

**O EIXO DE GESTÃO DO PROGRAMA MAIS PAIC E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA:
ANÁLISE DE SATISFAÇÃO CENTRADA NA AVALIAÇÃO DO CONSUMIDOR**

**EL EJE DE GESTIÓN DEL PROGRAMA MAIS PAIC Y LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA:
ANÁLISIS DE SATISFACCIÓN ENFOCADO EN LA EVALUACIÓN DEL
CONSUMIDOR**

**THE MANAGEMENT AXIS OF THE MAIS PAIC PROGRAM AND PEDAGOGICAL
TRAINING: SATISFACTION ANALYSIS FOCUSED ON CONSUMER EVALUATION**

Artemizia Ribeiro Lima Costa*
artemiziaprofessora@gmail.com

Francisco Nunes de Sousa Moura*
nunes.moura@alu.ufc.br

Evaneida Soares Carneiro*
evaneidacarneiro@outlook.com

Marcos Antonio Martins Lima*
marcoslimaiag@gmail.com

Jose Arimatea Barros Bezerra*
jotabarrosbezerra@gmail.com

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca*
isabelciasca@gmail.com

*Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil

Resumo

O artigo buscou verificar a possível satisfação dos consumidores quanto ao eixo de Gestão do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Mais PAIC) no que se refere à formação pedagógica. Os procedimentos metodológicos estão voltados para a pesquisa bibliográfica, tendo como suporte a análise documental, em especial da esfera estadual, e de autores renomados que estudam e discutem sobre gestão escolar, Mais PAIC e avaliação centrada no consumidor. Na pesquisa de campo foi aplicado um questionário eletrônico por meio do *Google Forms* para análises quanti-qualitativa, sendo utilizado para análise quantitativa o *Statistical Package of Social Science (SPSS)* para Análise Descritiva e Análise de Componentes Principais – ACP; já a análise qualitativa foi utilizado o *software Iramuteq*, versão 0.7 alfa 2 e a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Após as análises ficou evidente a satisfação dos gestores escolares quanto às formações continuadas voltadas para a prática pedagógica vivenciadas pelo Mais PAIC.

PALAVRAS CHAVE: Mais PAIC. Gestores escolares. Avaliação do consumidor.

Resumen

El artículo buscó verificar la posible satisfacción de los consumidores con respecto al eje de la Gestión del Programa de Aprendizaje en Edad Adecuada (Más PAIC) con respecto a la formación pedagógica. Los procedimientos metodológicos están dirigidos a la investigación bibliográfica, sustentada en el análisis documental, especialmente a nivel estatal, y por reconocidos autores que estudian y discuten la gestión escolar, Más PAIC y la evaluación centrada en el consumidor. En la

investigación de campo, se aplicó un cuestionario electrónico a través de Google Forms para análisis cuantitativo y cualitativo, siendo utilizado para el análisis cuantitativo del Paquete Estadístico de Ciencias Sociales (SPSS) para Análisis Descriptivo y Análisis de Componentes Principales - PCA; para el análisis cualitativo se utilizó el software Iramuteq, versión 0.7 alpha 2 y Bardin Content Analysis (2011). Luego de los análisis, se evidenció la satisfacción de los administradores escolares con respecto a la formación continua en la práctica pedagógica vivida por Mais PAIC.

PALABRAS CLAVE:Más PAIC. Directores escolares. Encuesta al consumidor.

Abstract

The article sought to verify the possible satisfaction of consumers regarding the axis of Management of the Learning Program at the Right Age (Mais PAIC) with regard to pedagogical training. The methodological procedures are aimed at bibliographic research, supported by documental analysis, especially at the state level, and by renowned authors who study and discuss school management, Mais PAIC and consumer-centered assessment. In the field research, an electronic questionnaire was applied through Google Forms for quantitative and qualitative analysis, being used for quantitative analysis the Statistical Package of Social Science (SPSS) for Descriptive Analysis and Analysis of Principal Components – PCA; for qualitative analysis, the Iramuteq software, version 0.7 alpha 2 and Bardin's Content Analysis (2011) were used. After the analyses, the satisfaction of school administrators with regard to the continuing education aimed at the pedagogical practice experienced by Mais PAIC was evident.

KEYWORDS: Mais PAIC. School managers. Customersurvey.

1. Introdução

O sistema educacional brasileiro passa por constantes mudanças, estas são necessárias, pois a escola precisa estar articulada com o que ocorre no âmbito social, afinal os discentes, que ali se encontram, precisam desenvolver suas aprendizagens em diversos aspectos, sejam eles: social, motor, afetivo e cognitivo. Para isso, a formação continuada é um dos grandes aliados, tanto para professores quanto para os gestores.

Assim, a construção e a implementação de políticas públicas devem aproximar melhor docentes e gestores do contexto dos seus alunos. Seguindo as prerrogativas, o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Mais PAIC), oriundo em 2007 pelo Governo do Estado do Ceará, tem construído e difundido metas para consolidação formativa de professores e gestores escolares, com o intento de êxito da aprendizagem de alunos (CEARÁ, 2021).

O programa em ênfase iniciou com a proposta de alfabetização das crianças dos anos iniciais e, devido ao seu sucesso, cresceu para todo o ensino fundamental e território cearense, denotando o fortalecimento do pacto de políticas públicas com as secretarias municipais para efetivação das práticas docentes. No entanto, somada a expansão do programa acrescenta-se também as preocupações referentes a sua efetividade no que diz respeito a uma educação de qualidade, eficaz, interacionista e satisfatória (SOUZA; COSTA; SILVA, 2017)

No âmbito apresentado, destaca-se a formação fornecida aos diretores escolares para acompanhar e amadurecer as suas atividades nas instituições de ensino básico, pois esses gestores possuem diversas atribuições nas escolas que envolvem os aspectos administrativos, financeiros, pedagógicos, dentre

outros. Portanto, esses sujeitos apresentam um conjunto de percepções avaliativas sobre o Mais PAIC, as quais foram trabalhadas na presente pesquisa.

Diante ao exposto, considerando o Mais PAIC e a formação de diretores escolares para consolidar a prática pedagógica, questiona-se: como os diretores escolares avaliam a sua satisfação quanto as formações continuadas ofertadas pelo Programa Mais PAIC no âmbito da gestão pedagógica? Tal indagação circunda sobre as indicações de possível satisfação ou insatisfação desse público com o serviço formativo ofertado por esse programa.

Frente aos escritos esse artigo tem, como objetivo geral, verificar a possível satisfação dos diretores escolares do interior do Ceará quanto ao programa Mais PAIC. Os objetivos específicos incidiram em (1) identificar as práticas pedagógicas vivenciadas pelo diretor escolar no programa Mais PAIC; (2) averiguar a relação desse programa e a prática pedagógica na escola; e (3) avaliar o efeito da formação e a satisfação do eixo de gestão escolar na sua atuação profissional pedagógica.

Por fim, enfatiza-se que os próximos tópicos do presente trabalho se encontram estruturados na definição, contextualização histórica e de atribuições do diretor escolar, no contexto histórico e de implantação do programa Mais PAIC e da conceituação da avaliação de satisfação dos consumidores. Em continuidade, apresenta-se o corpo metodológico seguido na presente pesquisa. Exibe-se, ainda, os resultados e discussões em tabelas e relatos dos pesquisados.

2. Referencial Teórico

Nesta seção serão abordadas temáticas teóricas relativas a direção escolar, o contexto histórico ao eixo de gestão do Mais PAIC e a Abordagem da avaliação centrada no consumidor.

2.1.O Diretor Escolar em Âmbito Conceitual e de Atribuições da sua Prática

O diretor escolar organiza, lidera e ou intermedia os segmentos internos e externos ligados à instituição de ensino. Porém, a priori, nos anos da década de 1930, os cargos de gestão escolar foram caracterizados como funcionalistas e burocráticos, associando as funções administrativas das escolas às de empresas, como aponta Libâneo (2014). Em seguida, conforme o mesmo autor, nos anos de 1980, tal formação ainda era marcante nos cursos de Pedagogia, responsáveis pela preparação profissional de gestores para trabalho na educação básica, tendo disciplinas intituladas de “Organização do trabalho pedagógico” ou “Organização do trabalho escolar”, com enfoque da escola em perspectiva Capitalista.

Não obstante, torna-se necessária uma definição de exercício do diretor nas escolas, com o intento de satisfatória compreensão do seu trabalho nas instituições de ensino básico. Dito isso, destaca-se que nos estudos de Oliveira e Vasques-Menezes (2018) encontra-se relatada a construção histórica do termo gestão escolar, sendo que, de início, as autoras corroboram as considerações do gestor com funções apenas administrativas e técnicas indo a um acréscimo de compreensão atual de gestão com os teores político (implementação e segmento de políticas educacionais) e pedagógico (construção coletiva do projeto político-pedagógico das escolas), entre outras ações.

No entendimento de Lück (2010), o diretor escolar colabora na melhoria contínua e na manutenção de qualidade das atividades exercidas nas escolas, na qual orienta e consolida competências específicas nos diversos setores institucionais, sendo necessárias para execução exitosa das atividades escolares. Ademais, a gestão desempenha um papel formativo da organização de práticas educativas para alunos e professores (LIBÂNEO, 2015). Portanto, o diretor escolar se configura um líder que prepara outros sujeitos à organização, liderança e ou intermediação de ações.

No Brasil, segundo Libâneo (2014), a gestão escolar é esquematizada em três concepções, as quais

refletem nas lideranças dos gestores nos segmentos escolares. A primeira incide na concepção técnica-científica, conhecida por um processo de hierarquização, em que o poder é centralizado ao diretor e os demais funcionários exercem relações de subordinação, modelo esse vivenciado nas empresas. Diferente da primeira concepção, a segunda, chamada de autogestionária, enfatiza mais as inter-relações do que as tarefas, buscando eliminar os indícios de autoridade e poder. Assim, as duas concepções enfatizadas apresentam um contexto de oposição de foco em diferentes personagens.

Por fim, Libâneo (2014) aponta e detalha sobre a concepção democrática-participativa, sendo uma concepção trabalhada pelo coletivo de sujeitos escolares. Neste modelo, todos participam, avaliam e são avaliados, bem como devem discutir e decidir as situações de forma coletiva, sendo que, uma vez tomadas as decisões, os acordos devem ser mantidos e cada sujeito deve cumprir com a sua função de trabalho.

Importante salientar que essa corrente de pensamento da gestão democrática, foi adotada na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de número 9.394/1996, para execução nos sistemas de ensino brasileiro (BRASIL, 1996). Com isso, a gestão democrática favorece a autonomia das instituições de ensino, o que é intermediado por uma liderança nestas instituições a qual, no presente trabalho, corresponde ao diretor escolar (SANTOS; SALES, 2012).

Seguindo as prerrogativas, ressalta-se que a concepção adotada por cada gestor reflete na execução das atividades escolares. No âmbito de atribuições do diretor nas instituições de ensino, destaca-se a gestão pedagógica que, conforme Lück (2010), orienta à construção e à manutenção de propostas curriculares educacionais, o que possibilita o norteio de melhorias do processo de ensino-aprendizagem, acompanha os projetos educativos, desde o planejamento até a avaliação de sua eficácia, atenta sobre o desempenho de aprendizagem dos discente, dentre outras atividades pedagógicas.

Neste cenário, Libâneo (2015) atrela os atos de gestão a um processo formativo e educativo, no qual os alunos também adquirem aprendizado social, político, pedagógico, cultural, sobre gestão, sendo o diretor um fomentador de ações que, caso sejam satisfatórias entre a comunidade escolar, resultam em um processo exitoso de ensino-aprendizagem. Assim, considerando a educação significativa na formação de sujeitos sociais, Paro (2010, p. 766) discorre que “[...] é o diretor que, de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola – onde se deve produzir um dos direitos sociais mais importantes para a cidadania”. Isso é permitido com a organização, liderança e ou intermediação desse profissional nas práticas escolares.

Desta maneira, os programas de formação docente, como o Mais PAIC, devem propor a estruturação e a formação adequada para preparar tal profissional no âmbito pedagógico. Com isso, o diretor escolar deve atentar-se para as suas atribuições formativas para alunos e docentes, atreladas às suas ações pedagógicas nas escolas, colaborando no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, no próximo subtópico constam as propostas do Mais PAIC, sobretudo as orientações formativas ao diretor escolar.

2.2. Do Contexto Histórico ao Eixo de Gestão do Mais PAIC

Considerando que a qualidade da educação está diretamente relacionada às políticas educacionais adotadas no contexto nacional, o sistema brasileiro de educação passou por algumas mudanças nas últimas décadas com o objetivo de se adequar às novas determinações do processo de universalização da educação. Assim, o contexto de formação de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) até a sua remodelação ao Mais PAIC nos permite compreender ações estratégicas da política educacional estadual cearense para consolidar a formação continuada docente.

O PAIC emergiu em 2004 no Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE), momento pelo qual vários setores de natureza civil e política se reuniram com o intuito de articularem a

respeito de uma educação de qualidade, obtendo, como órgão condutor, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (CEARÁ, 2006). Em 2007, o PAIC foi transformado em política pública pelo Governo do Estado do Ceará, sendo considerada uma política de enfrentamento ao analfabetismo e tinha como prioridade a alfabetização de crianças da rede pública de ensino até o 2º ano do Ensino Fundamental. Na época, os 184 municípios cearenses aderiram ao programa e trabalharam como uma política de formação de professores (CEARÁ, 2006).

A configuração do PAIC atende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, ao enfatizar em seu artigo 67, inciso II “o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos” (BRASIL, 1996). Conforme Imbernón (2004), a formação continuada docente incide no desenvolvimento profissional, iniciado no contexto escolar e prolongado ao longo da vida. Essa formação engloba questões relativas à carreira docente, às estruturas da organização escolar, às condições de trabalho, aos níveis de participação e de decisão nessa esfera profissional.

Em 2011, o Governo do Estado do Ceará lançou o Programa PAIC + ou PAIC +5. Essa nova roupagem do programa teve como objetivo estender as formações continuadas aos professores que atuam do 3º ao 5º ano, como também reforçar o compromisso firmado anteriormente, mediante o intuito que todos os municípios cearenses realizassem as ações formativas propostas pelo programa.

Em 2015 foi lançado o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Mais PAIC), que teve como objetivo ampliar o programa para os alunos e professores do 6º ao 9º ano das escolas públicas cearenses. Com a organização do programa, a Educação Infantil e todos os anos do Ensino Fundamental foram contemplados. Desta maneira, para gerir e acompanhar melhor as ações do Mais PAIC, ele foi organizado em 6 (seis) eixos: Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II, Literatura e formação do leitor, Avaliação Externa, e Gestão, sendo esse último eixo o foco de avaliação no presente trabalho.

O eixo de gestão engloba os gestores escolares municipais, em específico nesta pesquisa, os diretores escolares, os quais passam por formações para aprofundamento teórico de suas práticas e para melhor gerir o Mais PAIC na instituição de ensino. Tais processos objetivam “promover o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino, envolvendo assessoria técnica para a estruturação de modelo de gestão focado no resultado da aprendizagem” (CEARÁ, 2021). Portanto, em tese, o programa Mais PAIC deve fortalecer as atribuições dos diretores escolares, citadas no tópico anterior, inclusive às relacionadas a formação pedagógica.

O eixo de gestão é caracterizado como uma ponte entre as Secretarias de Educação e os professores, em que os gestores interligam a implementação da política pública nas escolas e a sua execução pelos docentes. Isso faz com que o gestor busque meios de atender com êxito os aspectos relevantes dessa política educacional, a saber: diagnóstico, planejamento, modelo de gestão com foco no aluno e em seus resultados de aprendizagem, qualificação do tempo pedagógico, entre outros (CEARÁ, 2021).

A formação continuada do Mais PAIC, proporcionada também aos gestores escolares, possibilita o acompanhamento e contribuições para a prática docente, permitindo diversos benefícios, dentre eles, o de uma educação de equidade (CRUZ; FARAH; RIBEIRO, 2020). Ademais, os gestores escolares, nos bastidores das suas ações, administram, intermediam e solucionam problemáticas que circundam o processo de formação continuada dos docentes, a exemplo, destaca-se a substituição de professores para participar das formações em horário de serviço, como aponta Silva (2015).

Em continuidade pontua-se também a quantidade de informes disponibilizados em formações. Assim, a presença do gestor em formações continuadas com enfoque pedagógico colabora na resolução conjunta de problemáticas que emergem dos docentes durante a execução de suas práticas de ensino. Destarte, o programa Mais PAIC, nessa conjuntura, efetiva uma gestão colaborativa e dialógica entre os diversos setores governamentais e escolares, como propõem Costa e Ramos (2020).

Outrossim, o programa em ênfase possui diversas atribuições, benefícios e desafios a serem perpassados durante a sua execução, sobretudo, para o gestor escolar que intermedia, presencia e participa dessas formações pedagógicas junto aos docentes. Assim, os diretores possuem um agregado de percepções avaliativas sobre o programa, as quais serão analisadas conforme a avaliação de consumidores, descrita a seguir.

2.3. Abordagem da Avaliação Centrada no Consumidor

A avaliação faz parte da natureza humana, avalia-se como está se sentindo, a alimentação, a vestimenta, avalia-se como está sendo o dia, até como estão as emoções e atitudes daqueles que estão próximos. No que se refere aos projetos e programas voltados para a Educação, a avaliação torna-se necessária pois viabiliza compreender como está sendo sua possível efetividade e as alterações caso sejam necessárias.

Não obstante, quando se fala em avaliação de programas e projetos é possível dialogar com e entre diversos autores. Dentre eles, pontua-se Scriven (1967) que apresenta dois tipos de avaliação: a formativa e a somativa. A avaliação formativa está direcionada ao fornecimento de informações para as equipes responsáveis pelo produto, serve para aprimorar quando ainda está em fase de desenvolvimento, traz uma perspectiva pedagógica e formativa, proporciona julgar e validar instrumentos, procedimentos e conteúdos, imputando valores as metas do programa ou projeto.

No que se refere a avaliação somativa, direciona-se ao público dos financiadores, gestores e consumidores, pois possibilita a tomada de decisões que irão permitir a continuidade ou não do programa ou projeto, afinal disponibiliza conhecer e compreender o mérito do objeto da pesquisa, através da avaliação *goal-free*, sem estar presa aos objetivos, mas analisa todos os dados coletados ainda que não sejam os idealizados inicialmente (SCRIVEN, 1967).

Neste tópico será destacada a avaliação centrada do consumidor (AC), que passou a ser conhecida no campo educacional no final da década de 1960, com o aparecimento de subsídios governamentais que contribuíram para o aparecimento de produtos para essa área. Esta avaliação traz aos usuários voz para as suas necessidades no andamento do programa (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2004; VIANNA, 2005).

Ao falar sobre AC, retorna-se a Scriven e as distinções existentes na dimensão formativa, o avaliador observa as informações obtidas e que auxiliam a melhorar o programa ou projeto; e na dimensão somativa, o avaliador precisa comparar e considerar os desejos do consumidor (BORGES; ROTHEN, 2019).

A opinião de quem faz uso de um produto ou programa afeta diretamente na qualidade do mesmo, assim coletar a possível satisfação dos consumidores pode favorecer identificar os pontos fortes e fracos do mesmo, auxiliando para a tomada de decisões e melhoria do que está sendo avaliado.

Para ocorrer a avaliação de satisfação do consumidor é preciso elaborar um instrumento de coleta de dados com questionamentos ou afirmações que apresentem o grau de satisfação ou insatisfação do mesmo em aspectos considerados relevantes para eles (PENA *et al.*, 2013).

Um dos modelos que pode ser utilizado é o modelo de Serviço de Qualidade (*Serqual*), desenvolvido por Parasuraman, Zeithaml e Berryll (1985), que tinha como escala original dez dimensões: tangibilidade; confiabilidade; responsividade; competência; cortesia; credibilidade; segurança; acesso; comunicação; e compreendendo o usuário. Mais tarde, em 1996, este modelo passou por uma adaptação onde houve um agrupamento para cinco dimensões chamadas de escala *Rater*, são elas: confiabilidade (*reliability*); garantia; tangibilidade; empatia; e capacidade de resposta (PENA *et al.*, 2013).

Para esta pesquisa foi utilizado o modelo *Serqual* original e dentre as dimensões, cinco foram levadas em consideração: tangibilidade, relaciona-se às instalações físicas, equipamento, pessoal e material,

bem como os objetivos propostos pelo programa; confiabilidade, está na confiança que o consumidor tem que será cumprido o que é prometido, sem causar retrabalhos; competência, diz respeito à apropriação das competências e habilidades necessárias para realizar a função; comunicação, direciona-se a manter os consumidores informados por meio de uma linguagem clara e coesa; e compreensão, distingue-se por procurar entender o consumidor e suas necessidades (PENAEt al., 2013).

Salienta-se que a avaliação de satisfação dos consumidores se encontra dentro do contexto da avaliação do modelo *Servqual* (qualidade de serviços). Ela busca conhecer e expressar as percepções e satisfações dos usuários de determinado serviço, em busca de definir a durabilidade e/ou melhoria dele ao longo dos seus ciclos de execução (PENAEt al., 2013). Nesse sentido, tal modelo de avaliação se torna relevante na presente pesquisa para conhecimento de satisfação dos consumidores do Mais PAIC, apontando elementos que contribuam na sua continuidade exitosa.

3. Procedimentos Metodológicos

O presente estudo é caracterizado como descritivo, tendo abordagem quanti-qualitativa. Nas pesquisas descritivas realizam-se a delimitação ou averiguação das características do objeto em foco, sendo que nessa pesquisa trata-se da avaliação de um programa educacional, buscando os seus resultados na formação de gestores escolares, conforme as suas proposições teóricas e práticas (MARCONI; LAKATOS, 2017).

No que tange a abordagem quanti-qualitativa, os autores Souza e Kerbauy (2017) a consideram de complementação das peculiaridades das investigações quantitativas e qualitativas, na qual atentam “a primeira, como a abordagem que recorre à estatística para explicação dos dados e a segunda que lida com interpretações das realidades sociais” (p. 34). Desta maneira, essa abordagem propõe análises quantificáveis e subjetivas para avaliação do Programa Mais PAIC aos diretores das escolas no âmbito da formação pedagógica.

Relacionado ao cenário da pesquisa, esse incidiu em uma cidade localizada na Mesorregião do Jaguaribe, especificamente, na Microrregião do Litoral, a 150 Km de distância de Fortaleza, capital do Estado do Ceará. Foi selecionada devido a atuação de um dos autores como formador do eixo de gestão do Mais PAIC nas escolas dessa cidade, o que facilitou o contato com o público-alvo da presente pesquisa. Os investigados consistiram nos 28 diretores das escolas que ofertam todo o ensino fundamental, os quais tiveram contato e formação com as propostas do Mais PAIC, favorecendo a preparação em gestão pedagógica.

Os pesquisados foram abordados a partir de um questionário eletrônico, acompanhado de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo todo o material criado via *Google Forms*(<https://forms.gle/CHwZ8MgxpV9ZDLmR6>) e enviado por intermédio de um grupo do *WhatsApp* aos partícipes. Esse exclusivo método de coleta de dados versava sobre as informações pessoais para conhecimento de perfil dos sujeitos, bem como as suas satisfações frente às vivências do Mais PAIC para as práticas pedagógicas de gestão escolar.

Para a obtenção dos dados foi desenvolvido um instrumento de pesquisa com 3 (três) blocos, a saber:

- a) Levantamento do Perfil dos respondentes captando as seguintes informações: idade; gênero; graduação; pós-graduação; tipo de vínculo empregatício; e os tempos de atuação na educação, na sala de aula, como diretor no contexto do Mais PAIC, e no eixo de gestão do referido programa.
- b) Uma enquete, contendo 22 assertivas (ver Quadro 1). As assertivas buscaram identificar o grau de satisfação dos diretores/usuários quanto ao programa nas seguintes dimensões: tangibilidade; confiabilidade; competência; comunicação; e compreensão, proposto nas explicitações investigativas de

Penaet al. (2013), quando apresenta o modelo *Serqual*, desenvolvido por Parasuraman, Zeithaml e Berryl (1985).

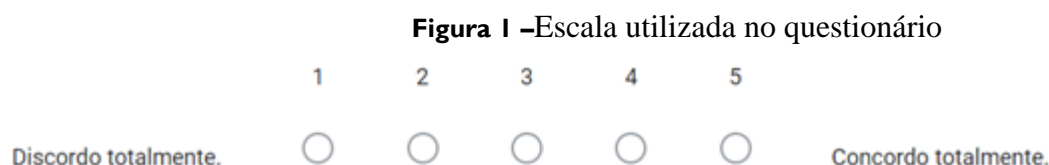
Quadro I –Dimensões avaliadas, assertivas do Instrumento e rótulo atribuído para a análise

Dimensões	Nº	Assertivas	Rótulo
Tangibilidade	01	Graças a formação do Mais PAIC, tenho priorizado o modelo de avaliação da escola para preparação dos alunos para avaliações externas.	A01
	02	Com a formação Mais PAIC, tenho construído e difundido uma cultura de gestão escolar, voltada para aprendizagem dos alunos.	A02
	03	A formação do Mais PAIC estabeleceu indicadores de eficiência de gestão escolar para permitir as escolas o estabelecimento das suas metas.	A03
	04	Considero que as formações continuadas, ministradas pelo Programa Mais PAIC, propiciam o meu desenvolvimento pessoal e profissional.	A04
Confiabilidade	05	Com as formações do eixo de gestão do Mais PAIC, sinto-me mais confiante para minhas atribuições enquanto gestor.	A05
	06	O Mais PAIC incitou o desenvolvimento da minha criatividade para o trabalho na gestão escolar.	A06
	07	As formações do Mais do PAIC proporcionam o contato com metodologias mais eficientes para a gestão pedagógica.	A07
	08	Sinto-me plenamente confiante com os temas trabalhados nas formações do Mais PAIC que participo.	A08
Competência	09	Tendo em vista os objetivos da formação do Mais PAIC do eixo de gestão, sinto-me plenamente contemplado para construção de novos saberes na gestão pedagógica.	A09
	10	Com as formações do eixo de gestão do Mais PAIC, sinto-me mais preparado para minhas atribuições enquanto gestor.	A10
	11	Por meio das formações do Mais PAIC tenho, hoje, o conhecimento necessário para analisar os resultados das avaliações externas.	A11
	12	O Mais PAIC forneceu experiências metodológicas de ensino para trabalho formativo com os professores.	A12
Comunicação	13	A formação do Mais PAIC me ajudou a identificar novas possibilidades quanto aos processos escolares não diretamente voltados ao pedagógico (administrativo, financeiro, entre outros).	A13
	14	A formação do Mais PAIC apresenta de forma clara seus objetivos propostos para cada encontro.	A14
	15	Os temas trabalhados na formação do Mais PAIC possuem uma linguagem acessível a compreensão.	A15
	16	Na formação do Mais PAIC são considerados os temas atuais ao contexto vivenciado pela escola.	A16
	17	A formação do Mais PAIC propicia temáticas significativas para o desenvolvimento da gestão pedagógica.	A17
Compreensão	18	A formação do Mais PAIC ampliou a minha visão de planejamento do Projeto Político Pedagógico na escola.	A18
	19	A gestão do Mais PAIC auxilia na identificação de possíveis ações redundantes no fazer pedagógico, evitando o retrabalho na gestão cotidiana.	A19
	20	A formação do Mais PAIC contribuiu para a mudança de minha visão quanto as avaliações internas.	A20
	21	Após o Mais PAIC houve mudanças na construção das avaliações internas em prol de atender melhor os requisitos das avaliações externas.	A21
	22	Sinto-me satisfeito pela formação do Mais PAIC, pois contempla as necessidades formativas no que diz respeito a gestão escolar e ao trabalho nos encontros.	A22

Fonte: Da pesquisa (2021).

Quanto ao processo de resposta do questionário, o respondente deveria sinalizar o grau de concordância com a assertiva baseada em uma escala de *Likert* de cinco alternativas. Para cada assertiva da escala de

Likert foi atribuído valor entre 1 (para “Discordo totalmente”) e 5 (para “Concordo totalmente”), conforme colocado na Figura 1.



Fonte: Da pesquisa (2021).

c) Questões abertas que buscavam identificar elogios, críticas e sugestões quanto ao programa em análise.

3.1. Descrição dos Métodos

Na análise da base de dados (blocos a e b), foram utilizados o *Statistical Package for the Social Sciences-SPSS®* e para a análise das questões abertas (bloco c) foi o *software Iramuteq*, versão 0.7 alfa 2 e a Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

No desenvolvimento deste trabalho fez-se uso do método de Análise de Componentes Principais (ACP), visando avaliar e validar o instrumento construído, este procedimento visou a extração de informações pertinente a possível satisfação dos usuários do Programa Mais PAIC, no contexto de um município do interior do Estado do Ceará. A ACP é um método de estatística multivariada que tem como objetivo a redução do espaço representativo das medidas das informações embutidas nos dados captados, o processo preserva os mais significativos efeitos para o uso na análise.

O processo descarta medidas e espaços de informações redundantes e consequentemente com baixa energia que possa existir na representação das características contidas nos dados em análise. Isto proporciona uma otimização das informações relevantes e um maior poder de análise.

O método faz uma relação dos dados originais, com a formação de medidas de covariância ou de correlação dos dados. O conjunto de informações obtidas torna possível uma melhor análise a respeito das informações captadas, visto que há a retirada de toda a redundância de informações e de energia que pode ser desprezível (GREEN, 2011; TABACHNICK; FIDELL, 2001). Normalmente a ACP é utilizada para aferir relações integradas dos dados obtidos, identificar padrões, inferir e classificar as informações obtidas.

Para análise qualitativa, inicialmente foi utilizado o *software Iramuteq0.7 alfa 2*, programa computacional que não anula a análise realizada pelo pesquisador, mas corrobora a categorização das ideias postas pelos respondentes (RAMOS; LIMA; AMARAL-ROSA, 2018). A Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que envolve a análise do conteúdo das mensagens emitidas pelos respondentes permitindo a captação do grau de satisfação quanto ao objeto em estudo.

Por fim, salienta-se que os participantes não tiveram nenhum risco físico e/ou mental, estando cientes de desistência da pesquisa a qualquer momento, dentre outras recomendações, como é descrito na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

4. Análise, Resultados e Discussão

Quanto aos resultados da análise das respostas obtidas nos questionários pode-se identificar as constatações, análises e discussões seguintes.

4.1. Perfil dos Respondentes

Participaram 26 respondentes dentro do público-alvo já identificado, que era composto por 28 diretores de unidades escolares do ensino fundamental. Estes são majoritariamente do sexo feminino, 21 respondentes (80,8%), e 5 (19,2%) do sexo masculino. No que diz respeito a idade, a média é de 46,8 anos, variando entre 29 a 66 anos. Quanto à graduação, eles são formados em: Pedagogia (13); Letras (2); Ciências Sociais (1); Matemática (1); Ciências das Religiões (1); História (2); Ciências Sociais e Letras (1); e Letras e Pedagogia (2). Sobre a escolaridade em nível de pós-graduação, 1 é mestre, 23 são especialistas, sendo que destes 18 possuem formação em gestão escolar, e 2 não são pós-graduados.

Quanto ao vínculo com o município 18 (69,2%) são efetivos e 8 (30,8%) temporários. No que se refere ao tempo de atuação na educação, os respondentes têm entre 6 e 35 anos; de atuação em sala de aula estão entre 2 e 30 anos; já o tempo de atuação como diretores escolares varia entre 6 meses e 20 anos.

4.2. Enquete

Nesse subtópico será apresentado os dados da abordagem quantitativa.

4.2.1. Estatística Descritiva

Começando a análise dos dados do instrumento apresenta-se a estatística descritiva, tendo como medida de centralidade a média; as medidas de dispersão, o desvio padrão e a variância puderam ser dispensadas visto que os valores se mostram homogêneos e pouco significativos para a análise. Para cada assertiva da escala de *Likert* foi atribuído valor entre 1 (para discordância total) e 5 (para concordância total).

No que se refere às medidas para a análise de estatística descritiva, deve-se esclarecer que o ponto médio da escala (3), nota-se, na Tabela 1, que há uma distribuição fortemente voltada a concordância das assertivas apresentando valores altos de média o que já aponta para uma boa aceitação do Programa por parte dos gestores escolares de um modo geral e das dimensões de comunicação (média 4,43) e tangibilidade (média 4,40) de modo específico.

Tabela 1 – Estatística Descritiva

	Tangibilidade				Confiabilidade				Competência				Comunicação					Expressão				
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22
Média Assertivas	4,30	4,42	4,38	4,50	4,34	4,26	4,34	4,30	4,34	4,42	4,38	4,26	4,45	4,42	4,42	4,42	4,42	4,11	4,30	4,34	4,42	4,42
Média Dimensões	4,40				4,31				4,35				4,43					4,32				

Fonte: Da pesquisa (2021).

Contudo, pode-se destacar as assertivas A4 (Considero que as formações continuadas, ministradas pelo Programa Mais PAIC, propiciam o meu desenvolvimento pessoal e profissional.), pertencente a dimensão tangibilidade e A13 (A formação do Mais PAIC me ajudou a identificar novas possibilidades quanto aos processos escolares não diretamente voltados ao pedagógico (administrativo, financeiro, entre outros)), pertencente a dimensão de comunicação.

Os destaques apontam para a satisfação dos usuários do Mais PAIC quanto às formações continuadas para o desenvolvimento pessoal e profissional e ainda no que se refere a ajuda que o programa possibilitou nos processos de apoio ao pedagógico (administrativo, financeiro entre outros). Assim, é possível perceber que o Programa, de acordo com a satisfação dos consumidores, está cumprindo seu objetivo geral de “promover o fortalecimento institucional dos sistemas de ensino” (CEARÁ, 2021), por

meio das formações continuadas do eixo de gestão.

Cabe destacar ainda, que mesmo com um valor superior ao ponto médio da escala a assertiva A18 (A formação do Mais PAIC ampliou a minha visão de planejamento do Projeto Político Pedagógico na escola) recebeu os menores graus de concordância, apontando para uma possível necessidade de reforçar as ações do Mais PAIC no sentido de vincular-se ao PPP da escola, o que aparentemente não tem ocorrido.

4.2.2. Análise de Componentes Principais – ACP

Antes da realização da Análise de Componentes Principais (ACP), submeteu-se os dados a testes de confiabilidade para verificação da sua consistência interna e adequação da amostra para a aplicação do método.

Visando garantir a confiabilidade dos dados a partir da medida de sua consistência interna (CRONBACH, 1951), foi aferido o α de Cronbach que deve ter valor igual ou superior a 0,7 (PONTES JUNIOR; ALMEIDA; TROMPIERI FILHO, 2014). Os dados apresentaram um α de Cronbach igual a 0,981, garantindo uma excelente distribuição estatística dos dados em torno da média, ou seja, os respondentes seguiram uma mesma linha de raciocínio ao responder a enquete. Portanto, os dados se mostraram confiáveis para a análise ACP.

Outras validações foram realizadas para garantir a adequação dos dados por dimensões, os testes são o KMO e o de esfericidade de Bartlett. Os referidos testes buscam verificar se as variáveis em análise possuem correlação entre si e, desta forma, garantir a realização da ACP. Outro procedimento realizado foi a análise das comunalidades, que busca comparar quanto de comum as variâncias das variáveis extraídas pela ACP possuem com as variâncias das variáveis originais, este valor tem que ser superior a 0,5 (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JÚNIOR, 2010), o que ocorreu com todos as assertivas com exceção da assertiva A18, que apresentou valor igual a 0,471, isto faz com que ela se torne um item inviável, então foi retirado.

Conforme descrito anteriormente, a enquete foi adaptada do questionário *Serqual* (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRYLL, 1985), foram consideradas 5 dimensões para essa adequação também descritas anteriormente. Estas dimensões foram submetidas a ACP, os dados estão postos na Tabela 2:

Tabela 2 –Dimensões avaliadas e as respectivas validações

Dimensões	Assertivas	Cargas fatoriais das assertivas	Variância explicada acumulada em uma componente	α	KMO	Bartlett
Tangibilidade	A01	0,908	74,15%	0,883	0,777	0,000
	A02	0,857				
	A03	0,874				
	A04	0,803				
Confiabilidade	A05	0,874	84,55%	0,939	0,810	0,000
	A06	0,945				
	A07	0,956				
	A08	0,901				
Competência	A09	0,941	83,61%	0,934	0,799	0,000
	A10	0,934				
	A11	0,892				
	A12	0,890				
Comunicação	A13	0,933	85,39%	0,957	0,764	0,000
	A14	0,909				
	A15	0,874				
	A16	0,945				
	A17	0,957				

Compreensão	A19	0,900	86,31%	0,927	0,861	0,000
	A20	0,909				
	A21	0,954				
	A22	0,952				

Fonte: Da Pesquisa (2021).

Pode-se verificar que todas as assertivas apresentam valores altos nas cargas fatoriais o que demonstra que estas estão fortemente correlacionadas aos fatores extraídos dentro de cada uma das dimensões estudadas. É possível ver ainda que os valores altos para as variâncias explicadas acumuladas quando há a compactação das informações em uma única componente, isto mostra o quanto o modelo é confiável para descrever/explicar fenômeno em análise.

Quando analisados os α de Cronbach em cada uma das dimensões, foram obtidos valores também altos o que garante que os dados se encontram bem distribuídos estatisticamente em torno da média, ou seja, os respondentes apresentaram uma linha de raciocínio única durante o processo de resposta do instrumento, desta forma verifica-se que os dados captados podem ser considerados confiáveis para a análise que se pretende realizar. Os valores dos testes KMO e esfericidade de Bartlett também apresentam valores que mostram que os dados para as dimensões propostas estão adequados.

Todos os indicadores mostram que o instrumento e consequentemente a ACP se mostram confiáveis para descrever uma visão positiva dos usuários (diretores escolares), quanto a satisfação com os “serviços” prestados pelo programa em análise, segundo as dimensões (tangibilidade, confiabilidade, competência, comunicação, compreensão) selecionadas para essa avaliação.

4.3. Análise das Questões Abertas

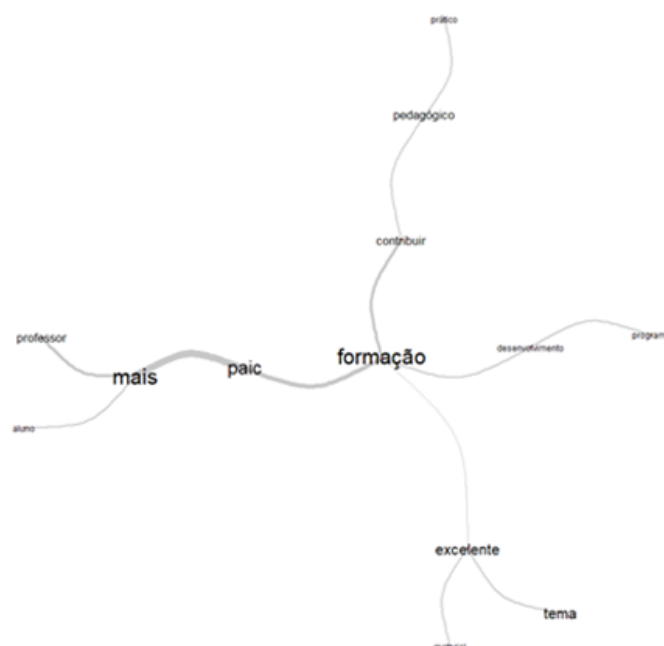
Os dados qualitativos do questionário aberto foram tratados segundo elementos da análise lexical com o auxílio do *software Iramuteq*, versão 0.7 alfa 2 (JUSTO; CAMARGO, 2014). Esse tipo de análise oferece como possibilidade de obtenção de: Classificação Hierárquica Descendente (CHD); grafo de similitude/árvore máxima entre os termos; e uma nuvem de palavras com os termos que compõem as respostas.

Para complementar foi necessário realizar também a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), realizando a análise dos dados, primeiro pela leitura; codificação dos dados por meio das palavras que mais se repetem; triangulação das unidades de registro; e criação das categorias. Para identificar os respondentes nas análises aqui expostas, eles foram identificados como Diretor 1, Diretor 2, ..., Diretor 26.

4.3.1 Q1 - Apresente elogios ao Mais PAIC no âmbito de formação pedagógica

O gráfico da Figura 2 apresenta a representação da similitude entre os termos relacionados ao questionamento sobre a possibilidade de apresentar elogios quanto ao Mais PAIC. A árvore máxima apresentada na figura 2 reforça, em parte, as análises realizadas anteriormente. Nele nota-se uma centralidade das palavras “formação”, “mais” e “paic” e ainda como importantes as palavras “excelente”, “tema” e “pedagógico” que orbitam o centro.

Figura 2 -Árvore máxima das similitudes



Fonte: Da Pesquisa (2021).

Os dados oriundos das respostas sinalizam para uma possível relevância do Mais PAIC, e a excelência das temáticas para o desenvolvimento da gestão pedagógica, mas sugere que existam carências relacionadas as atividades, aos materiais e as práticas possivelmente relacionadas aos alunos.

Como se pode notar na figura 2, existe a presença de quatro categorias que foram descritas conforme segue: 1) formação Mais PAIC para professores; 2) contribuição pedagógica; 3) qualidade das temáticas e materiais; e 4) desenvolvimento do programa.

Para reforçar a análise anterior apresenta-se a nuvem de palavras (Figura 3). É possível observar as palavras em destaque “formação”, “paic”, “tema”, “excelente”, “pedagógico”. Assim como a anterior vê-se que estão realmente relacionadas de forma direta a temática em estudo.

Figura 3 –Nuvem de palavras – Satisfação Eixo de Gestão Mais PAIC



Fonte: Da Pesquisa (2021).

4.3.2 Q2 - Quais as críticas ao Mais PAIC no cenário de formação pedagógica? E **Q3** - Sugira melhorias para o Mais PAIC no contexto de formação pedagógica.

No caso destes dois itens devido ao baixo número de termos, no que se refere desenvolvimento de

possíveis críticas e sugestões, o que inviabilizou sua análise pelo método anterior, ou seja, o uso do *Iramuteq*. As respostas foram muito sucintas, 11 respondentes direcionados para não ter críticas e sugestões e 15 gestores citaram em poucas palavras suas impressões para aos questionamentos aqui analisados.

Então, os pesquisadores acharam, por bem, utilizar a análise de conteúdo de Bardin (2011), o que após cumprir cada etapa apresentou as seguintes categorias quanto a satisfação dos gestores escolares à formação do Eixo de gestão do Mais PAIC: formações com maior relação entre teoria e a prática em sala de aula; diminuir o quantitativo de temas por formação; e orientações para o PPP. Como mostram as respostas a seguir:

A quantidade de atividades por formação, principalmente para Gestor que trabalha Educação Infantil e Fundamental (Diretor 8).

Muita informação em pouco tempo, as vezes inclusive limita a interação do público. Falta inclusive atividades práticas, visto que se concentra muito no teórico, a exemplo o questionário avaliativo (Diretor 13).

Essa análise reafirma que entre as necessidades dos gestores no contexto pedagógico está a orientação e acompanhamento das propostas educacionais que norteiam melhorias no processo de ensino e aprendizagem, como afirmado por Lück (2010).

Diante das análises quantitativa e qualitativa fica evidente a satisfação dos gestores no que se refere a formação dos mesmos para sua prática pedagógica e se amplia para outros aspectos como administrativo, financeiro, entre outros. No entanto, fica claro a necessidade de aprofundar estudos mais direcionados para a reestruturação do PPP e a possibilidade de trazer temas mais voltados para práticas em sala de aula, o que é viável já que o próprio programa tem como objetivo melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos, para isso é preciso qualificação pedagógica.

5. Considerações Finais

Ao final destas discussões, reafirma-se que este artigo objetivou verificar a possível satisfação dos diretores escolares do interior do Ceará quanto ao programa Mais PAIC. A pergunta central que moveu esta investigação foi: como os diretores escolares avaliam sua satisfação quanto as formações continuadas ofertadas pelo Programa Mais PAIC no âmbito da gestão pedagógica?

Fazendo uso de um instrumento de captação de dados do tipo questionário obtido a partir de uma versão adaptada do modelo *Servqual*, que trata da satisfação do cliente quanto a um produto e serviços, composto por três blocos de questões (identificação do perfil dos respondentes; enquête com assertivas para captação da visão dos respondentes quanto ao objeto de estudo; e questões abertas visando captar impressões mais específicas de forma individual). Para o tratamento e análise dos dados foram utilizados: Estatística descritiva e Análise de Componentes Principais (ACP) fazendo uso do *Software* SPSS; Análise Lexical via *SoftwareIramuteq*; e Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011).

Os dados obtidos foram considerados muito representativos, pois foram obtidas respostas de 26 respondentes do público alvo delimitado em 28 diretores. Quanto ao perfil pode-se destacar que o grupo de diretores é formado por pessoas aparentemente experientes, quanto analisadas as suas idades e tempo de exercício na docência e na gestão. Outro aspecto que deve ser destacado é o fato de 70% dos respondentes é composto por profissionais efetivos na rede, aspecto relevante, pois há a possibilidade de se manter a rede em constante avanço, visto que um número elevado de profissionais temporários poderia trazer fragilidades às políticas educacionais no contexto do município pesquisado.

Assim, quando consideradas as análises quantitativa e qualitativa ficou evidente a satisfação dos gestores no que se refere a formação desenvolvida pelo Mais PAIC. No entanto, foi possível identificar a necessidade de um aprofundamento dos estudos quanto ao PPP e a possibilidade de trazer temas mais voltados para fortalecimento de práticas em sala de aula, o que é viável já que o próprio programa tem como objetivo melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos, para isso é preciso qualificação pedagógica.

Acredita-se que esse trabalho servirá como embasamento teórico para outras pesquisas e indica-se sua continuidade com uma amostra de dados maior e mais aprofundamento. Assim, a pesquisa, como não poderia deixar de ser, abre espaço para novas inquietações e descobertas com foco na avaliação centrada na satisfação dos sujeitos que participam do Mais PAIC.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, LDA, Lisboa: 2011.
- BORGES, R. M.; ROTHEN, J. C. Abordagens de avaliação educacional: a constituição do campo teórico no cenário internacional. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 749-768, 2019. Disponível em: <www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 25/06/2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. D.O.U. 191-A/1988, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18/06/2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18/06/2021.
- CEARÁ, Assembleia Legislativa do Estado. **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: Educação de Qualidade Começando pelo Começo** – Organizadores: Rui Rodrigues Aguiar; Ivo Ferreira Gomes; Márcia Oliveira Cavalcante Campos. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.
- CEARÁ, Governo do Estado. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará**. Secretaria de Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2021.
- COSTA, A. G.; RAMOS, J. F. P. Regime de colaboração e educação no Ceará: o PAIC no fomento a uma nova cultura de gestão municipal. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 6, n. 16, p. 111-131, 2020.
- CRONBACH, L. J. Coeficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, Colorado Springs, v. 16, p. 297-334, 1951.
- CRUZ, M. C. M.; FARAH, M. F. S.; RIBEIRO, V. M. Estratégias de gestão da educação e equidade: o caso do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais PAIC). **Revista online de Política e Gestão Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 1286-1311, 2020.
- FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J. A. da. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. **Opinião pública**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 160-185, 2010.
- FITZPATRICK, J. L.; SANDERS, J. R.; WORTHEN, B. R. Evaluation's basic purpose, uses and conceptual distinctions. **Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines**, p. 3-29, 2004.
- GREEN, P. E. **Multivariate Data Analysis**. Boston: Cengage Learning, 2011.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad.

- Silvana Cobucci Leite. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- JUSTO, A. M.; CAMARGO, B. V. Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. In: NOVIKOFF, C.; SANTOS, S. R. M.; MITHIDIERI, O. B. (Orgs.). **Caderno de artigos: XSIAT & II Serpro**, 2014, p. 37-54.
- LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, J. C. (Org.) **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora; 2014, p. 117-134.
- LIBÂNEO, J. C. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, 2015. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/110_22015_jose_carlos_libaneo_i.pdf>. Acesso em: 03/06/2021.
- LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2010.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.
- OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.
- PARASURAMAN A.; ZHEITMAL V. A.; BERRY L. L. **SERVQUAL: a conceptual model of service quality and its implications for future research**. J Mark. 1985 p. 41-50.
- PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor da escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010.
- PENA, M. M.; SILVA, E. M. S.; TRONCHIN, D. M. R.; MELLEIRO, M. M. O emprego do modelo de qualidade de Parasuraman, Zeithaml e Berry em serviços de saúde. **Revista da escola de enfermagem da USP**, São Paulo, v. 47, n. 5, p. 1235-1240, 2013.
- PONTES JUNIOR, J. A.; ALMEIDA, F. L. S.; TROMPIERI FILHO, N.; SOARES, E. S. Análise fatorial exploratória e alfa de Cronbach: elementos iniciais na validação de instrumentos de avaliação educacional. **Educação & Linguagem**, Aracati, v. 1, p. 63-75, 2014.
- RAMOS, M. G.; LIMA, V. M. R.; AMARAL-ROSA, M. P. Contribuições do software IRAMUTEQ para a Análise Textual Discursiva. 1., 2018. **Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa** [...]. Fortaleza: CIAIQ, 2018. vol. 1, p. 505-514.
- SANTOS, M. C. G.; SALES, M. P. S. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 02, p. 171-183, 2012.
- SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation. In: TYLER, R.; GAGNE, R.; SCRIVEN, M. **Perspectives of Curriculum Evaluation**. Washington, D.C: American Educational Research Association, 1967.
- SILVA, R. Reflexões sobre os desafios da gestão municipal das ações de formação continuada de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC: um estudo de caso com um município do interior cearense. **Olhares**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 102-118, 2015.
- SOUZA, E. D.; COSTA, M. R.; SILVA, W. H. da. Do PAIC ao Mais PAIC: dez anos de conquistas e perspectivas. In: Congresso Nacional de Educação, IV, 2017, João Pessoa. **Anais...** Paraíba, 2017.
- SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Minas Gerais, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using Multivariate Statistics**. Allyn and Bacon, London. 2001.
VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23-38, 2003.

Recebido em: 14-09-2021

Aceito em: 10-04-2023

Endereço para correspondência:

Nome Artemizia Ribeiro Lima Costa

Email artemiziaprofessora@gmail.com



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)