos polos	6,62

Fonte: * Rodrigues, Oliveira e Matos (2014), CEAD, 2017. Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico 19, o índice de infraestrutura da escola foi o indicador que muito pouco se alterou de uma turma para outra. A primeira turma, em relação à segunda, praticamente não se alterou – alguns polos aumentaram o indicador e outros diminuíram, de forma que a média dos polos se elevou muito pouco. A terceira turma, por sua vez, apresentou um aumento um pouco maior em relação às anteriores, mas ainda sim pequeno. A infraestrutura da escola foi o indicador que apresentou maior similaridade entre as três turmas.

O índice de complexidade da gestão das segunda e terceira turmas se comportou de forma, praticamente, idêntica. Ambos atenderam, aproximadamente, 50% de cursistas nos níveis mais baixos (1,2,3) e 50% de alunos nos níveis mais altos (4,5,6). A distribuição se encontra na tabela 5.

Tabela 5: Distribuição do índice de complexidade dos cursistas do PNEG das 2º e 3º turmas

Turmas do PNEG	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2º turma (%)	7,3	21,3	21,3	13,1	18,9	18,1
3º turma (%)	9	19,1	22,2	14,3	17,7	17,7

Fonte: CEAD, 2017. Elaborado pela autora.

A complexidade da gestão da primeira turma apresentou um atendimento maior de cursistas com esse indicador mais elevado. Como o Curso de Especialização em gestão escolar é direcionado para escolas mais complexas, a segunda e terceira turmas pioraram em relação à

turma inicial, pois aproximadamente 50% dos cursistas pertenciam a escolas de baixo nível de complexidade (1,2,3).

Após avaliadas as três turmas do PNEG, verificou-se que cada turma apresentou melhora em alguns indicadores e piora em outros. A segunda turma apresentou melhora significativa no índice de abandono dos cursistas; houve um aumento significativo de cursistas na região Norte de Minas; o IDEB melhorou em relação à turma inicial; a infraestrutura se manteve próxima à da turma anterior; e a maioria dos indicadores apresentaram uma boa disponibilidade de dados, com exceção do NSE. Os pontos negativos dessa turma em relação à primeira foram uma piora nos indicadores de nível socioeconômico e complexidade da gestão; o índice NSE apresentou aumento no atendimento de cursistas nos níveis médio alto e alto, afastando o objetivo do programa; e o indicador de complexidade atendeu a cursistas de todos os níveis, apesar de a prioridade ser escolas de alta complexidade. A infraestrutura da escola se manteve muito próxima à da turma inicial, permanecendo o atendimento em número elevado de escolas nos níveis adequado e avançado.

Por sua vez, a terceira turma apresentou como ponto positivo, em relação às turmas anteriores, o maior número de polos com IDEB abaixo da meta para Minas Gerais (5,35), em 2015, sendo 70% dos polos com indicador abaixo da meta. Outro ponto positivo foi a disponibilidade de dados, todos os índices apresentaram uma boa disponibilidade dos dados. Os pontos negativos da terceira turma foram: aumento elevado do índice de abandono de alunos do curso; maior atendimento de cursistas de nível socioeconômico elevado; uma pequena piora no índice de infraestrutura, em relação às turmas anteriores, aumentando o número de escolas atendidas no nível avançado de infraestrutura; e atendimento de escolas de baixa complexidade, aproximadamente 50%.

A introdução de uma região nova, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, apresentou pontos positivos e negativos. Como positivo têm-se o menor índice de abandono (58%) da terceira turma e o maior percentual de cursistas nos níveis 5 e 6 de complexidade, 22 alunos nesses níveis (44%). Como pontos negativos, temos o atendimento de uma região com alto nível socioeconômico, IDEB e nível de infraestrutura das escolas elevados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação de políticas públicas tem por finalidade apurar os resultados de uma política, um programa ou uma ação pública e é realizada por meio de critérios objetivos e métodos de coleta e análise de dados sobre temática, estrutura, desenvolvimento, resultado e impactos dos programas públicos (RUA, 2012). O tema tem ganhado espaço e importância no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, pós reforma do Estado, quando passou a constituir um elemento central das políticas públicas, tornando-se preceito constitucional na busca pela eficiência, eficácia e efetividade das políticas (TENÓRIO; ANDRADE, 2009).

Vários são os motivos para que os governos avaliem suas ações: preocupação com a eficácia e efetividade do programa, eficiência do gasto de recursos públicos, ampliação da *accountability* (prestação de contas e responsabilização dos gastos públicos) e desempenho da gestão governamental. A avaliação se tornou ferramenta relevante para gestores, formuladores e implementadores de políticas públicas (CUNHA, 2006), propiciando aos agentes políticos a tomada de decisão com maior conhecimento e a melhora na identificação da eficiência e dos resultados do programa. Outros motivos para avaliar programas seriam: geração de novos agentes sociais e de reivindicações aos governos promovida pela ampliação da democracia, reformulação e aprimoramento da política alinhada às demandas sociais, disputa de agenda, controle dos recursos orçamentários, dentre outros (JANNUZZI, 2011, 2014). O processo de avaliação das políticas públicas pode constituir, também, a última etapa do ciclo político sendo ele destinado a mensurar resultados, os quais serão usados para efetivar a política e aprimorar, intervir ou descontinuar o programa. O ciclo político é o processo de estruturação e elaboração do modelo de uma política pública, sendo composto por várias fases. A formulação de políticas é apenas uma etapa do ciclo, podendo haver, ainda, além dessa e da avaliação, a identificação do problema, a formação da agenda, a tomada de decisão e a implementação de políticas públicas

As dificuldades de avaliação das políticas públicas no Brasil são consequência de orientações e modelos muito particulares e padronizados, da falta de customização e análise prévia do nível de avaliabilidade da política e da ausência de compreensão da interação entre os processos e a gestão do programa. O processo de avaliação das políticas públicas é prematuro e incipiente, pois não existe uma cultura sólida de avaliação de políticas no país, principalmente, no que se refere a programas ainda em fase de implementação ou com dificuldade de gestão. Além das questões anteriormente citadas, o baixo conhecimento sobre técnicas e conceitos na área de avaliação por parte dos gestores gera frustrações em relação aos resultados esperados

do monitoramento, bem como questionamentos sobre a finalidade dos estudos avaliativos, e, ainda, a supervalorização de técnicas específicas de abordagem simplesmente disciplinar. Os estudos avaliativos são os componentes sistêmicos das políticas que compreendem as análises comparativas no tempo e território dos elementos compostos nos programas, de forma a viabilizar a produção de resultados advindos da ação governamental. No Brasil, parte significativa do monitoramento e da avaliação de programas sociais é realizada por universidades e centros de pesquisas por conta de ambos apresentarem experiência em conjuntura social e análise de macropolítica, além de possuírem equipes com bom conhecimento de técnicas de avaliação qualitativa e quantitativa e técnicas de coleta e análise de dados (JANNUZZI, 2011, 2014).

A avaliação de políticas, no Brasil, apresenta inconsistência nas regiões e esferas governamentais, o que é justificado pela desigualdade econômica devido a um contraste expressivo entre as equipes avaliadoras, como por exemplo: a diferença entre técnicos de prefeituras de uma pequena cidade e as equipes de gestores do Governo Federal – diferença na formação e no treinamento, diferença nas ferramentas e nos recursos avaliativos disponíveis para o trabalho das equipes, etc. – assim como a completa diferença dos recursos financeiros disponíveis para cada equipe. O processo de avaliação focado na implementação da política produz um pequeno poder de generalização devido às insuficiência de conhecimento sobre as funções dos gestores envolvidos no programa, seja pelas limitações de informações sobre a avaliação ou pela definição de sua metodologia. A avaliação da consistência teórica e do desenho da política poderia criar conhecimento mais generalizável no campo; entretanto, esses estudos avaliativos são menos frequentes e conhecidos no Brasil (JANNUZZI, 2011).

Além das limitações já apresentadas, cabe destacar a questão do federalismo brasileiro – que nasce em uma perspectiva descentralizada de cooperação recíproca, na qual os entes federativos dispõem de maior autonomia – como um elemento que impõe ao campo da avaliação certa complexidade. Essa autonomia trouxe efeitos positivos e inovadores para o tema das políticas públicas, a saber, o surgimento de programas consagrados no âmbito municipal, o avanço no controle social e a possibilidade de elevar a eficiência na alocação de recursos e na implementação de programas públicos diante da dimensão territorial do país e suas especificidades regionais. O regime adotado amplia a participação social, a abertura de novas arenas públicas e a introdução de novos atores políticos capazes de tomar decisões. O federalismo descentralizado, inaugurado pela Constituição de 1988, transferiu poder e recursos aos governos subnacionais.

A autonomia dos entes federativos, em nível municipal, foi denominada municipalização (ABRUCIO, 2010), a qual apresentou resultados negativos, tais como: dependência financeira, pequena capacidade administrativa, clientelismos e centralização de poder nas mãos do prefeito. A discrepância de resultados das políticas nos municípios deve-se à heterogeneidade administrativa, financeira e política das regiões. De acordo Abrucio (2010), a raiz do problema de manter políticas macroeconômicas no Brasil reside no fato de a arrecadação tributária se sustentar no nível federal. As responsabilidades e atividades econômicas centradas em partes do território nacional ampliam a disparidade na divisão da arrecadação tributária, existindo, dessa forma, a necessidade de surgir um regime eficiente de transferências intergovernamentais para corrigir as disparidades regionais. Outro problema da descentralização dos entes federativos é a dependência de outros níveis governamentais que traz consigo a perda de autonomia ou incapacidade de implementar a política pública. O modelo de cooperação é um modelo de negociação, e esse regime é difícil e lento. Muitos municípios dependem de algum tipo de auxílio para possuir certa autonomia, e essa dependência financeira desestimula a colaboração recíproca, incentivando a competição entre as regiões, causando um certo grau de isolamento entre os entes federativos. A não cooperação entre os municípios gera muitos problemas para implementar políticas públicas, principalmente aquelas que demandam compartilhamento de ações entre vários territórios. Um bom exemplo da colaboração mútua entre entes federativos é a educação, já que é inviável implementar uma política educacional sem que haja a cooperação entre estados e municípios.

Mesmo sendo o Brasil um país federativo descentralizado, o Governo Federal exerce uma articulação federativa nacional sobre alguns setores – a saber: educação, saúde, assistência social e segurança pública – e a União desempenha um papel coordenador, indutor e financiador de políticas públicas (ABRUCIO, 2010). Dentro de um federalismo descentralizado e espacialmente amplo, como no Brasil, a formulação de políticas públicas é um processo complexo, pois as disparidades regionais, sociais e de interesse prejudicam a cooperação entre governos, comprometendo a formulação e a gestão da política pública. Quando a colaboração entre dirigentes políticos não ocorre, o programa não é realizado; poucos são os casos de sucesso de políticas intragovernamental que se concretizaram (OLIVEIRA; SOUSA, 2010).

Para o caso das políticas educacionais, a avaliação cumpre os mesmos papéis. É necessário a colaboração entre os entes federativos (União, estados e municípios) na formulação e implementação das políticas educacionais e no fortalecimento do papel articulador e coordenador do Governo Federal na educação básica (CASTRO, 2010). Na Constituição de 1988, artigo 211, rege sobre a colaboração entre os entes federativos: “a União, os estados, o

Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (BRASIL, 1988)”. A transferência de responsabilidade, política e financeira, resulta tanto na representação de cada ente federativo, quanto a articulação conjunta desses entes. A cooperação recíproca entre níveis intergovernamentais busca elevar a equidade na oferta de uma educação de qualidade para todos. A avaliação das políticas educacionais deve levar em consideração as disparidades regionais e sociais e o caráter federativo existentes no Brasil. Por sua vez, a avaliação facilita a formulação e reformulação da política, permitindo que ela permaneça na agenda política ou seja extinta dela (CURY, 2010).

Diante da suspeita que o Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG) apresentava problemas de focalização, esta pesquisa tratou de avaliar e analisar o PNEG ofertado pelo Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Avaliação de focalização das políticas públicas tem a função de definir o nível de focalização do programa, a baixa focalização é explicada por dois fatores, o desvio de focalização (erro tipo I) e/ou vazamento do programa (erro tipo II). O papel das avaliações é desenvolver informações que aporte os formuladores a elaborar e/ou reestrutura o desenho da política pública. O PNEG é uma política pública de formação continuada para gestores educacionais.

O PNEG é uma política federal financiada pelo Ministério da Educação (MEC), centralizada em termos orçamentários, vez que os recursos são repassados pelo governo federal via ministério da educação, porém descentralizada em sua implementação. O programa é realizado em parcerias entre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e os entes federativos, estados e municípios.

Conforme Morduchowicz e Arango (2010), o modelo descentralizador da educação foi criticado por vários analistas. Para eles a educação deve ter certo grau de centralização na busca pelo equilíbrio entre as competências de cada nível governamental. O controle da qualidade educacional, reconhecimento de certificado e a elaboração de programas curriculares deveriam ser de responsabilidade do governo central, sendo esse controle importante para redução da desigualdade educacional do país.

A educação é complexa e multifacetada, para a criação de um sistema nacional de educação forte é necessário o fortalecimento da coordenação no plano estadual, ampliando a cooperação estado/município e município/município da mesma região; as parcerias deveriam atuar simultaneamente entre as três esferas governamental: União, estado e município e; o fortalecimento dos fóruns federativos (Consed e Undime) e a formação de arenas para a negociação de ações de caráter federativo (ABRUCIO, 2010). A presença do MEC e suas funções de articulação são importantes para a concretização desse sistema forte de educação,

sendo as ações: regulamentação geral do sistema de educação; função supletiva e redistributiva; provimento de assistência financeira e técnica aos níveis subnacionais; organizar, desenvolver e manter o ensino técnico e superior federal; promover pesquisa e desenvolvimento tecnológico; propiciar assistência financeira ao aluno; aplicar política nacional do livro didático; desenvolver e manter sistema de informação sobre a educação em todos os níveis e; desenvolver avaliações do sistema educacional (MORDUCHOWIEZ; ARANGO, 2010). As políticas educacionais apresentam aspectos centralizados, e estes se manifestam nos processos de avaliação de larga escala.

O processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação dos exames, aplicação dos testes, correção e divulgação dos resultados são realizado pelo Estado. Disponibilizados os resultados para as instituições de ensino, essa são obrigadas a prestar contas, elaborando estratégias e introduzindo ações com intuito de solucionar resultados indesejáveis. Ao responsabilizar as escolas e esferas administrativas pelos resultados obtidos prevalece, nesse contexto, uma relação unilateral, onde a obrigação de justificar os resultados recaem sobre a escola (SCHNEIDER; NARDI, 2014).

A criação do IDEB, como instrumento de aferição da qualidade educacional, apresentou avanços para o monitoramento da situação formal de educação. O índice tornou-se potencializador da produção e implementação de políticas educacionais focadas em atender metas de qualidade para o ensino público no país (SCHNEIDER; NARDI, 2014). Diante da preocupação com a qualidade da educação, as avaliações educacionais ampliou o processo de responsabilização dos agentes educacionais, responsabilizando em um momento o professor, em outro o gestor escolar pelo sucesso ou fracasso da instituição de ensino. Nesse contexto educacional é importante a participação da comunidade escolar na intenção de alcançar os objetivos esperados. Desse modo, percebe-se a necessidade da disseminação do conhecimento, com uma formação de qualidade, para ampliação do fortalecimento da autonomia do agente escolar, gestor e professor, na busca constante pela melhoria do ensino público no Brasil. As políticas de formação inicial e continuada visam contribuir para o aperfeiçoamento da qualidade da educação básica, impactando, conseqüentemente, nos resultados das avaliações educacionais (BARBOSA; MELLO, 2015).

A avaliação do Programa Nacional Escola de Gestores fundamentou-se na turma inicial para avaliar as segunda e terceira turmas do programa. A pesquisa definiu como baixo IDEB a meta estipulada para Minas Gerais e a utilização de diversos indicadores educacionais que demonstrassem as condições contextuais da escola, tais como: o desempenho e o rendimento dos alunos, conforme o trabalho de Rodrigues, Oliveira e Matos (2014). A definição por utilizar

outros índices educacionais, juntamente com o IDEB, foi devido à limitação desse índice em medir a qualidade da educação, pois ele reduziu a análise do ensino em um indicador de desempenho dos alunos, desconsiderando o processo de aprendizagem dos estudantes e valorizando apenas o resultado final (RIBEIRO; PIMENTA, 2013).

Dando continuidade à avaliação da turma inicial, a pesquisa avaliou os critérios de focalização regional associada aos indicadores educacionais, o perfil das segunda e terceira turmas do PNEG. Em comparação com a primeira turma, a segunda e a terceira foram melhores em alguns índices e piores em outros indicadores.

Iniciando a avaliação pelo IDEB, foco do PNEG, verificou-se, na terceira turma, o melhor resultado no processo de seleção da população elegível. Dos 340 cursistas selecionados que tinham valor de IDEB disponível, 214 (62,9%) alunos atuavam em escolas com o índice abaixo da meta estipulada. Já a segunda turma atendeu 283 cursistas que apresentavam IDEB, desses 136 (48%) alunos atuavam em escolas com o indicador abaixo da meta definida.

O índice de Nível Socioeconômico (NSE) apresentou resultados negativos nas segunda e terceira turmas em relação à turma inicial. As segunda e terceira turmas do PNEG atenderam um número superior de alunos nos NSE mais elevados e reduziram o número de cursistas nos níveis mais baixos. Das três turmas, a que apresentou o resultado mais insatisfatório foi a terceira, pois atendeu 53,6% de cursistas dos níveis médio alto e alto do NSE. Já as primeira e segunda turmas apresentaram o percentual de 17,9% e 30,7% nos níveis médio alto e alto, respectivamente.

O indicador de infraestrutura, praticamente, não se alterou. A pequena elevação que houve nesse índice de uma turma para outra foi quase imperceptível. O maior atendimento dos cursistas, referente a esse indicador, foi das escolas com níveis adequado e avançado de infraestrutura, quase totalidade dos alunos do Curso de Especialização pertenciam a esses dois níveis de infraestrutura. A segunda turma com aproximadamente 90% e a terceira com 96% de cursistas nos níveis adequado e avançado de infraestrutura.

A Complexidade da Gestão foi outro indicador que apresentou piora nas segunda e terceira turmas em relação à turma inicial. Aumentou o número de cursistas com baixa complexidade: as segunda e terceira turmas do PNEG atenderam, aproximadamente, 50% de alunos nos níveis 1, 2 e 3 de complexidade, enquanto a primeira atendeu um percentual maior de alunos nos níveis 4, 5 e 6 de complexidade.

Outro fator importante que chamou a atenção foi o alto índice de abandono dos cursistas. A primeira turma apresentou o percentual de 49,8% de abandono, e a terceira 51,9% de abandono dos cursistas. Já a segunda turma se destacou em relação a essas duas turmas, tendo

um percentual de 27,9% de abandono dos cursistas, um valor bem menor comparado com as demais. Todos os polos da segunda turma apresentaram retenção superior a 60% de alunos do Curso de Especialização. Em contrapartida, o maior percentual de retenção de alunos da terceira foi o polo de Uberaba (58%), inferior ao pior resultado da segunda turma, enquanto a média de retenção da turma inicial era de 50%.

Definir qual turma apresentou o melhor resultado de seleção dos cursistas é algo complexo. Por exemplo, se fosse seguir a orientação das diretrizes do programa, seria definida a terceira turma como a que selecionou melhor seus cursistas. Se se optasse por definir maior número de concluintes, a segunda seria escolhida por apresentar melhor resultado nesse quesito. Se fosse levado em conta a complexidade da escola como o melhor indicador para a análise dessa pesquisa, seria escolhida a turma inicial. No entanto esta pesquisa utilizou outros parâmetros avaliativos para além do IDEB. Diante da diversidade de indicadores educacionais e demais elementos importantes para avaliação da focalização do PNEG, conclui-se que as três turmas apresentaram resultados positivos em alguns indicadores e resultados negativos em outros.

O objetivo dessa pesquisa não é, portanto, escolher a turma que fez a melhor seleção dos cursistas, frente aos indicadores utilizados, mais sim definir o perfil dos cursistas das três turmas. Para isso, foi necessário a avaliação do programa. Baseada no resultado da avaliação das turmas do PNEG, verificou-se que todas as turmas apresentaram vazamento ou desvio de focalização da política de acordo com o estipulado por cada indicador.

O maior problema observado nas três turmas do PNEG da UFOP é a seleção do público-alvo, problema que pode ser muito bem justificado pela dimensão espacial de Minas Gerais. Esse estado é composto por 853 municípios e sua grande dimensão e heterogeneidade dificulta a oferta do curso, mesmo esse sendo à distância. A heterogeneidade dos municípios mineiros dificulta o diálogo e cooperação entre os entes federados. A colaboração pode ser restrita devido à diversidade administrativa, financeira ou política. Apesar do PNEG ser ofertado na modalidade a distância, existe a necessidade de um suporte presencial. O suporte presencial demanda a estrutura física e humana, que eleva os gastos financeiros, bem como a presença dos coordenadores, mesmo que esporadicamente, em todos os polos.

A distância entre a UFOP e algumas regiões do estado associada à limitação de transporte, terrestre ou aéreo, dificulta a implementação e monitoramento do PNEG em determinadas regiões de Minas Gerais, além da falta de cooperação recíproca. Regiões como o Vale do Mucuri, Norte e Noroeste de Minas apresentam um percentual elevado de municípios com baixo IDEB, NSE e infraestrutura. Mesorregiões como Sul/Sudeste de Minas e Triângulo

Mineiro/Alto Paranaíba apresentam um número grande de escolas com índice elevado de complexidade da gestão. Todas as mesorregiões do estado mineiro apresentam um percentual, mesmo que baixo em algumas regiões, de municípios com os indicadores de IDEB, NSE e infraestrutura baixo ou alta complexidade da gestão. A solução viável para a questão dimensional do estado mineiro, seria a adesão das onze universidades mineiras e seus campos avançados ao programa, juntamente com articulação e cooperação entre as universidades e os entes federativos, no intuito de torna o PNEG efetivo. Dessa forma, o PNEG alcançaria um percentual significativo de municípios elegíveis em Minas Gerais.

Outro problema referente à seleção dos cursistas seria a falta de diálogo entre as universidades ofertantes do curso. No estado mineiro, são três instituições superior de ensino, a saber, UFMG, UFV e UFOP. A falta de diálogo dessas universidades pode causar a duplicidade da oferta do curso em algumas regiões e a falta de oferta em outras. O MEC deveria utilizar de seu papel regulador geral do sistema de educação para elaborar mecanismos para induzir a colaboração e a articulação entre os atores institucionais que, no nível local, são responsáveis pela implementação e pela oferta.

O Ministério da Educação, como agente central, deveria criar normas e padrões para a análise regional das ações de formação, ai incluídas as do PNEG. De acordo com Portaria Ministerial nº 145 de 11 de fevereiro de 2009, a avaliação do PNEG será de responsabilidade de uma equipe técnica designada pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), com a participação de representantes da universidade. A coordenação Geral do Programa acompanhará o processo de avaliação e se responsabilizará em disponibilizar os resultados obtidos e definir as medidas de aprimoramento do Programa (BRASIL, 2009). Ainda que essa questão não tenha sido formalmente analisada nessa pesquisa, sabe-se que as reuniões do grupo técnico, designado pela SEB/MEC, deixaram de acontecer desde 2014, indicando claramente que tal interrupção tem contribuído para essa desagregação das ações de formação, tanto em nível nacional quanto estadual e local.

Da mesma forma, entre os candidatos inscritos deve-se selecionar os candidatos atuantes em escolas e/ou municípios que apresentarem os menores valores do IDEB, os níveis mais baixos do NSE e os níveis mais altos de complexidade da gestão escolar. Já a infraestrutura, que não é disponibilizada pelo INEP, deveria ser calculada por meio da TRI, para selecionar as escolas com os níveis menores desse indicador. Novamente, sabe-se que isso também não é feito.

As questões aqui levantadas são centrais para que o processo de implementação e avaliação das ações sejam aprimorados com vistas ao melhor atendimento das demandas que

dão materialidade a ação estatal. Se as políticas públicas são o estado em ação, é papel da gestão pública compreender as lacunas nesse processo e, compreendendo-as, prosseguir com soluções que possam produzir avanços em termos de eficácia, eficiência e efetividade das políticas, um dos compromissos do estado com os recursos orçamentários que, exatamente por serem escassos, impõem que sejam melhor alocados. É nesse sentido que essa pesquisa pretendeu contribuir.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

ABRUCIO, Fernando L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. 2010, Mimeo. Brasília: Unesco, 2010..

AGUIAR, M. A. S. Política Nacional de Formação Docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. Educar em Revista, Curitiba, n. 1, especial, p. 161-172, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/08.pdf>>.

_____. Formação em Gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, p. 67-82, jan/abr. 2011. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19968/11599>>.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Revista Dialogo Educacional. Curitiba, v. 10, n. 30, 2010. P.367-387.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. Opinião Pública, Campinas, v. 15, n. 1, p.1-30, 2009.

_____. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2014, vol.22, n.84, p. 671-703.

ANDRADE, D. F.; TAVARES, H.R.; VALLE, R. C. Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações. SINAPE - Simpósio Nacional de Probabilidade e Estatística, 2000.

ARAUJO, E. A. C.; ANDRADE, D. F.; BORTOLOTTI, S. L. V. Teoria da Resposta ao item. Revista da Escola de Enfermagem USP, v. 43, n. especial, p. 1000-1008, 2009.

BARBOSA, J. M. S.; MELLO, R. M. A. V. A gestão escolar e a busca pela melhoria na aferição do IDEB. Revista Iberoamericana de Educación, n. 67, jan/abr. 2015.

BARRETO, M. S. A formação continuada de gestores em dois municípios mineiros: do PROCAD ao PROGESTÃO. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BARROS, R. P.; CARVALHO, M. Desafios para a Política Social Brasileira” – Texto para Discussão n° 985 – IPEA – Rio de Janeiro – Outubro de 2003.

BARROS, R.P.; CARVALHO, M.; FRANCO, S.; MENDONÇA, R. A importância das cotas para a focalização do Programa Bolsa Família. Niterói: UFF. 2008. Texto para discussão n° 238.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 50. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

_____. Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007.

_____. Informações Escola de Gestores. 2017. Disponível em: > <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>>. Acesso em: junho 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. Portaria n° 145, de 11 de fevereiro de 2009. Disciplina o Programa Nacional Escolas de Gestores da Educação Básica. Diário oficial [da] Presidência da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 13 de fev. 2009.

_____. Programa Nacional Escolas de Gestores: Projeto Básico: INEP, 2004.

_____. Programa Nacional Escolas de Gestores da Educação Básica. Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Brasília: revisador em maio de 2009 [2007].

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases para Educação Nacional. Diário oficial [da] Presidência da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Censo Escolar de 2012.

_____. Ministério da Educação. Censo Escolar de 2013.

_____. Ministério da Educação. Censo Escolar de 2015.

_____. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2017.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

CAMINI, L. A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 294 f. Tese (Doutorado) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

CAPELLA, A. C. N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. **BIB**, Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, v. 61, p. 20-40, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, S. N. Avaliação de programas sociais: balanço das experiências e contribuição para o debate. São Paulo Perspec. vol.17 no.3-4 São Paulo July/Dec. 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392003000300019>

CASTRO, J. A. Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos. In OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W(Org) *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade / organizado por Romualdo Portela de Oliveira e Wagner Santana*. – Brasília: UNESCO, 2010.

CAVALIERI, C. H.; PAZELLO, E.T. Efeito distributivo das políticas sociais. In: BIDERMAN, C.; ARVATE, P(Org). “Economia do Setor Público no Brasil”. São Paulo, Ed. Elsevier, 2005. Cap 18(Efeito Distributivo das Políticas Sociais).

COHN, A. "Políticas sociais e pobreza no Brasil." *Planejamento e Políticas públicas*. Ipea, n.12, Jan./dez. 1995, p.1-17.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 52, n. 4, p. 89-110, out./dez. 2001.

CUNHA, C. Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil. Trabalho elaborado durante o curso “The Theory and Operation of a Modern National Economy”, ministrado na George Washington University, no âmbito do Programa Minerva, em 2006. Digitalizado.

CUNHA, A. S.; MEDEIROS, B. A.; AQUINO, L (org.). A república como referência para pensar a democracia e o desenvolvimento no Brasil. Estado, instituições e democracia: república / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – Brasília: Ipea, 2010. P.17-42.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Caderno de Pesquisa* [online]. 2005, vol.35, n.124, pp.11-32. ISSN 0100-1574. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002>>.

_____. A questão federativa e a educação escolar. In OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W(Org) Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade / organizado por Romualdo Portela de Oliveira e Wagner Santana. – Brasília: UNESCO, 2010.

DIAS, J. A. Gestão escolar. In: MENEZES, J. G. C., org. Estrutura e funcionamento da educação – Leituras. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 258 - 282

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul./dez. 2001.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação. In: FERREIRA, N. S. C(org), Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 8º edição, São Paulo: Cortez, 2013.

DRAIBE, Sônia Miriam. Brasil: O sistema de proteção social e suas transformações mais recentes. *Biblioteca NEPP*, julho de 1992.

_____. As políticas sociais e o neoliberalismo: dossiê liberalismo/neoliberalismo. *Revista USP*, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993.

_____. Uma nova institucionalidade das políticas sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas dos programas sociais. São Paulo em perspectiva, 11(4) 1997.

_____. Introdução. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de (Org). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SO, 2001.

FALSARELLA, A. M. O gestor escolar em meio a discursos contraditórios: Formação docente e desempenho dos alunos. Revista digital CVA-RICESU, São Paulo, v.8, n.30, dez.2013

FARAH, M. F. S(1995). Reconstruindo o estado: gestão de organizações e serviços públicos em processo de mudança, São Paulo, SP, Núcleo de Pesquisas e Publicações, Escola de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas.

_____. Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo. RAP – Revista de Administração Pública, v.35, n. 1, p. 119-145, jan./fev. 2001.

_____. Gênero e políticas públicas Gênero e políticas públicas. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 12, n. 1: 360, janeiro-abril/2004.

FARIA, C. A. P. A política da avaliação de políticas públicas. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, out. 2005.

_____(Org.). Implementação de Políticas Públicas: teoria e prática. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2012.

FARIA, A. L.; FEIJÓ, C. A.; SILVA, D. B. N. Focalização de políticas públicas: uma discussão sobre os métodos de avaliação da população-alvo. Revista Ensaio FEE, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 287-310, jul. 2007.

FERNANDES, C. C. P. O programa escola de gestores da educação básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais. 241f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FLEURY, Sonia. Políticas sociais e democratização do poder local. In: VERGARA, Sylvia C.; CORRÊA, Vera L. A(Org.). Propostas para uma gestão pública municipal efetiva. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004. v. 2, p. 91-115.

FREITAS, K. S.. Gestão da educação: a formação em serviço como estratégia da melhoria da qualidade do desempenho escolar.. In: Maria Couto Cunha(Org.). Gestão educacional nos municípios. 1º ed. Salvador: EDUFBA, 2009, v. 1, p. 165-195.

FREITAS, N. E. de. O SUAS e o princípio da universalidade. In: Revista Psicologia: Ciência e profissão. Brasília, Ano 7, n. 7, jul. 2010.

FREITAS, D. N. T.; OVANDO, N. G. A avaliação educacional em contextos municipais. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 963-984, out.-dez., 2015.

GABRIEL, E. D.; MACHADO, C. D. M.; OLIVEIRA, R. L. Focalização de Políticas Públicas: O Programa Bolsa Família como política pública focalizada para superação da desigualdade e exclusão. Biblioteca Virtual Bolsa Família. Brasília: IPC, 2007.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out/dez. 2013. Editora UFPR.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; AFONSO ANDRÉ, M. E. D. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011. 300p.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, 2017. Disponível em : < <https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em setembro de 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2017. Disponível em :< <http://www.inep.gov.br/> >. Acesso em setembro de 2017.

_____. Sinopse Estatística da Educação Básica de 2013 e 2015. Brasília 2017. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/sinopse-estatistica>>. Acesso em setembro de 2017.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de programas sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. Planejamento e Políticas Públicas. Brasília, DF, v. 36, p. 251-275, 2011.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, 2014.

KERSTENETZKY, C. L. Políticas Sociais: focalização ou universalização? Revista de Economia Política, vol. 26, nº 4 (104), pp. 564-574, outubro-dezembro/2006.

LARIÚ, C. I. A política social que queremos: um embate entre universalismo e focalização. Revista do Serviço Público, n. 4, p.71-77. Fundação Escola Nacional de Administração Pública (Enap), Brasília, 2004.

LIBÂNIO, J.C. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de Políticas Públicas: perspectivas analíticas. Revista de Sociologia e Política, v. 21, nº 48: 101-110, dez. 2013.

LUCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. São Paulo: Fundação Lemann/Editora Positivo, 2009.

MAINARDES, J. Policy cycle approach: a contribution to the analysis of educational policies. Educação & Sociedade, São Paulo, jan./abr. 2006; v. 27, n. 94, pp. 47-69.

MARINHO, A.; FAÇANHA, L. O. Programas sociais: efetividade, eficiência e eficácia como dimensões operacionais da avaliação. IPEA e Instituto de Economia (IE), (texto para discussão Nº 787). Rio de Janeiro, abril de 2001.

MELLO, Carolina Junqueira Homem de. Focalização de políticas públicas: teoria e prática. Campinas/SP, 2004.

MELO, D. B. L. Formação do gestor escolar em cursos de pós-graduação: análise da experiência da Escola de Gestores da educação básica em Pernambuco. 214 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Ceará, 2013.

MORDUCHOWICZ, A.; ARANGO, A. Desenho institucional e articulação do federalismo educativo: experiências internacionais. In OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W(Org) Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade / organizado por Romualdo Portela de Oliveira e Wagner Santana. – Brasília: UNESCO, 2010.

OLIVEIRA, J.A.P. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, 40 (273-88), mar/abr 2006.

OLIVEIRA, R. P. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A(Orgs.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 81-100.

OLIVEIRA, R. P.; SOUSA, S. Z. Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade / organizado por Romualdo Portela de Oliveira e Wagner Santana. – Brasília: UNESCO, 2010.

PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

PINHEIRO JÚNIOR, F. A. F. S. A evolução das políticas sociais no brasil: o período de 1930 a 2010. XVI Seminário sobre a economia mineira. Diamantina, set. 2014. Disponível em: <<http://diamantina.cedeplar.ufmg.br/2014/site/arquivos/a-evolucao-das-politicas-sociais-no-brasil.pdf>>.

PINTO, E. C.; CARDOSO JR., J. C.; LINHARES, P. T(org.). Estado, instituições e democracia: desenvolvimento. Instituições e desenvolvimento no contexto brasileiro: auge, declínio e caminhos para a reconstrução do planejamento no Brasil/IPEA-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – Brasília: Ipea, 2010. v.3. p.121-161.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, 2012.

RIBEIRO, V. M.; PIMENTA, C. O. Potencialidades e limites do Ideb: analisando o que pensam gestores educacionais de municípios com melhores resultados no estado de São Paulo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal - RN. Educação e justiça social. Natal-RN: ANPED 2013.

RODRIGUES, E. C.; OLIVEIRA, B. R.; MATOS, D. A. S. Análise do perfil e dos critérios de seleção das escolas públicas participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Universidade Federal de Ouro Preto. In OLIVEIRA, B.R.; TONINI, A.M(org). Gestão Escolar e Formação Continuada de Professores: O Programa Nacional Escolas de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto. Juiz de Fora: Editar, p. 99-122, 2014.

RUA, M. G. Políticas públicas / Maria das Graças Rua. – 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012. 128p. : il.

SANO, H.; MONTENEGRO FILHO, M. J. F. As técnicas de avaliação da eficiência, eficácia e efetividade na gestão Pública e sua relevância para o desenvolvimento social e das ações públicas. Revista Desenvolvimento em Questão, Editora Unijuí, ano 11, n. 22, jan./abr. 2013.

SANTANA, L. L. e S. Um olhar para os gestores escolares da educação básica da rede pública municipal de Minas Gerais – fatores de satisfação do trabalho. 159 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009.

SARAVIA, E. O conceito de política pública: Introdução à teoria da política pública(org)
SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. Políticas públicas; coletânea – Brasília: ENAP, 2006.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. (2014). O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. Revista Portuguesa de Educação, 27 (1), pp. 7-28.

SECCHI, L.. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. Editora São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SERAFIM, M. P. e DIAS, R. D. B. Análise de política: uma revisão da literatura. Cadernos Gestão Social, v. 3, n. 1, p. 121-134, 2012.

SOARES, S.; RIBAS, R. P.; SOARES, F. V. 2009. Focalização e Cobertura do Programa Bolsa Família: qual o significado dos 11 milhões de famílias? Brasília: Ipea (Texto para Discussão, n. 1.396).

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. “Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno”. Estudos em Avaliação Educacional, vol. 17, no 34, maio/agosto 2006.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G.; LOPES, P. R. C.; RODRIGUES, R.L.; GONÇALVES, R. M.; LESSA, P. B. Classificação dos diretores das escolas estaduais de minas gerais segundo suas tendências na gestão escolar. XXXV Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional – SBPO. Natal - RN, novembro de 2003.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v.24, n.54, p.78-99, jan./abr. 2013.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. “Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno”. Estudos em Avaliação Educacional, vol. 17, nº 34, maio/agosto 2006.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. Educação e Sociedade, v.34, n.124, p. 903-923, 2013.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

_____. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, M. M.C. A importância de se conhecer melhor as famílias para a elaboração de políticas sociais na América Latina. Texto para discussão nº 699. IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Rio de Janeiro, janeiro 2000.

TEIXEIRA, B. B. Diretores de escola: reflexões sobre a função e provimento do cargo. 2010. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/18.pdf> >.

TENÓRIO, R. M.; ANDRADE, M. A. B. A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. LORDÊLO, JAC.; DAZZANI, MV., (Org.). Avaliação educacional: desatando e reatando nós [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. ISBN 978-85-232-0654-3.

THEODORO, M.; DELGADO, G. 2003, « Política social: universalização X focalização – subsídios para o debate », Políticas sociais. Acompanhamento e análise, IPEA, Rio de Janeiro: 122-126, agosto 2003.

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. V. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. Revista de Administração Pública, v. 42, n. 3, p. 529-550, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas Constituições Brasileiras: texto e contexto. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

WU, X.; RAMESH, M.; HOWLETT, M.; FRITZEN, S. Guia de políticas públicas: gerenciando processos. Traduzido por Ricardo Avelar de Souza. – Brasília: ENAP, 2014.

APÊNDICE 1: DADOS DA SEGUNDA TURMA

POLO DE GOVERNADOR VALADARES

Código INEP	CIDADE	IDEB Médio Escola	Meta da Escola	Meta Município	Meta de MG (5,0)*	Meta Brasil (4,4)**
31294748	Aimorés	CRECHE	CRECHE	—	—	—
31041769	Aimorés	5,5	4,0	4,4	+	+
31053856	Aimorés	5,2	4,5	4,4	+	+
31351164	Aimorés	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31330825	Aimorés	Pré-escola	Pré-escola	—	—	—
31351164	Aimorés	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31041777	Aimorés	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31041777	Aimorés	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31351164	Aimorés	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31330825	Aimorés	Pré-escola	Pré-escola	—	—	—
31041777	Aimorés	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31348171	Aimorés	Pré-escola	Pré-escola	—	—	—
31023345	Angelândia	5,8	4,9	4,2	+	+
31023345	Angelândia	5,8	4,9	4,2	+	+
31342718	Capelinha	5,9	5,0	4,75	+	+
31023311	Capelinha	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31146510	Carai	4,1	3,4	3,75	-	-
31146510	Carai	4,1	3,4	3,75	-	-
31150550	Carai	E.F.A.I.	E.F.A.I.	—	—	—
31146510	Carai	4,1	3,4	3,75	-	-
31150410	Carai	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31146510	Carai	4,1	3,4	3,75	-	-
31150541	Carai	E.F.A.I.	E.F.A.I.	—	—	—
31042994	Gonzaga	4,2	3,6	3,95	-	-
31042994	Gonzaga	4,2	3,6	3,95	-	-
31043184	Governador Valadares	6,05	5,4	4,35	+	+

31043222	Governador Valadares	5,9	4,7	4,35	+	+
31043061	Governador Valadares	5,6	4,7	4,35	+	+
31043222	Governador Valadares	5,9	4,7	4,35	+	+
31043222	Governador Valadares	5,9	4,7	4,35	+	+
31043222	Governador Valadares	5,9	4,7	4,35	+	+
31043133	Governador Valadares	5,15	4,6	4,35	+	+
31263826	Governador Valadares	Creche/Pré-escola	Creche/Pré-escola	—	—	—
31043621	Guanhães	5,9	6,1	4,65	+	+
31044636	Nacip Raydan	5,4	3,6	3,75	+	+
31024724	Rio Vermelho	4,7	4,5	4,45	-	+
31024732	Santo Antônio do Itambé	4,8	4,5	4,25	-	+
31024732	Santo Antônio do Itambé	4,8	4,5	4,25	-	+
31148431	Teófilo Otoni	4,15	3,9	4,45	-	-

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do país.

POLO DE IPATINGA

Código INEP	CIDADE	IDEB Médio Escola	Meta da Escola	Meta Município	Meta de MG (5,0)*	Meta Brasil (4,4)**
31001104	Belo Horizonte	3,5	4,4	5,1	-	-
31001716	Belo Horizonte	3	4,7	5,1	-	-
31273368	Belo Oriente	6,4	5,25	4,9	+	+
31191922	Belo Oriente	4,6	5,4	4,9	-	+
31191922	Belo Oriente	4,6	5,4	4,9	-	+
31190730	Belo Oriente	4,9	4,6	4,9	-	+
31008371	Caeté	4,8	5	5,4	-	+
31235547	Caeté	6,2	5,2	5,4	+	+
31019151	Caratinga	5,2	5,3	4,75	+	+
31233625	Caratinga	Pré-escola	Pré-escola	—	—	—
	Caratinga	3,3		4,75	-	-
31019160	Caratinga	5,4	5,1	4,75	+	+

31019305	Caratinga	5,9	5,3	4,75	+	+
31318183	Caratinga	6,5	6,3	4,75	+	+
31283983	Caratinga	Creche/Pré-escola	Creche/Pré-escola	—	—	—
31190802	Coronel Fabriciano	E. MÉDIO	E. MÉDIO	—	—	—
31042501	Divinolândia de Minas	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
3142510	Divinolândia de Minas	6	5,6	4,65	+	+
31042668	Dores de Guanhões	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31102989	Ferros	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31192261	Ipatinga	5,5	4,8	4,9	+	+
31192465	Ipatinga	4,4	4,6	4,9	-	+
31191060	Ipatinga	5,1	5,6	4,9	+	+
31192287	Ipatinga	4,9	5	4,9	-	+
31229636	Ipatinga	4,6	4,1	4,9	-	+
31192261	Ipatinga	5,5	4,8	4,9	+	+
31192414	Ipatinga	Pré-escola	Pré-escola	—	—	—
31250805	Ipatinga	5,9	5,7	4,9	+	+
31217310	Ipatinga	5,1	4,4	4,9	+	+
31250805	Ipatinga	5,9	5,7	4,9	+	+
31192414	Ipatinga	Pré-escola	Pré-escola	—	—	—
31192317	Ipatinga	4,9	4,6	4,9	-	+
31192465	Ipatinga	4,4	4,6	4,9	-	+
31192465	Ipatinga	4,4	4,6	4,9	-	+
31192392	Ipatinga	5,25	5,25	4,9	+	+
31192422	Ipatinga	Pré-escola	Pré-escola	—	—	—
31075001	Lajinha	5,6	7,2	5	+	+
31075183	Manhuaçu	5,4	4,55	4,5	+	+
31075141	Manhuaçu	6,6	6,2	4,5	+	+
31077925	Mutum	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31077976	Mutum	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31141810	Sete Lagoas	5,05	4,75	4,1	+	+

31346381	Santa Margarida	E. MÉDIO	E. MÉDIO	—	—	—
----------	-----------------	----------	----------	---	---	---

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do país.

POLO DE JABOTICATUBAS

Código INEP	CIDADE	IDEB Médio Escola	Meta da Escola	Meta Município	Meta de MG (5,0)*	Meta Brasil (4,4)**
31008443	Caeté	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31011754	Caeté	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31008346	Caeté	6,4	5,7	5,2	+	+
31023485	Conceição do Mato Dentro	6,8	5,9	4,5	+	+
31009008	Esmeraldas	5,1	4,5	4,8	+	+
31140953	Felixlândia	4,8	3,9	4,9	-	+
31140953	Felixlândia	4,8	3,9	4,9	-	+
31231681	Ibirité	5,15	5,15	4,9	+	+
31330884	Ibirité	6,1	4,8	4,9	+	+
31331287	Ibirité	4,95	4,45	4,9	-	+
31009067	Ibirité	5	4,75	4,9	+	+
31348902	Ibirité	4,55	4,1	4,9	-	+
31249271	Ibirité	4,75	4,15	4,9	-	+
31322717	Ibirité	4,35	4,6	4,9	-	+
31231681	Ibirité	5,15	5,15	4,9	+	+
31012335	Ibirité	5,8	5,4	4,9	+	+
31009067	Ibirité	5	4,75	4,9	+	+
31331287	Ibirité	4,95	4,45	4,9	-	+
31249254	Ibirité	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31268909	Jaboticatubas	6,1	5,2	4,5	+	+
31012521	Jaboticatubas	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31268909	Jaboticatubas	6,1	5,2	4,5	+	+
31253138	Jaboticatubas	Educação especial	Educação especial	—	—	—

31009326	Jaboticatubas	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31012785	Nova Lima	6,8	5,7	5,3	+	+
31009351	Nova União	4,8	4,3	4,7	-	+
31009385	Nova União	4,2	4,7	4,7	-	-
31344281	Santa Luzia	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31253863	Santa Luzia	5,3	5,4	4,9	+	+
31333107	Santa Luzia	3,8	4,5	4,9	-	-
31010839	Santa Luzia	4,5	4,05	4,9	-	+
31010863	Santa Luzia	4,4	4,2	4,9	-	+
31010791	Santa Luzia	3,5	4,8	4,9	-	-
31010839	Santa Luzia	4,5	4,05	4,9	-	+
31010766	Santa Luzia	5,9	5,9	4,9	+	+
31010766	Santa Luzia	5,9	5,9	4,9	+	+
31224766	Santa Luzia	4,8	4,8	4,9	-	+
31010839	Santa Luzia	4,5	4,05	4,9	-	+
31010863	Santa Luzia	4,4	4,2	4,9	-	+
31010740	Santa Luzia	4,6	5,15	4,9	-	+
31330761	Santana de Riacho	E. MÉDIO	E. MÉDIO	—	—	—
31013668	Taquaraçu de Minas	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31272051	Taquaraçu de Minas	4,8	4,75	4,8	-	+

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do país.

POLO DE JOÃO MONLEVADE

Código INEP	CIDADE	IDEB Médio Escola	Meta da Escola	Meta Município	Meta de MG (5,0)*	Meta Brasil (4,4)**
31322806	Alvinópolis	6,4	6,2	5	+	+
31258661	Barão de Cocais	Creche/Pré-escola	Creche/Pré-escola	—	—	—
31002151	Belo Horizonte	4,3	4,2	5,18	-	-
31002267	Belo Horizonte	6,2	6,2	5,18	+	+

31003522	Belo Horizonte	5,2	5,4	5,18	+	+
31000922	Belo Horizonte	5,75	5,45	5,18	+	+
31002518	Belo Horizonte	5,85	6,05	5,18	+	+
31103136	Itabira	6,6	6,2	4,9	+	+
31232271	Itabira	6,2	5,1	4,9	+	+
31103250	Itabira	Pré-escola	Pré-escola	—	—	—
31232271	Itabira	6,2	5,1	4,9	+	+
31103250	Itabira	Pré-escola	Pré-escola	—	—	—
31232271	Itabira	6,2	5,1	4,9	+	+
31232271	Itabira	6,2	5,1	4,9	+	+
31103225	Itabira	5,7	4,95	4,9	+	+
31232173	Itabira	4,9	4,6	4,9	-	+
31103306	Itabira	4,6	3,3	4,9	-	+
31103217	Itabira	5	5,15	4,9	+	+
31103217	Itabira	5	5,15	4,9	+	+
31103110	Itabira	6,5	6,1	4,9	+	+
31103179	Itabira	4,8	3,3	4,9	-	+
31103110	Itabira	6,5	6,1	4,9	+	+
31103527	João Monlevade	E. MÉDIO	E. MÉDIO	—	—	—
31104078	João Monlevade	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31284858	João Monlevade	Creche	Creche	—	—	—
31300870	João Monlevade	Creche	Creche	—	—	—
	João Monlevade	Creche	Creche	—	—	—
31235130	João Monlevade	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31232343	Rio Piracicaba	Pré-escola	Pré-escola	—	—	—
31247278	Santa Bárbara	5,4	5,3	4,45	+	+
31013242	Santa Bárbara	6,3	5,9	4,45	+	+
31013251	Santa Bárbara	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31347221	São Gonçalo do Rio Abaixo	5,3	4,8	4,8	+	+
31105716	São Gonçalo do Rio Abaixo	5,8	6,2	4,8	+	+

31352748	São Gonçalo do Rio Abaixo	Creche	Creche	—	—	—
31104116	São José do Goiabal	4,9	5,2	4,55	-	+
38561114	São José do Goiabal	6,4	5,8	4,55	+	+
31301981	São José do Goiabal	Creche	Creche	—	—	—
31301981	São José do Goiabal	Creche	Creche	—	—	—
31104116	São José do Goiabal	4,9	5,2	4,55	-	+

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do país.

POLO DE MONTES CLAROS

Código INEP	CIDADE	IDEB Médio Escola	Meta da Escola	Meta Município	Meta de MG (5,0)*	Meta Brasil (4,4)**
31108227	Arinos	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31079570	Brasília de Minas	5,7	4,9	4,4	+	+
31246140	Buritizeiro	4,2	4,1	4,25	-	-
31023418	Chapada do Norte	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31023388	Chapada do Norte	5,1	4,1	4,5	+	+
31079871	Coração de Jesus	4,5	4,3	4,75	-	+
31184454	Divisa Alegre	5,4	3,7	4,4	+	+
31080471	Ibiaí	4,2	3,6	4,15	-	-
31080471	Ibiaí	4,2	3,6	4,15	-	-
31080471	Ibiaí	4,2	3,6	4,15	-	-
31062278	Itacarambi	4,5	3,9	4,35	-	+
31062308	Itacarambi	4,3	4,6	4,35	-	-
31265845	Itamarandiba	6,3	6	5,1	+	+
31062642	Januária	3,3	3,3	4,2	-	-
31081221	Januária	5,1	4,05	4,2	+	+
31080802	Lassance	4,4	4,1	4,25	-	+
31064831	Manga	Creche/Pré-escola	Creche/Pré-escola	—	—	—
31229521	Montes Claros	Creche/Pré-escola	Creche/Pré-escola	—	—	—

31229555	Montes Claros	Creche/Pré-escola	Creche/Pré-escola	—	—	—
31081841	Montes Claros	5,1	4,65	5	+	+
31090140	Montes Claros	4,5	4,1	5	-	+
31324922	Montes Claros	Creche/Pré-escola	Creche/Pré-escola	—	—	—
31227692	Montes Claros	4,85	5,15	5	-	+
31090000	Montes Claros	4,65	4	5	-	+
31081710	Montes Claros	5,6	4,9	5	+	+
31227692	Montes Claros	4,85	5,15	5	-	+
31307637	Pirapora	5,6	3,9	4,8	+	+
31307637	Pirapora	5,6	3,9	4,8	+	+
31324787	Pirapora	6	5,4	4,8	+	+
31221686	Pirapora	4,6	4,6	4,8	-	+
31324787	Pirapora	6	5,4	4,8	+	+
31063452	Ubaí	4,2	4,3	4,15	-	-
31305812	Várzea da Palma	5,7	5,4	4,75	+	+
31274321	Várzea da Palma	5,9	5,2	4,75	+	+
31275654	Várzea da Palma	4,8	4,6	4,75	-	+
31096105	Várzea da Palma	5,5	6,1	4,75	+	+
31096164	Várzea da Palma	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31304417	Várzea da Palma	5,4	4,6	4,75	+	+
31246727	Várzea da Palma	Creche/Pré-escola	Creche/Pré-escola	—	—	—
31305821	Várzea da Palma	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31063568	Varzelândia	4,7	4,25	4,3	-	+
31223999	Varzelândia	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31063517	Varzelândia	4,65	4,15	4,3	-	+
31223999	Varzelândia	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31063509	Varzelândia	5,7	5,05	4,3	+	+

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do país.

POLO DE OURO PRETO

Código INEP	CIDADE	IDEB Médio Escola	Meta da Escola	Meta Município	Meta de MG (5,0)*	Meta Brasil (4,4)**
31193437	Congonhas	5,8	6,1	5,2	+	+
31193828	Cristiano Ottoni	4,3	3,9	4,85	-	-
31193828	Cristiano Ottoni	4,3	3,9	4,85	-	-
31332976	Itabirito	6	5,6	5,3	+	+
31208230	Mariana	6	5,2	4,65	+	+
31220736	Mariana	5,4	5,2	4,65	+	+
31106402	Mariana	4,9	4,1	4,65	-	+
31106241	Mariana	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31107158	Mariana	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31107301	Mariana	E.F.A.I.	E.F.A.I.	—	—	—
31260321	Mariana	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	—	—	—
31107158	Mariana	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31243927	Mariana	4	4,05	4,65	-	-
31107336	Mariana	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31107182	Mariana	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31260321	Mariana	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	—	—	—
31343501	Mariana	Pré-escola	Pré-escola	—	—	—
31022073	Mariana	5,4	5,2	4,65	+	+
31341584	Mariana	Creche	Creche	—	—	—
31106402	Mariana	4,9	4,1	4,65	-	+
31220736	Mariana	5,4	5,2	4,65	+	+
31339423	Ouro Branco	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	—	—	—
31216925	Ouro Branco	6,25	6,1	5,3	+	+
31335010	Ouro Preto	Creche	Creche	—	—	—
31106739	Ouro Preto	5,1	4,95	5	+	+
31335754	Ouro Preto	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	—	—	—
31107468	Ouro Preto	5,25	4,35	5	+	+

31129372	Rio Casca	4,25	4	4,7	-	-
31129372	Rio Casca	4,25	4	4,7	-	-
31129402	Rio Casca	5,35	6,1	4,7	+	+
31286702	Rio Casca	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	—	—	—
31250503	Rio Casca	E. Especial	E Especial	—	—	—
31286702	Rio Casca	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	—	—	—
31260924	Rio Casca	4,9	4,8	4,7	-	+
31129372	Rio Casca	4,25	4	4,7	-	-
31129402	Rio Casca	5,35	6,1	4,7	+	+
31129372	Rio Casca	4,25	4	4,7	-	-
31129411	Rio Casca	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31129411	Rio Casca	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do país.

POLO DE SALINAS

Código INEP	CIDADE	IDEB Médio Escola	Meta da Escola	Meta Município	Meta de MG (5,0)*	Meta Brasil (4,4)**
31146081	Araçuaí	3,5	3,5	4,6	-	-
31212261	Espinosa	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31212261	Espinosa	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31212261	Espinosa	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31265837	Itamarandiba	5,95	4,8	5,1	+	+
31028738	Itamarandiba	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31231843	Jaíba	5,6	5,2	4,25	+	+
31062812	Jaíba	5,05	5,3	4,25	+	+
31062871	Jaíba	4,1	4,15	4,25	-	-
31080586	Janaúba	4,9	5,1	4,6	-	-
31330612	Jenipapo de Minas	5,2	4,9	4,05	+	+
31352454	Manga	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—

31272370	Manga	3,35	3,95	4,4	-	-
31064807	Manga	2,25	3,5	4,4	-	-
31062766	Manga	4	4,4	4,4	-	-
31062766	Manga	4	4,4	4,4	-	-
31352446	Manga	E.F.A.I.	E.F.A.I.	—	—	—
31062774	Manga	4,05	5,2	4,4	-	-
31237094	Manga	E.F.A.I.	E.F.A.I.	—	—	—
31064807	Manga	4,5	3,5	4,4	-	+
31253529	Manga	Desativada	Desativada	—	—	—
31237108	Manga	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31352446	Manga	E.F.A.I.	E.F.A.I.	—	—	—
31352268	Manga	Pré-escola	Pré-escola	—	—	—
31253537	Manga	Desativada	Desativada	—	—	—
31352454	Manga	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31065331	Manga	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31065331	Manga	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31062774	Manga	4,05	5,2	4,4	-	-
31082112	Porteirinha	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31276979	Rio Pardo de Minas	Pré-escola	Pré-escola	—	—	—
31082431	Salinas	4,15	3,55	4,6	-	-
31082431	Salinas	4,15	3,55	4,6	-	-
31063347	São Francisco	4,8	5,25	4,1	-	-
31093921	São João da Ponte	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31094293	São João da Ponte	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do país.

Código INEP	CIDADE	IDEB Médio Escola	Meta da Escola	Meta Município	Meta de MG (5,0)*	Meta Brasil (4,4)**
31140287	Araçaí	5,05	4,55	4,7	+	+
31229091	Araçaí	Pré-escola	Pré-escola	—	—	—
31140287	Araçaí	5,05	4,55	4,7	+	+
31001422	Belo Horizonte	5,6	5	5,1	+	+
31283011	Belo Horizonte	4,6	5,2	5,1	-	+
31007901	Betim	E. MÉDIO	E. MÉDIO	—	—	—
31007889	Betim	4,85	4,9	5,05	-	+
31007889	Betim	4,85	4,9	5,05	-	+
31007889	Betim	4,85	4,9	5,05	-	+
31334669	Betim	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	—	—	—
31007960	Betim	5,25	4,45	5,05	+	+
31212601	Betim	E. Médio/EJA	E. Médio/EJA	—	—	—
31007978	Betim	4,45	5,2	5,05	-	+
31007978	Betim	4,5	5,2	5,05	-	+
31007978	Betim	4,5	5,2	5,05	-	+
31007820	Betim	4,5	4,55	5,05	-	+
31141364	Curvelo	5,7	5,2	4,65	+	+
31140899	Curvelo	5,2	4,8	4,65	+	+
31009156	Mário Campos	4	4,7	5,05	-	-
31321435	Mário Campos	5,4	5,6	5,05	+	+
31141241	Matozinhos	5,5	5	4,95	+	+
31141194	Matozinhos	4,6	4,9	4,95	-	+
31140481	Capim Branco	4,1	3,6	4,65	-	-
31141194	Matozinhos	4,6	4,9	4,95	-	+
31141194	Matozinhos	4,6	4,9	4,95	-	+
31144568	Paraopeba	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31229610	Paraopeba	5	3,95	4,65	+	+
31229610	Paraopeba	5	3,95	4,65	+	+
31141364	Paraopeba	5,7	5,2	4,65	+	+
31009890	Ribeirão das Neves	4,3	4,7	4,7	-	-

31303157	Ribeirão das Neves	5,4	4,8	4,7	+	+
31010171	Ribeirão das Neves	4,85	4,65	4,7	-	+
31339156	Ribeirão das Neves	3,4	4	4,7	-	-
31339156	Ribeirão das Neves	3,4	4	4,7	-	-
31339156	Ribeirão das Neves	3,4	4	4,7	-	-
31296643	Sete Lagoas	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	—	—	—
31233307	Sete Lagoas	5,5	5,45	4,9	+	+
31210722	Sete Lagoas	4	4,65	4,9	-	-
31145271	Sete Lagoas	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31233307	Sete Lagoas	5,5	5,45	4,9	+	+
31344486	Sete Lagoas	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	—	—	—
31141828	Sete Lagoas	5,2	4,25	4,9	+	+
31321176	Sete Lagoas	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	—	—	—
31141623	Sete Lagoas	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	—	—	—
31141828	Sete Lagoas	5,2	4,25	4,9	+	+
31210722	Sete Lagoas	4	4,65	4,9	-	-
31141771	Sete Lagoas	6,7	5,8	4,9	+	+
31321176	Sete Lagoas	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	—	—	—
31210676	Sete Lagoas	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	—	—	—

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do país.

POLO DE TIRADENTES

Código INEP	CIDADE	IDEB Médio Escola	Meta da Escola	Meta Município	Meta de MG (5,0)*	Meta Brasil (4,4)**
31271306	Aguanil	4,8	4,4	5,05	-	+
31287946	Aguanil	CRECHE	CRECHE	—	—	—
31239372	Antônio Carlos	4,4	4,8	5,05	-	+

31067881	Arantina	E. MÉDIO/ EJA	E. MÉDIO/ EJA	—	—	—
31015121	Barbacena	5,85	4,95	5,4	+	+
31 16012	Alfredo de Vasconcelos	5,1	5,2	5,5	+	+
31319023	Barbacena	3,9	4,4	5,4	-	-
31015245	Barbacena	6,45	5,9	5,4	+	+
31015202	Barbacena	6,9	6,4	5,4	+	+
31015377	Capela Nova	5,4	4,7	5,3	+	+
31015377	Capela Nova	5,4	4,7	5,3	+	+
31315800	Carmo do Cachoeira	6,7	4,8	4,55	+	+
31171816	Carmo do Cachoeira	6	4,9	4,55	+	+
31353264	Entre Rios de Minas	Creche/pré- escola	Creche/pré- escola	—	—	—
31193917	Entre Rios de Minas	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31215384	Guarani	E. MÉDIO	E. MÉDIO	—	—	—
31181099	Guarani	Paralisada	Paralisada	—	—	—
31181030	Guarani	5,9	5,3	5,45	+	+
31172901	Itanhandu	6,1	5,2	5,35	+	+
31234559	Itanhandu	Pré-escola	Pré-escola	—	—	—
31172928	Itanhandu	6,6	6	5,35	+	+
31134163	Itanhandu	5,65	4,75	5,35	+	+
31068799	Juiz de Fora	5,4	4,8	4,9	+	+
68861	Juiz de Fora	5,6	4,4	4,9	+	+
31269123	Passa Vinte	4,8	4,6	4,6	-	+
31173916	Pouso Alto	4,8	4,2	4,75	-	+
31173916	Pouso Alto	4,8	4,2	4,75	-	+
31069493	Rio Novo	5,6	5,5	4,9	+	+
31272329	Rio Novo	5,6	5,2	4,9	+	+
31321281	Rio Novo	Pré-escola	Pré-escola	—	—	—
31134414	Ritápolis	5,5	4,2	4,95	+	+
31134414	Ritápolis	5,5	4,2	4,95	+	+
31134414	Ritápolis	5,5	4,2	4,95	+	+

31069990	Santos Dumont	7	6	5,1	+	+
31069973	Santos Dumont	E. MÉDIO	E. MÉDIO	—	—	—
31312738	São João Del Rei	5,3	5,9	5,3	+	+
31312738	São João Del Rei	5,3	5,9	5,3	+	+
31136808	São João Del Rei	6,2	5,6	5,3	+	+
31273007	São João Del Rei	6,1	5,6	5,3	+	+
31229130	São Lourenço	Paralisada	Paralisada	—	—	—
31174165	São Lourenço	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31174203	São Lourenço	EJA	EJA	—	—	—
31174149	São Lourenço	6,7	5,35	4,85	+	+
31328316	Três Corações	EJA	EJA	—	—	—
31174491	Três Corações	6	5,4	5,05	+	+
31174394	Três Corações	5,95	4,8	5,05	+	+
31174467	Três Corações	4	3,6	5,05	-	-

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do país.

POLO DE UBÁ

Código INEP	CIDADE	IDEB Médio Escola	Meta da Escola	Meta Município	Meta de MG (5,0)*	Meta Brasil (4,4)**
31096504	Além Paraíba	5.1	5,7	4,3	+	+
31347655	Além Paraíba	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	—	—	—
31096547	Além Paraíba	5.7	4,5	4,3	+	+
31099643	Além Paraíba	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31099678	Além Paraíba	4.5	4,2	4,3	-	+
31000442	Belo Horizonte	4,9	5,2	5,1	-	+
31008729	Contagem	4,75	4,2	5	-	+
31001171	Belo Horizonte	4,35	4,15	5,1	-	-
32202377	Carangola	Trabalha SE	Trabalha SE	—	—	—
31102377	Carangola	2.7	2,6	4,7	-	-

31282588	Conselheiro Lafaiete	Creche	Creche	—	—	—
31194689	Conselheiro Lafaiete	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31349593	Conselheiro Lafaiete	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31339865	Conselheiro Lafaiete	6	5,3	5,3	+	+
31245712	Conselheiro Lafaiete	Pré-escola	Pré-escola	—	—	—
31317731	Conselheiro Lafaiete	SEM IDEB	SEM IDEB	—	—	—
31193666	Conselheiro Lafaiete	4,2	4,5	5,3	-	-
31180912	Ervália	6,2	5,65	5,2	+	+
31180904	Ervália	4,5	4,6	5,2	-	+
31181137	Guidoval	4,7	5,1	5,6	-	+
31098281	Leopoldina	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	—	—	—
31250821	Leopoldina	4,2	4,05	4,4	-	-
31098191	Leopoldina	5,5	5,3	4,4	+	+
31249629	Leopoldina	4,45	3,75	4,4	-	+
31249629	Leopoldina	4,45	3,75	4,4	-	+
31098809	Muriaé	6,45	5,1	5,2	+	+
31100404	Orizânia	E.F.A.I.	E.F.A.I.	—	—	—
31282723	Orizânia	Creche/pré- escola	Creche/pré- escola	—	—	—
31276901	São Sebastião da Vargem	E. MÉDIO	E. MÉDIO	—	—	—
31181820	Ubá	4,1	4,9	5,3	-	+
31181854	Tocantins	4,9	4,7	5,4	-	+
31181854	Tocantins	4,9	4,7	5,4	-	+
31181820	Ubá	4,1	4,9	5,3	-	+
31181854	Tocantins	4,9	4,7	5,4	-	+
31261688	Ubá	5,4	4,6	5,3	+	+
31218740	Vespasiano	5,3	4,4	4,8	+	+
31182320	Visconde do Rio Branco	7,4	6,1	5,0	+	+

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola e maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola e maior que o Ideb do país.

APÊNDICE 2: DADOS DA TERCEIRA TURMA

POLO DE UBERABA (3º TURMA)

Código INEP	CIDADE	IDEB Médio Escola	Meta Escola	Meta Município	Meta de* MG (5,35)	Meta Brasil (4,75)**
31349143	ARAXA	Creche/ pré escola	Creche/ pré escola	5,85	—	—
31241041	ARAXA	5,05	4,9	5,85	-	+
31241041	ARAXA	5,05	4,9	5,85	-	+
31159425	PLANURA	5,6	5,1	4,85	+	+
31167045	PRATA	E.MEDIO	E.MEDIO	5,15	—	—
31165760	UBERABA	5,6	5	5,35	+	+
31165221	UBERABA	5,2	5,8	5,35	-	+
31159701	UBERABA	5,15	5,7	5,35	-	+
31165212	UBERABA	6	5,25	5,35	+	+
31165841	UBERABA	5,5	5,8	5,35	+	+
31159832	UBERABA	4,8	4,5	5,35	-	+
31165786	UBERABA	Creche/ pré escola	Creche/ pré escola	5,35	—	—
31159832	UBERABA	4,8	4,5	5,35	-	+
31340219	UBERABA	Creche/ pré escola	Creche/ pré escola	5,35	—	—
31160199	UBERABA	6,15	5,15	5,35	+	+
31160156	UBERABA	4,55	4,75	5,35	-	-
31159671	UBERABA	4,6	5,3	5,35	-	-
31165841	UBERABA	5,5	5,8	5,35	+	+
31165221	UBERABA	5,2	5,8	5,35	-	+
31234699	UBERABA	5,2	4,9	5,35	-	+
31165620	UBERABA	SEM IDEB	SEM IDEB	5,35	—	—
31241083	UBERABA	4,8	5,3	5,35	-	+
31165212	UBERABA	6	5,25	5,35	+	+
31324604	UBERABA	Creche/ pré escola	Creche/ pré escola	5,35	—	—
31165859	UBERABA	5,65	5,05	5,35	+	+
31165212	UBERABA	6	5,25	5,35	+	+
31165824	UBERABA	Creche/ pré escola	Creche/ pré escola	5,35	—	—
31165395	UBERABA	5,4	5,1	5,35	+	+
31165450	UBERABA	SEM IDEB	SEM IDEB	5,35	—	—
31165786	UBERABA	Creche/ pré escola	Creche/ pré escola	5,35	—	—
31165263	UBERABA	4,8	4,5	5,35	-	+
31159786	UBERABA	4,3	5,55	5,35	-	-
31165727	UBERABA	5,75	5,3	5,35	+	+

31340189	UBERABA	Creche/ pré escola	Creche/ pré escola	5,35	—	—
31165859	UBERABA	5,65	5,05	5,35	+	+
31165221	UBERABA	5,2	5,8	5,35	-	+
31165875	UBERABA	6,15	4,7	5,35	+	+
31165395	UBERABA	5,4	5,1	5,35	+	+
31165514	UBERABA	5,5	5,1	5,35	+	+
31165875	UBERABA	6,15	4,7	5,35	+	+
31351288	UBERABA	Creche/ pré escola	Creche/ pré escola	5,35	—	—
31165760	UBERABA	5,6	5	5,35	+	+
31165727	UBERABA	5,75	5,3	5,35	+	+
31351288	UBERABA	Creche/ pré escola	Creche/ pré escola	5,35	—	—
31167657	UBERLANDIA	6,9	4,9	5,35	+	+
31169676	UBERLANDIA	5,7	6,1	5,35	+	+
31167754	UBERLANDIA	5,4	5,9	5,35	+	+
31167266	UBERLÂNDIA	5,15	4,95	5,35	-	+
31167266	UBERLÂNDIA	5,15	4,95	5,35	-	+
31167657	UBERLÂNDIA	6,9	4,9	5,35	+	+

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do país.

POLO DE TRÊS CORAÇÕES

INEP	CIDADE	IDEB Médio da Escola	Meta da Escola	Meta do Município	Meta de MG (5,35)*	Meta Brasil (4,75)**
31220931	ALFENAS	E.Especial	E.Especial	5,35	—	—
31170852	ALFENAS	5,05	5,3	5,35	-	+
31170852	ALFENAS	5,05	5,3	5,35	-	+
31170861	ALFENAS	5,65	5,55	5,35	+	+
31171361	CAMBUQUIRA	5,45	5,15	4,95	+	+
31171689	CAMPOS GERAIS	5,2	5,8	5,85	-	+
31176451	CARMO DA CACHOEIRA	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	4,9	—	—
31172111	CONCEIÇÃO DO RIO VERDE	5,8	5,9	5	+	+
31172120	CONCEIÇÃO DO RIO VERDE	5,5	5,45	5	+	+
31172111	CONCEIÇÃO DO RIO VERDE	5,8	5,9	5	+	+
31202665	CRISTAIS	4,9	4,2	4,85	-	+
31134104	INGAÍ	4	4,9	5	-	-

31249572	ITAJUBA	5,8	5,1	5,5	+	+
31172863	ITAMONTE	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	5,05	—	—
31254401	ITAMONTE	Pré-escola	Pré-escola	5,05	—	—
31173037	LAMBARI	5,4	5,8	5,7	+	+
31295621	LAVRAS	Creche	Creche	5,35	—	—
31218316	MACHADO	E.Especial	E.Especial	5,45	—	—
31178241	NEPOMUCENO	Pré-escola	Pré-escola	5,15	—	—
31203467	PERDOES	7	6,3	5,4	+	+
31203483	PERDÕES	5,8	5,75	5,4	+	+
31203467	PERDÕES	7	6,3	5,4	+	+
31203467	PERDÕES	7	6,3	5,4	+	+
31242144	SÃO LOURENÇO	5,85	5	5,15	+	+
31174785	TRÊS PONTAS	6	5,9	5,5	+	+
31179451	TRÊS CORAÇÕES	4,7	5,05	5,4	-	-
31316326	TRÊS CORAÇÕES	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	5,4	—	—
31179485	TRÊS CORAÇÕES	5,55	5	5,4	+	+
31346888	TRÊS CORAÇÕES	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	5,4	—	—
31354678	TRÊS CORAÇÕES	Creche	Creche	5,4	—	—
31174416	TRÊS CORAÇÕES	5,2	5,6	5,4	-	+
31174467	TRÊS CORAÇÕES	4	4	5,4	-	-
31174467	TRÊS CORAÇÕES	4	4	5,4	-	-
31174505	TRÊS CORAÇÕES	6,3	5,4	5,4	+	+
31174858	TURVOLÂNDIA	4,6	4,7	5,1	-	-
31174912	VARGINHA	5,45	5,9	5,45	+	+
31175099	VARGINHA	4,2	4,5	5,45	-	-
31175099	VARGINHA	4,2	4,5	5,45	-	-
31174921	VARGINHA	5,25	4,5	5,45	-	+
31175072	VARGINHA	6,05	5,9	5,45	+	+

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do país.

POLO DE SETE LAGOAS

INEP	CIDADE	IDEB Médio da Escola	Meta da Escola	Meta do Município	Meta de MG (5,35)*	Meta Brasil (4,75)**
31277258	CONTAGEM	4,05	4,9	5,45	-	-
31260533	CURVELO	4,9	4,7	4,9	-	+
31260533	CURVELO	4,9	4,7	4,9	-	+

31140864	CURVELO	SEM IDEB	SEM IDEB	4,9	—	—
31143316	CURVELO	5,7	6,6	4,9	+	+
31009041	ESMERALDAS	4,4	4,75	5,15	-	-
31222844	ESMERALDAS	4,15	5,15	5,15	-	-
31009008	ESMERALDAS	4,4	4,9	5,15	-	-
31222879	ESMERALDAS	4,8	4,9	5,15	-	+
31009041	ESMERALDAS	4,4	4,75	5,15	-	-
31024571	MONJOLOS	SEM IDEB	SEM IDEB	2,2	—	—
31308145	PAPAGAIOS	6,1	4,6	5,2	+	+
31231487	PEDRO LEOPOLDO	5,3	5	5,3	-	+
31321516	PEDRO LEOPOLDO	4,2	3,9	5,3	-	-
31231487	PEDRO LEOPOLDO	5,3	5	5,3	-	+
31035301	PEQUI	5,9	4,5	4,75	+	+
31347140	RIBEIRAO DAS NEVES	5,2	5,6	5,05	-	+
31141755	SETE LAGOAS	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	5,2	—	—
31145220	SETE LAGOAS	5,2	4,8	5,2	-	+
31213675	SETE LAGOAS	5	5,4	5,2	-	+
31213675	SETE LAGOAS	5	5,4	5,2	-	+
31349860	SETE LAGOAS	Creche/pré- escola	Creche/pré- escola	5,2	—	—
31219479	SETE LAGOAS	Creche/pré- escola	Creche/pré- escola	5,2	—	—
31348236	SETE LAGOAS	Creche/pré- escola	Creche/pré- escola	5,2	—	—
31145301	SETE LAGOAS	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	5,2	—	—
31145327	SETE LAGOAS	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	5,2	—	—
31219070	SETE LAGOAS	5,35	4,5	5,2	+	+
31145220	SETE LAGOAS	5,2	4,8	5,2	-	+
31141666	SETE LAGOAS	Creche/ pré- escola	Creche/ pré- escola	5,2	—	—
31219070	SETE LAGOAS	5,35	4,5	5,2	+	+
31141666	SETE LAGOAS	Creche/ pré- escola	Creche/ pré- escola	5,2	—	—
31210684	SETE LAGOAS	Creche/ pré- escola	Creche/ pré- escola	5,2	—	—
31210684	SETE LAGOAS	Creche/ pré- escola	Creche/ pré- escola	5,2	—	—
31352497	SETE LAGOAS	Creche/ pré- escola	Creche/ pré- escola	5,2	—	—
31299154	SETE LAGOAS	4,9	5,15	5,2	-	+
31348236	SETE LAGOAS	Creche/ pré- escola	Creche/ pré- escola	5,2	—	—
31219070	SETE LAGOAS	5,35	4,5	5,2	+	+
31299057	SETE LAGOAS	5	5,5	5,2	-	+
31145220	SETE LAGOAS	5,2	4,8	5,2	-	+

31145319	SETE LAGOAS	5,3	5,6	5,2	-	+
31343633	SETE LAGOAS	4,4	4,9	5,2	-	-
31250341	SETE LAGOAS	5,15	5,1	5,2	-	+
31299057	SETE LAGOAS	5	5,5	5,2	-	+
31145254	SETE LAGOAS	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	5,2	—	—
31250341	SETE LAGOAS	5,15	5,1	5,2	-	+
31233315	SETE LAGOAS	5,05	5,65	5,2	-	+
31141950	SETE LAGOAS	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	5,2	—	—
31233307	SETE LAGOAS	5,4	5,7	5,2	+	+
31321176	SETE LAGOAS	Creche/ Pré- escola	Creche/ Pré- escola	5,2	—	—

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do país.

POLO DE OURO PRETO 1

Código INEP	CIDADE	IDEB Médio Escola	Meta Escola	Meta Município	Meta de MG (5,35)*	Meta Brasil (4,75)**
31002402	BELO HORIZONTE	5,3	5,7	5,35	-	+
31000329	BELO HORIZONTE	6,8	6,6	5,35	+	+
31001716	BELO HORIZONTE	4,1	5,1	5,35	-	-
31003433	BELO HORIZONTE	5,05	4,45	5,35	-	+
31217794	BELO HORIZONTE	5,5	5,8	5,35	+	+
31003450	BELO HORIZONTE	5,55	5,4	5,35	+	+
31002011	BELO HORIZONTE	4	4	5,35	-	-
31000515	BELO HORIZONTE	3,4	4,5	5,35	-	-
31002313	BELO HORIZONTE	4,5	5,7	5,35	-	-
31000281	BELO HORIZONTE	DESATIVADA	DESATIVADA	5,35	—	—
31000191	BELO HORIZONTE	4,9	5,5	5,35	-	+
31001929	BELO HORIZONTE	4,1	4,3	5,35	-	-
31001406	BELO HORIZONTE	4,5	5	5,35	-	-
31000663	BELO HORIZONTE	5,9	6,1	5,35	+	+
31001171	BELO HORIZONTE	3,1	4	5,35	-	-
31000698	BELO HORIZONTE	E.MÉDIO/EJA	E.MÉDIO/EJA	5,35	—	—
31322636	BELO HORIZONTE	3,3	4,7	5,35	-	-
31003409	BELO HORIZONTE	5,3	5,2	5,35	-	+

31001376	BELO HORIZONTE	3,7	4,3	5,35	-	-
31002402	BELO HORIZONTE	5,3	5,7	5,35	-	+
31001350	BELO HORIZONTE	6,1	5,8	5,35	+	+
31000299	BELO HORIZONTE	2,2	4,4	5,35	-	-
31000302	BELO HORIZONTE	4,9	5,2	5,35	-	+
31212776	BELO HORIZONTE	5,9	5	5,35	+	+
31106895	BELO VALE	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	5	—	—
31011622	BRUMADINHO	5,3	4,95	5,7	-	+
31193704	CONSELHEIRO LAFAAIETE	EJA	EJA	5,65	—	—
31193607	CONSELHEIRO LAFAIETE	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	5,65	—	—
31226386	CONTAGEM	4,55	5,7	5,45	-	-
31193976	ENTRE RIOS DE MINAS	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	5,9	—	—
31325431	ESMERALDAS	4,85	5,1	5,15	-	+
31345822	ESMERALDAS	4,05	4,75	5,15	-	-
31009172	IBIRITE	3,65	4,3	5,2	-	-
31232483	IBIRITE	3,9	4,8	5,2	-	-
31268933	JECEABA	4,9	5,8	5,55	-	+
31106372	MARIANA	4,75	5	5	-	+
31194123	OURO BRANCO	4,6	5,1	5,65	-	-
31106631	OURO PRETO	3,3	4	5,3	-	-
31346365	RIBEIRÃO DAS NEVES	EJA	EJA	5,05	—	—
31265128	SANTA CRUZ DE MINAS	4,85	5	4,85	-	+
31343757	SANTOS DUMONT	5,6	5,4	5,4	+	+
31343757	SANTOS DUMONT	5,6	5,4	5,4	+	+
31288055	SANTOS DUMONT	CRECHE	CRECHE	5,4	—	—
31288055	SANTOS DUMONT	CRECHE	CRECHE	5,4	—	—
31218979	VESPASIANO	3	4,2	5,1	-	-

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do país.

POLO DE OURO PRETO 2

Código INEP	CIDADE	IDEB Médio Escola	Meta Escola	Meta Município	Meta de MG (5,35)*	Meta Brasil (4,75)**
31015067	BARBACENA	4,65	5,65	5,75	-	-
31002593	BELO HORIZONTE	4,6	4,3	5,35	-	-
31002411	BELO HORIZONTE	4,55	4,65	5,35	-	-
31001601	BELO HORIZONTE	3,7	4,1	5,35	-	-
31002402	BELO HORIZONTE	5,3	5,7	5,35	-	+
31000698	BELO HORIZONTE	E.MEDIO/EJA	E.MEDIO/EJA	5,35	—	—
31294641	BELO HORIZONTE	6,65	6,05	5,35	+	+
31000604	BELO HORIZONTE	4,6	5,25	5,35	-	-
31000558	BELO HORIZONTE	5,3	5,1	5,35	-	+
31000868	BELO HORIZONTE	E.MÉDIO	E.MÉDIO	5,35	—	—
31000434	BELO HORIZONTE	2,5	4,1	5,35	-	-
31000949	BELO HORIZONTE	4,6	4,45	5,35	-	+
31003093	BELO HORIZONTE	4,95	5,45	5,35	-	+
31000604	BELO HORIZONTE	4,6	5,25	5,35	-	-
31000477	BELO HORIZONTE	7	6,5	5,35	+	+
31000515	BELO HORIZONTE	3,4	4,5	5,35	-	-
31003620	BELO HORIZONTE	6,4	5,9	5,35	+	+
31003204	BELO HORIZONTE	4,2	4,1	5,35	-	-
31212776	BELO HORIZONTE	5,9	5	5,35	+	+
31347663	BELO VALE	6,4	5,6	5	+	+
31011398	BETIM	5,8	6,1	5,4	+	+
31251321	BETIM	5,25	5,5	5,4	-	+
31260029	BETIM	5	5,25	5,4	-	+
31249378	CONGONHAS	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	5,5	—	—
31220965	CONTAGEM	4,9	5,2	5,45	-	+
31310344	CONTAGEM	5,9	6	5,45	+	+
31012009	CONTAGEM	5,15	5	5,45	-	+
31350125	CONTAGEM	4,75	4,7	5,45	-	+
31008516	CONTAGEM	4,55	5,25	5,45	-	-
31310344	CONTAGEM	5,9	6	5,45	+	+

31236799	CONTAGEM	4,95	5,35	5,45	-	+
31307882	CONTAGEM	4,6	5,45	5,45	-	-
31268933	JECEABA	4,9	5,8	5,55	-	+
31106291	MARIANA	E.MEDIO	E.MEDIO	5	—	—
31338915	OURO PRETO	5,2	5,7	5,3	-	+
31181404	PRESIDENTE BERNARDES	SEM IDEB	SEM IDEB	5,65	—	—
31322628	RIBEIRÃO DAS NEVES	5,75	4,85	5,05	+	+
31333204	RIBEIRÃO DAS NEVES	Pré-escola	Pré-escola	5,05	—	—
31010421	SABARA	4,6	4,5	5,2	-	-
31265128	SANTA CRUZ DE MINAS	4,85	5	4,85	-	+
31343757	SANTOS DUMONT	5,6	5,4	5,4	+	+
31134813	SÃO TIAGO	5,3	4,9	5,45	-	+
31134813	SÃO TIAGO	5,3	4,9	5,45	-	+
31016250	SENHORA DOS REMEDIOS	4,7	4,8	5,3	-	-
31269697	SILVEIRANIA	6,2	6,5	5,95	+	+

POLO DE MONTES CLAROS

INEP	CIDADE	IDEB Médio Escola	Meta da Escola	Meta do Município	Meta de MG (5,35)*	Meta Brasil (4,75)**
31079421	BOCAIUVA	4,75	4,9	5,15	-	+
31140384	BUENÓPOLIS	4,5	4,8	5	-	-
31079782	CAPITÃO ENÉAS	4,5	5	4,45	-	-
31239241	CORAÇÃO DE JESUS	SEM IDEB	SEM IDEB	5,1	—	—
31079871	CORAÇÃO DE JESUS	4,2	4,7	5,1	-	-
31063240	ICARÁI DE MINAS	4,1	3,7	4	-	-
31080624	JANAUBA	6,5	5,1	4,95	+	+
31338699	JANAUBA	3,95	4,65	4,95	-	-
31241954	JANAUBA	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	4,95	—	—
31338699	JANAÚBA	3,95	4,65	4,95	-	-
31246280	JANUARIA	SEM IDEB	SEM IDEB	4,95	—	—
31246271	JANUARIA	SEM IDEB	SEM IDEB	4,95	—	—

31062448	JANUÁRIA	3,9	3,5	4,95	-	-
31062413	JANUÁRIA	3,95	3,8	4,95	-	-
31079685	JAPONVAR	3,7	3,6	4,35	-	-
31080675	JEQUITAÍ	4,2	4,8	4,9	-	-
31081396	MONTES CLAROS	5,2	5,3	5,3	-	+
31081761	MONTES CLAROS	2,9	4,2	5,3	-	-
31081761	MONTES CLAROS	2,9	4,2	5,3	-	-
31344060	MONTES CLAROS	6	6	5,3	+	+
31081531	MONTES CLAROS	7,9	7,4	5,3	+	+
31081761	MONTES CLAROS	2,9	4,2	5,3	-	-
31205648	NOVA PORTEIRINHA	SEM IDEB	SEM IDEB	4,6	—	—
31081922	PIRAPORA	4,9	5,5	5,15	-	+
31081922	PIRAPORA	4,9	5,5	5,15	-	+
31091944	RIACHO DOS MACHADOS	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	4,95	—	—
31091928	RIACHO DOS MACHADOS	5,15	4,45	4,95	-	+
31091928	RIACHO DOS MACHADOS	5,15	4,45	4,95	-	+
31091928	RIACHO DOS MACHADOS	5,15	4,45	4,95	-	+
31336734	RIACHO DOS MACHADOS	CRECHE	CRECHE	4,95	—	—
31063134	SÃO FRANCISCO	4,4	4,5	4,35	-	-
31082686	SAO JOAO DA PONTE	4,3	3,4	3,7	-	-
31093726	SÃO JOÃO DA PONTE	E.F.A.I.	E.F.A.I.	3,7	—	—
31082660	SÃO JOÃO DA PONTE	3,7	3,8	3,7	-	-
31233790	SÃO ROMÃO	Pré-escola	Pré-escola	4,35	—	—
31063487	UBAÍ	4,25	3,9	4,45	-	-
31082937	VÁRZEA DA PALMA	4,6	5,1	5,1	-	-
31351083	VERDELÂNDIA	4,55	4,75	4,3	-	-

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do país.

POLO DE LAGOA SANTA

Código INEP	CIDADE	IDEB Médio Escola	Meta Escola	Meta Município	Meta de MG (5,35)*	Meta Brasil (4,75)**
31001309	BELO HORIZONTE	3,5	4,7	5,35	-	-
31003671	BELO HORIZONTE	5,6	5,3	5,35	+	+
31001791	BELO HORIZONTE	4,6	5	5,35	-	-
31000329	BELO HORIZONTE	6,8	6,6	5,35	+	+
31331325	BETIM	5,3	5,45	5,4	-	+
31240711	BETIM	4,95	5,25	5,4	-	+
31007943	BETIM	6	5,7	5,4	+	+
31331325	BETIM	5,3	5,45	5,4	-	+
31007889	BETIM	5,4	5,45	5,4	+	+
31008516	CONTAGEM	4,55	5,25	5,45	-	-
31014001	CONTAGEM	E.MÉDIO	E.MÉDIO	5,45	—	—
31011797	CONTAGEM	6,1	5,8	5,45	+	+
31011916	CONTAGEM	6,8	5,7	5,45	+	+
31011819	CONTAGEM	4,4	4,1	5,45	-	-
31277258	CONTAGEM	4,05	4,9	5,45	-	-
31220957	CONTAGEM	5,55	6,1	5,45	+	+
31220957	CONTAGEM	5,55	6,1	5,45	+	+
31011801	CONTAGEM	4,7	5,45	5,45	-	-
31220957	CONTAGEM	5,55	6,1	5,45	+	+
31307891	CONTAGEM	4,95	5,25	5,45	-	+
31011916	CONTAGEM	6,8	5,7	5,45	+	+
31008516	CONTAGEM	4,55	5,25	5,45	-	-
31307891	CONTAGEM	4,95	5,25	5,45	-	+
31011941	CONTAGEM	5,15	6,15	5,45	-	+
31011801	CONTAGEM	4,7	5,45	5,45	-	-
31008770	CONTAGEM	4,1	4,5	5,45	-	-
31012173	ESMERALDAS	4,6	4,65	5,15	-	-
31232483	IBIRITÉ	3,9	4,8	5,2	-	-
31353507	IBIRITÉ	SEM IDEB	SEM IDEB	5,2	—	—
31219827	IGARAPÉ	6,2	6,2	5,3	+	+

31342963	IGARAPÉ	CRECHE	CRECHE	5,3	—	—
31012386	IGARAPÉ	Desativada	Desativada	5,3	—	—
31012378	IGARAPÉ	6,6	7,1	5,3	+	+
31238066	IGARAPÉ	Creche/ pré-escola	Creche/ pré-escola	5,3	—	—
31316911	IGARAPÉ	6,1	5,5	5,3	+	+
31342688	IGARAPÉ	CRECHE	CRECHE	5,3	—	—
31009491	LAGOA SANTA	E. Médio/EJA	E.Médio/EJA	5,35	—	—
31322628	RIBEIRÃO DAS NEVES	5,75	4,85	5,05	+	+
31347140	RIBEIRÃO DAS NEVES	5,2	5,5	5,05	-	+
31347140	RIBEIRÃO DAS NEVES	5,2	5,5	5,05	-	+
31253154	SABARA	5	5,7	5,2	-	+
31009288	SAÕ JOAQUIM DE BICAS	4,5	4,2	4,8	-	-
31226432	SÃO JOAQUIM DE BICAS	4,8	5,65	4,8	-	+
31330183	SARZEDO	6,6	6,7	5,25	+	+
31321028	VESPASIANO	3,9	5,1	5,1	-	-
31013820	VESPASIANO	5,55	5,55	5,1	+	+

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do país.

POLO DE IPATINGA

Código INEP	CIDADE	IDEB Médio Escola	Meta Escola	Meta Município	Meta de MG (5,35)*	Meta Brasil (4,75)**
31271179	BRAÚNAS	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	4,7	—	—
31190969	CORONEL FABRICIANO	E. MÉDIO	E. MÉDIO	5,05	—	—
31249297	CORONEL FABRICIANO	6,4	5,6	5,05	+	+
31020265	CORREGO NOVO	4,6	5,2	5,25	-	-
31020265	CÓRREGO NOVO	4,6	5,2	5,25	-	-
31319261	GOVERNADOR VALADARES	Paralisada	Paralisada	4,65	—	—

31340235	GOVERNADOR VALADARES	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	4,65	—	—
31340235	GOVERNADOR VALADARES	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	4,65	—	—
31048577	GOVERNADOR VALADARES	5,35	5,15	4,65	+	+
31048461	GOVERNADOR VALADARES	4,95	4,5	4,65	-	+
31048461	GOVERNADOR VALADARES	4,95	4,5	4,65	-	+
31236195	GOVERNADOR VALADARES	Pré-escola/ E.F.A.I.	Pré-escola/ E.F.A.I.	4,65	—	—
31340235	GOVERNADOR VALADARES	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	4,65	—	—
31344192	GOVERNADOR VALADARES	CRECHE	CRECHE	4,65	—	—
31048453	GOVERNADOR VALADARES	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	4,65	—	—
31043028	GOVERNADOR VALADARES	5,8	5,05	4,65	+	+
31043028	GOVERNADOR VALADARES	5,8	5,05	4,65	+	+
31043320	GOVERNADOR VALADARES	5,65	5,5	4,65	+	+
31249025	GUANHÃES	Pré-escola	Pré-escola	5	—	—
31192465	IPATINGA	5,7	4,95	5,2	+	+
31192406	IPATINGA	6,2	6,15	5,2	+	+
31192414	IPATINGA	Pré-escola	Pré-escola	5,2	—	—
31192465	IPATINGA	5,7	4,95	5,2	+	+
31191205	IPATINGA	4,1	4,3	5,2	-	-
31192465	IPATINGA	5,7	4,95	5,2	+	+
31192325	IPATINGA	4,95	4,4	5,2	-	+
31191001	IPATINGA	5,05	5,05	5,2	-	+
31268941	MARLIÉRIA	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	4,4	—	—
31041670	PERIQUITO	4,5	3,6	4,15	-	-
31334987	PERIQUITO	CRECHE	CRECHE	4,15	—	—
31041670	PERIQUITO	4,5	3,6	4,15	-	-
31041670	PERIQUITO	4,5	3,6	4,15	-	-
31045799	VIRGINOPOLIS	3,7	4,1	4,9	-	-
31272311	SANTANA DO PARAISO	6,2	5,1	4,6	+	+

31020869	SÃO JOÃO DO ORIENTE	3,5	4,8	5,3	-	-
31045632	SARDOA	3,7	4,1	4,45	-	-
31053155	SARDOÁ	4,2	4,9	4,45	-	-
31342548	SENHORA DO PORTO	5,6	4,5	4,55	+	+
31024821	SERRA AZUL DE MINAS	4,2	4,45	4,2	-	-
31024821	SERRA AZUL DE MINAS	4,2	4,45	4,2	-	-
31024988	SERRO	4,3	4,1	4,6	-	-
31192929	TIMOTEO	6	5,2	5,75	+	+
31254100	TIMOTEO	5,65	5,55	5,75	+	+
31191485	TIMOTEO	Desativada	Desativada	5,75	—	—
31262749	TIMÓTEO	Pré-escola	Pré-escola	5,75	—	—
31192988	TIMÓTEO	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	5,75	—	—

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do país.

POLO DE CARATINGA

Código INEP	CIDADE	IDEB Médio Escola	Meta da Escola	Meta do Município	Meta de MG (5,35)*	Meta Brasil (4,75)**
31041823	AIMORES	Pré-escola	Pré-escola	4,75	—	—
31075736	ALTO JEQUITIBÁ	SEM IDEB	SEM IDEB	5,3	—	—
31019046	ALVARENGA	4,7	4,3	4,3	-	-
31019046	ALVARENGA	4,7	4,3	4,3	-	-
31096750	CAIANA	4	4,6	4,8	-	-
31096784	CAPARAO	4,4	4,3	4,55	-	-
31097241	CARANGOLA	7,4	5,6	5,05	+	+
31097012	CARANGOLA	3,6	4,3	5,05	-	-
31097217	CARANGOLA	5,2	4,1	5,05	-	+
31097039	CARANGOLA	4,6	4,9	5,05	-	-
31328111	CARANGOLA	CRECHE	CRECHE	5,05	—	—
31097241	CARANGOLA	7,4	5,6	5,05	+	+

31096997	CARANGOLA	4,6	4,8	5,05	-	-
31328111	CARANGOLA	CRECHE	CRECHE	5,05	—	—
31097217	CARANGOLA	5,2	4,1	5,05	-	+
31328111	CARANGOLA	CRECHE	CRECHE	5,05	—	—
31219606	CARATINGA	5,3	4,7	5,1	-	+
31219606	CARATINGA	5,3	4,7	5,1	-	+
31249297	CORONEL FABRICIANO	6,4	5,6	5,05	+	+
31097551	DIVINO	5,2	4,8	5	-	+
31351148	FERVEDOURO	4,5	4,9	5,15	-	-
31272124	IPANEMA	6,7	4,8	5,1	+	+
31075183	MANHUAÇU	5,25	4,95	4,85	-	+
31077232	MANHUMIRIM	5,3	4,8	5,2	-	+
31077976	MUTUM	SEM IDEB	SEM IDEB	5,25	—	—
31077976	MUTUM	SEM IDEB	SEM IDEB	5,25	—	—
31075761	SANTA MARGARIDA	5,2	4,7	4,6	-	+
31129658	SÃO PEDRO DOS FERROS	4,1	4,2	4,9	-	-
31129666	SÃO PEDRO DOS FERROS	3,9	4,2	4,9	-	-
31129593	SÃO PEDRO DOS FERROS	SEM IDEB	SEM IDEB	4,9	—	—
31129593	SÃO PEDRO DOS FERROS	SEM IDEB	SEM IDEB	4,9	—	—
31129593	SÃO PEDRO DOS FERROS	SEM IDEB	SEM IDEB	4,9	—	—
31129666	SÃO PEDRO DOS FERROS	3,9	4,2	4,9	-	-
31129666	SÃO PEDRO DOS FERROS	3,9	4,2	4,9	-	-
31129658	SÃO PEDRO DOS FERROS	4,1	4,2	4,9	-	-
31129631	SÃO PEDRO DOS FERROS	5,6	5,5	4,9	+	+
31129658	SÃO PEDRO DOS FERROS	4,1	4,2	4,9	-	-
31020907	TARUMIRIM	4,6	5,1	4,9	-	-
31099473	TOMBOS	5,6	6,2	4,9	+	+
31099538	TOMBOS	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	4,9	—	—
31099473	TOMBOS	5,6	6,2	4,9	+	+
31020087	UBAPORANGA	6,3	5,5	5,4	+	+

31020125	UBAPORANGA	E.F.A.I.	E.F.A.I.	5,4	—	—
31273422	VARGEM ALEGRE	5,8	5,4	5,1	+	+

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola é maior que o Ideb do país.

POLO DE BOM DESPACHO

Código INEP	CIDADE	IDEB Médio Escola	Meta da Escola	Meta do Município	Meta de MG (5,35)*	Meta Brasil (4,75)**
31031984	ARAÚJOS	5,5	5,1	5,75	+	+
31036838	CARMO DO CAJURU	5,7	5,3	5,65	+	+
31032549	CARMO DO CAJURU	5,3	5,5	5,65	+	+
31032883	CLAUDIO	4,7	5,2	5,8	-	-
31271403	CÓRREGO FUNDO	7,2	6,1	5,4	+	+
31344559	CÓRREGO FUNDO	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	5,4	—	—
31116815	CÓRREGO FUNDO	7,05	5,65	5,4	+	+
31037231	DIVINOPOLIS	6,3	5,6	5,65	+	+
31344290	DIVINÓPOLIS	Paralisada	Paralisada	5,65	—	—
31344290	DIVINÓPOLIS	Paralisada	Paralisada	5,65	—	—
31033294	DIVINÓPOLIS	5,75	5,3	5,65	+	+
31223905	DIVINÓPOLIS	5,05	6	5,65	-	+
31033090	DIVINÓPOLIS	EJA	EJA	5,65	—	—
31223905	DIVINÓPOLIS	5,05	6	5,65	-	+
31033201	DIVINÓPOLIS	5	5,7	5,65	-	+
31033553	FLORESTAL	5,2	5	5,55	-	+
31246841	JORDANIA MG	4,3	4	5	-	-
31038466	LAGOA DA PRATA	Pré-escola	Pré-escola	5,6	—	—
31038440	LAGOA DA PRATA	Pré-escola	Pré-escola	5,6	—	—
31034380	MATEUS LEME	4,5	5	5,45	-	-
31034363	MATEUS LEME	4,8	5,4	5,45	-	+
31039063	NOVA SERRANA	5,75	5,9	5,25	+	+

31034649	NOVA SERRANA	5,6	4,7	5,25	+	+
31345520	NOVA SERRANA	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	5,25	—	—
31034614	NOVA SERRANA	7,3	7,1	5,25	+	+
31039063	NOVA SERRANA	5,75	5,9	5,25	+	+
31310921	NOVA SERRANA	5,5	5,4	5,25	+	+
31310921	NOVA SERRANA	5,5	5,4	5,25	+	+
31034614	NOVA SERRANA	7,3	7,1	5,25	+	+
31039063	NOVA SERRANA	5,75	5,9	5,25	+	+
31249564	NOVA SERRANA	5,55	4,8	5,25	+	+
31235920	NOVA SERRANA	6,7	5,8	5,25	+	+
31326135	NOVA SERRANA	4,85	5,55	5,25	-	+
31034738	PAINEIRAS	Pré-escola	Pré-escola	5,5	—	—
31226947	PARA DE MINAS	5,3	5	5,5	-	+
31035131	PARÁ DE MINAS	6,4	5,4	5,5	+	+
31034908	PARÁ DE MINAS	5,55	4,85	5,5	+	+
31291081	PARÁ DE MINAS	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	5,5	—	—
31034975	PARÁ DE MINAS	SEM IDEB	SEM IDEB	5,5	—	—
31292672	POMPÉU	Creche/pré-escola	Creche/pré-escola	5,1	—	—
31316288	SÃO FRANCISCO DE PAULA	6,3	4,7	4,7	+	+
31316288	SÃO FRANCISCO DE PAULA MG	6,3	4,7	4,7	+	+
31119555	SÃO GOTARDO	7,7	6,6	5,65	+	+
31265357	SÃO GOTARDO	5,7	6	5,65	+	+
31119539	SÃO GOTARDO	5,5	5,3	5,65	+	+
31324817	SÃO GOTARDO	7,3	6,2	5,65	+	+

FONTE: INEP, 2017.

*Relação entre o Ideb da escola com a meta de Minas Gerais, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do estado e o (+) o Ideb da escola e maior que o Ideb do estado.

** Relação entre o Ideb da escola com a meta do Brasil, quando o sinal (-) significa que o Ideb da escola é menor que a meta do país e o (+) o Ideb da escola e maior que o Ideb do país.

