



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARIA ADALGIZA DE FARIAS

AVALIAÇÃO EXTERNA E GESTÃO DA ESCOLA: APROPRIAÇÕES E USOS DOS
DADOS DO IDEB NA GESTÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
FORTALEZA

FORTALEZA – CEARÁ
2015

MARIA ADALGIZA DE FARIAS

AVALIAÇÃO EXTERNA E GESTÃO DA ESCOLA: APROPRIAÇÕES E USOS DOS
DADOS DO IDEB NA GESTÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior.

FORTALEZA – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Farias, Maria Adalgiza.

Avaliação externa e gestão da escola [recurso eletrônico] : apropriações e usos dos dados do IDEB na gestão das escolas públicas municipais de Fortaleza / Maria Adalgiza Farias . – 2015.

1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 226 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior.

1. Avaliação externa. 2. Política educacional. 3. Gestão da escola. 4. Uso de dados educacionais. I. Título.

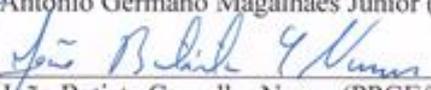


ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

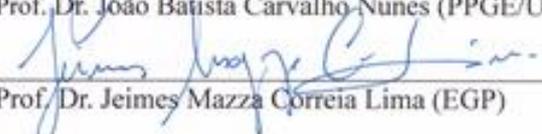
Ao primeiro dia do mês de abril de dois mil e quinze, **MARIA ADALGIZA DE FARIAS** aluna regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **AVALIAÇÃO EXTERNA E GESTÃO DA ESCOLA: APROPRIAÇÕES E USOS DOS DADOS DO IDEB NA GESTÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dr. Antônio Germano Magalhães Junior (Presidente – PPGE/UECE), Dr. João Batista Carvalho Nunes (PPGE/UECE) e Dr. Jeimes Mazza Correia Lima (EGP). A defesa ocorreu das 19:00 às 17:00, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADA a mestranda **Maria Adalgiza de Farias**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito Satisfatório e nota 9,0. Eu, Antônio Germano Magalhães Junior, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.



Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior (Presidente – PPGE/UECE)



Prof. Dr. João Batista Carvalho Nunes (PPGE/UECE)



Prof. Dr. Jeimes Mazza Correia Lima (EGP)

AGRADECIMENTOS

O título de mestre em educação não foi fruto somente da minha vontade e dos meus esforços. Ele existe hoje graças ao apoio, ajuda, compreensão e diálogo dos que contribuíram direta ou indiretamente para que fosse possível o desenvolvimento do presente trabalho, e por isso, agradeço primeiramente a Deus pela conquista de mais uma etapa da minha vida e por trazer para perto de mim pessoas que contribuíram para essa realização.

Agradeço ao meu pequeno Henrique, dono de uma deliciosa energia e que nunca me deixa esquecer o quanto é alegre viver e aprender.

A minha família, e em especial a minha mãe, mulher forte, corajosa e persistente, em quem procuro me espelhar quando sinto vontade de fraquejar.

Ao Paulo Henrique, com quem decidi dividir minha vida, e que há dezessete anos tem me ajudado a crescer.

Aos professores e gestores que participaram dessa pesquisa, que além de cederem um tempo importante do seu dia de trabalho ou lazer me deram subsídios necessários para conduzir a pesquisa.

Ao meu orientador Antônio Germano, com quem pude aprender e adquirir base sólida para concluir essa pesquisa.

Aos Professores Jeimes Mazza e João Batista pela grande contribuição nessa dissertação.

Aos colegas da turma de mestrado de 2013, pelos bons momentos de discussão e de alegrias.

Aos colegas do grupo de pesquisa em avaliação educacional, coordenado pelo Prof. Dr. Germano Magalhães Júnior. Renata Hollanda, Camila Felix, Profa. Lourdes Neta, pela acolhida no grupo, partilha e aprendizado durante a minha trajetória no mestrado.

A Jonelma, Secretária do PPGE, pela organização, presteza, simpatia e alegria do seu atendimento sempre nos acalmando nos momentos de ansiedade. Aos demais funcionários da Secretaria do PPGE: a Eliomar pela atenção e ao Sebastião, funcionário do Centro de Educação pela constante disponibilidade.

A Secretaria de Educação da Prefeitura de Fortaleza pela oportunidade de cursar o mestrado e por autorizar o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da rede e das escolas.

Aos colegas da Coordenadoria de Planejamento da SME que contribuíram de todas as formas para que fosse possível pensar e desenvolver esse estudo. Em especial: ao Paulo Sarmiento e Iran Nobre com quem aprendi fazer a leitura, interpretação e análise de dados educacionais; A Irê, que apontou uma ideia que consegui desenvolver e enriquecer a pesquisa; A Hulda pelo seu empenho em me ajudar sempre que precisei; ao Glaumer pelo trabalho que tem

desenvolvido na SME e que tanto me ajudou; A Mitha, a Cefisa, a Vitória e o Netinho por terem colaborado comigo com minhas atividades profissionais no momento que tanto precisei.

RESUMO

A avaliação educacional deve ser um dos meios que motivam atitudes a serem tomadas por gestores e professores para se buscar superar os problemas apontados a partir dos resultados obtidos. Nesse sentido, o objeto de estudo dessa pesquisa aportou-se nas apropriações e usos dos dados do IDEB no processo de gestão de três escolas públicas municipais que conseguiram evoluir continuamente as metas do IDEB para as duas etapas do Ensino Fundamental (5º e 9º ano) das edições de 2007, 2009 e 2011. O desenvolvimento desse trabalho dissertativo está ancorado no objetivo que o norteou, tendo sido: analisar como os dados que compõem os resultados do IDEB foram apropriados e utilizados para a gestão de escolas a partir da perspectiva da equipe de gestão. O recorte temporal considerou três momentos da gestão municipal: 2005-2008; 2009-2012 e o ano de 2013. O estudo contemplou dois níveis de análise: o nível da rede municipal de ensino, considerando sua responsabilidade pela orientação e organização das condições do trabalho a ser desenvolvido pelas escolas; e o nível da escola, principal foco desta investigação. A pesquisa discutiu sobre como os resultados das avaliações externas do Governo Federal foram utilizados na gestão da educação pública municipal de ensino de Fortaleza e como foram traduzidos no cotidiano escolar por meio das ações de membros de equipes de gestão do Ensino Fundamental. De caráter exploratório, essa pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, baseada em estratégia de metodologia de estudo de casos múltiplos, desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturada e de análise documental. Participaram das entrevistas nove profissionais que atuaram na gestão no período 2005 a 2013, sendo: oito profissionais que integraram a equipe de gestão das três escolas (diretor e/ou vice-diretor, coordenador pedagógico e/ou supervisor escolar e orientador educacional), juntamente com um servidor concursado que atuou no cargo de gestão da Secretaria Municipal de Educação (SME). Em nível da rede, o estudo mostrou que no período analisado não havia políticas que dessem suporte e orientassem a apropriação e usos dos dados das avaliações externas pelas escolas. Foi possível identificar que as ações da SME, em relação a melhoria dos resultados do IDEB, iniciaram mais precisamente no final de 2010, com o fortalecimento na rede municipal do Programa Alfabetização na Idade Certa, do Governo do Estado do Ceará, e ficaram limitadas ao trabalho com o primeiro seguimento do Ensino Fundamental. No ambiente escolar, a pesquisa apontou que os profissionais que integraram a equipe de gestão das três escolas reconhecem nas avaliações externas a possibilidade de elencar ações que subsidiam aspectos do trabalho pedagógico que realizaram, mas os usos que foram feitos, na maioria das vezes, limitaram a ações pontuais e precisas, merecedoras do esforço de cada instituição e de sua respectiva equipe de gestão. Apenas em uma unidade foi possível identificar o desenvolvimento de um projeto pedagógico consistente e articulado, partindo dos problemas identificados por meio das avaliações internas e externas. Os resultados dessa pesquisa evidenciam a necessidade de que gestores e professores busquem conhecer os resultados de sua instituição nas avaliações externas, e procurem meios de utilizá-los como insumos estratégicos essenciais para o desenvolvimento de projetos educativos em sua unidade escolar. Uma alternativa, nesse sentido, seria a implementação de programas de formação de docentes que auxiliem na compreensão e na utilização de dados educacionais, possibilitando sua análise estratégica com vistas à tomada de decisão como forma de se disseminar a prática de uso dos próprios dados das avaliações externas na escola e atender demandas que parecem ser comuns às escolas.

Palavras-chave: Avaliação externa; Política educacional; Gestão da escola; Uso de dados educacionais.

ABSTRACT

Educational assessment should be one of the ways that motivate attitudes to be taken by managers and teachers to overcome the problems identified by the results obtained. In this sense, the object of study of this research is based on the appropriations and uses of IDEB data on the management process of three public schools located in Fortaleza city that were able to continually achieve the IDEB goals in the two stages of elementary school (5th and 9th grade) of 2007, 2009 and 2011 editions. The objective of this work is to analyze how the data that make up the results of IDEB were appropriated and used for the management of schools from the management workers' perspective. The research considers three times of the city administration: 2005-2008 and 2009-2012 and the year of 2013, and included two levels of analysis: the level of city schools, considering their responsibility for the guidance and organization of labor conditions to be developed by schools; and the school level, the main focus of this investigation. The work discussed about how the results of external evaluations of the federal government were used in education management of Fortaleza and how they were translated in everyday school life through the actions of members of the elementary school management workers of public education in Fortaleza. This is an exploratory and qualitative research, and is based on the strategy of multiple case study methodology and it was developed with the use of interview techniques with semi-structured scripts and through document analysis. The interviews included nine former managers, who worked in management from 2005 to 2013, as forwarded described: eight workers who integrated the three schools management group (director and/or vice-director, pedagogical coordinator and/or school supervisor and educational counselor), along with a former manager of the Municipal Education Secretary. In the level of city schools, the study showed that in the period analyzed it was found the absence of policies that supported and assisted the ownership and uses of the data by the schools. In a school setting, the research shows that professionals who integrated the management group of the three schools recognize the possibility to list actions that support aspects of pedagogical work they have done in the external evaluations, however, the uses that were done, most of the time, were limited to the precise and discontinued actions, creditors of individual effort of each institution and its management group. While there have been initiatives of former managers regarding the use of information to assist the management, they were discontinued in the surveyed schools. It was possible in only one unit to identify the development of a consistent and articulated pedagogical project, based on the problems identified through internal and external evaluations. The results of this research show the need for managers and teachers seek to know the results of their schools in external assessments, and look for ways to use them as essential strategic inputs for the development of the educational process in their school units. An alternative, in this sense, would be to implement teacher training programs to assist in the understanding and use of educational data, allowing its strategic review with the objective to help in decision-making as a way to spread the use of its results at school and meet the demands that seem to be common to schools.

Keywords: External evaluation; Educational policy; School management; Educational data use.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|--------------------|---|------------|
| Figura 1 – | Questões levantadas e do referencial estudado..... | 26 |
| Figura 2 – | Organograma básico da escola..... | 109 |
| Quadro 1 – | Proposta teórico-conceitual para a análise organizacional da Escola.... | 98 |
| Quadro 2 – | Relação de documentos catalogados nas escolas pesquisadas..... | 134 |
| Quadro 3 – | Cargo/função dos profissionais que participaram das entrevistas nas escolas pesquisadas..... | 135 |
| Quadro 4 – | Proporção de alunos com reprovação ou abandono na Escola A no período de 2011 a 2013 segundo indicadores do INEP..... | 141 |
| Quadro 5 – | Indicadores relacionados à avaliação externa da Escola A entre 2005 e 2013..... | 142 |
| Quadro 6 – | Classificação qualitativa do nível de desempenho dos alunos do 5º ano da Escola A, na Prova Brasil de 2013..... | 144 |
| Quadro 7 – | Classificação qualitativa do nível de desempenho dos alunos do 6º ano da Escola A, na Prova Brasil de 2013..... | 145 |
| Quadro 8 – | Proporção de alunos com reprovação ou abandono na Escola B no período de 2011 a 2013, segundo indicadores do INEP..... | 152 |
| Quadro 9 – | Indicadores relacionados à avaliação externa da Escola B entre 2005 e 2013..... | 153 |
| Quadro 10 – | Classificação qualitativa do nível de desempenho dos alunos do 5º ano da escola B, na Prova Brasil de 2013..... | 154 |
| Quadro 11 – | Classificação qualitativa do nível de desempenho dos alunos do 6º ano da escola B, na Prova Brasil de 2013..... | 155 |
| Quadro 12 – | Proporção de alunos com reprovação ou abandono na Escola C no período de 2011 a 2013 segundo indicadores do INEP..... | 159 |
| Quadro 13 – | Indicadores relacionados ao IDEB da Escola C nas edições de 2005 a 2013 | 160 |
| Quadro 14 – | Classificação qualitativa do nível de desempenho dos alunos na Prova Brasil de 2013 do 5º ano da Escola C..... | 162 |
| Quadro 15 – | Classificação qualitativa do nível de desempenho dos alunos na Prova Brasil de 2013 do 9º ano da Escola C..... | 163 |
| Quadro 16 – | Iniciativas da equipe de gestão relacionadas à apropriação e uso dos dados do IDEB para organizar suas ações nas escolas investigadas..... | 171 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|------------|
| Tabela 1 – Escolas selecionadas com seus respectivos IDEB observados e projetados para a 1ª etapa do Ensino Fundamental..... | 29 |
| Tabela 2 – Escolas selecionadas com seus respectivos IDEB observados e projetados para 2ª etapa do Ensino Fundamental..... | 29 |
| Tabela 3 – Localização das escolas selecionadas para a pesquisa com seu respectivo número de matrículas no ano de 2013, e IDH-B..... | 30 |
| Tabela 4 – Distribuição populacional do município de Fortaleza por região administrativa com base no Censo Demográfico de 1991, (IBGE, 1991)..... | 120 |
| Tabela 5 – Distribuição populacional do município de Fortaleza por região administrativa com base no Censo Demográfico de 2010, (IBGE, 2010)..... | 121 |
| Tabela 6 – Quantidade de escolas públicas municipais de Fortaleza que ofertam a etapa de Ensino Fundamental por região administrativa 120..... | 121 |
| Tabela 7 – Número matrículas da Escola A no período entre 2005 a 2013, segundo o Censo Escolar..... | 140 |
| Tabela 8 – Número matrículas da Escola B no período entre 2005 a 2013, segundo o Censo Escolar..... | 151 |
| Tabela 9 – Número matrículas da Escola C no período entre 2005 a 2013, segundo o Censo Escolar..... | 157 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------|---|
| ANA | Avaliação Nacional de Alfabetização |
| ANEB | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| ANRESC | Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar |
| BIRD | Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| CAED | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CIPP | Context, Input, Process e Product |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| CONEP | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| COPLAN | Coordenadoria de Planejamento |
| EDURURAL-NE | Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste |
| EF | Ensino Fundamental |
| EI | Educação Infantil |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENCCEJA | Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional dos Estudantes do Ensino Médio |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDH-B | Índice de Desenvolvimento Humano por Bairro |
| IDH-M | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPECE | Instituto de Pesquisas e Estatísticas do Ceará |

| | |
|--------|---|
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| OAB | Ordem dos Advogados do Brasil |
| PAC | Programa de Aceleração do Crescimento |
| PAIC | Programa Alfabetização na Idade Certa. |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PCCS | Plano de Cargos, Carreiras e Salários |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Escola |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PMDE | Programa Municipal Dinheiro na Escola |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PNE | Plano Nacional da Educação |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PP | Projeto Pedagógico |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| Q.I. | quociente intelectual |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SAEP | Sistema de Avaliação do Ensino Primário |
| SEDAS | Secretaria de Educação e Assistência Social |
| SEDUC | Secretaria da Educação do Estado do Ceará |
| SEMAS | Secretaria Municipal de Assistência Social |
| SENEB | Secretaria Nacional de Educação Básica |
| SER | Secretaria Executiva Regional |
| SGA | Sistema de Gestão Acadêmica |
| SIED | Sistema de Informações Educacionais |
| SIMEC | Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle |
| SINAES | Sistema Nacional do Ensino Superior |
| SMDS | Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |

| | |
|--------|--|
| SMS | Secretaria Municipal de Saúde |
| SPAECE | Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará |
| SPU | Sistema de Protocolo Único |
| TCLE | Termo de Consentimento e Livre Esclarecido |
| TI | Tecnologia da Informação |
| TRI | Teoria da Resposta ao Item |
| UECE | Universidade Estadual do Ceará |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNFPA | Fundo das Nações para Atividades da População |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2 | DO PONTO DE PARTIDA À CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO..... | 18 |
| 2.1 | ASPECTOS METODOLÓGICOS..... | 25 |
| 2.1.1 | Definição das categorias de pesquisa..... | 26 |
| 2.1.1.1 | Resultados do IDEB..... | 26 |
| 2.1.1.2 | Gestão da escola..... | 27 |
| 2.2 | UNIVERSO DA PESQUISA E OS CASOS SELECIONADOS..... | 28 |
| 2.2.1 | Os sujeitos da pesquisa..... | 32 |
| 2.3 | PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS..... | 32 |
| 2.4 | PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS..... | 34 |
| 2.5 | ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS..... | 35 |
| 3 | AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: INSTRUMENTO DE GESTÃO DA QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO E MECANISMOS DE CONTROLE SOCIAL..... | 37 |
| 3.1 | AVALIAÇÃO E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICO-CONCEITUAL: PRINCIPAIS ABORDAGENS, MODELOS E PERSPECTIVAS..... | 37 |
| 3.2 | AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: EXPLORANDO O CONCEITO E EIXOS TEMÁTICOS..... | 47 |
| 3.2.1 | Avaliação da aprendizagem..... | 53 |
| 3.2.2 | Avaliação institucional..... | 56 |
| 3.2.3 | Avaliação de Sistemas..... | 58 |
| 3.3 | AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL: DAS PRIMEIRAS INICIATIVAS DO GOVERNO FEDERAL AO DESENHO DA ATUAL POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA..... | 61 |
| 3.3.1 | Da institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a sua reformulação..... | 70 |
| 3.3.1.1 | A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)..... | 77 |
| 3.4 | A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: TRAÇANDO METAS..... | 79 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 3.4.1 | O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): sua gênese e composição..... | 84 |
| 3.4.2 | A qualidade educacional em debate..... | 87 |
| 3.4.3 | Avaliação externa e a política de <i>accountability</i>..... | 90 |
| 4 | ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: TEORIA E PRÁTICA..... | 94 |
| 4.1 | APORTES TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DA GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA..... | 94 |
| 4.1.1 | Gestão escolar e a constituição desse campo teórico/prático..... | 99 |
| 4.1.2 | Gestão democrática e organização da escola: o papel do gestor na organização do trabalho escolar..... | 103 |
| 4.1.3 | A equipe de gestão escolar..... | 107 |
| 4.1.3.1 | A direção escolar..... | 111 |
| 4.1.3.2 | O setor pedagógico..... | 114 |
| 4.1.3.3 | A supervisão escolar..... | 117 |
| 4.2 | ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO ADMINISTRATIVO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA..... | 119 |
| 4.3 | A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA E AS MUDANÇAS A PARTIR DO COMPROMISSO DE METAS TODOS PELA EDUCAÇÃO..... | 122 |
| 4.4 | APROPRIAÇÕES E USOS DOS DADOS DO IDEB: OS TRÊS CASOS ESTUDADOS..... | 132 |
| 4.4.1 | A Escola A - apropriações e usos dos dados do IDEB..... | 136 |
| 4.4.2 | A Escola B – apropriações e usos dos dados do IDEB..... | 147 |
| 4.4.3 | A Escola C – apropriações e usos dos dados do IDEB..... | 156 |
| 4.5 | AVALIAÇÃO EXTERNA E GESTÃO DA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 167 |
| | REFERÊNCIAS..... | 176 |
| | APÊNDICES..... | 189 |
| | APÊNDICE A – Carta de Apresentação (entregue na ocasião da visita)..... | 190 |
| | APÊNDICE B – Roteiro de entrevista junto aos profissionais que atuaram no cargo de direção (diretores ou vice-diretores) das escolas A, B e C no período investigado | 191 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE C – Roteiro de entrevista junto aos coordenadores pedagógicos e/ou supervisores escolares que atuaram nas escolas A, B e C durante o período invés- tigado..... | 193 |
| APENDICE D – Roteiro de entrevista junto a um gestor que atuou na SME durante o período investigado..... | 195 |
| ANEXOS..... | 197 |
| ANEXO A – Mapa das Secretarias Executivas Regionais de Fortaleza..... | 198 |
| ANEXO B – Mapa dos Distritos de Fortaleza..... | 199 |
| ANEXO C – Prova Brasil – Escola A – Fortaleza-CE..... | 200 |
| ANEXO D – Prova Brasil – Escola B – Fortaleza-CE..... | 209 |
| ANEXO E – Prova Brasil – Escola C – Fortaleza-CE..... | 218 |

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada à Linha de Pesquisa de Formação e Política Educacional e ao núcleo de História e Avaliação Educacional. Sua origem está na trajetória de vida profissional da pesquisadora, na condição de servidora concursada da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de Fortaleza desde 2004, onde teve a oportunidade de vivenciar, junto às equipes de gestão da SME, e das escolas, as preocupações relacionadas às consequências apontadas pelos resultados obtidos nas avaliações externas.

Esse espaço de atuação possibilitou à referida servidora o retorno à academia em 2013, quando submeteu o projeto de pesquisa à seleção do PPGE/UECE, o qual tinha como objetivo construir um estudo que motivasse consequências, por meio de ações e atitudes, que deveriam ser tomadas no sentido de buscar meios para superar os problemas apontados nas avaliações externas. Desse projeto, nasceu a presente pesquisa, que teve como objetivo principal analisar como os dados que compõem os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foram apropriados e utilizados em três escolas públicas municipais de Fortaleza a partir da perspectiva da equipe de gestão que atuou no período de 2005 a 2013.

O campo de pesquisa abrange três, das sete escolas municipais de Fortaleza que conseguiram atingir, e/ou superar continuamente as metas do IDEB projetadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para as duas etapas do Ensino Fundamental (5º e 9º ano) nas edições de 2007, 2009 e 2011. Seus principais atores foram os gestores do período de 2005 a 2013 das três escolas (diretor e/ou vice-diretor, coordenador pedagógico e/ou supervisor escolar e orientador educacional), juntamente com um gestor da SME que também atuou nesse período.

Para compor essa dissertação, seu escopo foi organizado da seguinte maneira: o capítulo “Do ponto de partida à contextualização do estudo”, situa o interesse da pesquisadora pela temática. Essa seção contextualiza o problema da investigação e explicita os objetivos que direcionaram a discussão e o desenvolvimento desse estudo, destacando sua relevância. Na sequência, são descritos os “Aspectos Metodológicos”, apresentando-se de forma detalhada: a metodologia utilizada para o alcance dos objetivos propostos; os critérios para seleção das escolas; e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O terceiro capítulo contribuiu como fundamentação teórica para a compreensão sobre as ações/decisões que tem movimentado a política avaliativa no Brasil desde a década

de 1990. Partiu-se do princípio de que essas decisões incidem sobre o trabalho que se desenvolve nas escolas e constituem-se como pano de fundo para o desenvolvimento do presente estudo. Inicialmente, buscou-se conhecer sobre como a avaliação da educação se constituiu, e como foi se modificando ao longo do tempo, tornando-se hoje um dos eixos da Política Educacional no Brasil, especificamente com aplicação dos exames nacionais da Educação Básica, e a aferição da qualidade pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para o cumprimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Nesse percurso, discutiu-se sobre a emergência da avaliação externa e os determinantes internacionais que contribuíram para a construção e consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Autores como Freitas, Luckesi, Vianna, Ristoff, Saviani, Fernandes, Freitas, Sobrinho, Brooke, e outros contribuíram com esse diálogo.

Percebendo que o foco dos documentos que fundamentam a política educacional se materializa no cotidiano das instituições educacionais, dedicou-se o terceiro capítulo ao debate sobre a gestão/organização da escola no Brasil, estabelecendo-se uma inter-relação com a realidade encontrada nas escolas públicas municipais de Fortaleza. A compreensão se deu a partir de autores como Libâneo, Paro, Lück, Sander, Lima, Vieira e outros que tratam sobre a gestão escolar do ensino público, apresentando um conceito superador do enfoque limitado de Administração Escolar. Considerou-se, a princípio, que a gestão central da rede municipal de ensino (SME) deveria orientar e organizar as condições de trabalho a serem desenvolvidas pelas escolas, o que tornou necessário o exame dos documentos legais que normatizam a política da rede pública municipal de Fortaleza.

Foi desenvolvido também no quarto capítulo a descrição dos diferentes contextos institucionais de cada escola pesquisada, sintetizados por meio da análise dos dados relativos à avaliação externa de cada escola, dos registros e das entrevistas em que os atores apresentaram suas percepções sobre: seu próprio trabalho, sua relação com os membros de sua equipe e com os professores; suas percepções sobre a atuação da SME; e sobre os objetivos e resultados das políticas de avaliação.

Ao final do quarto capítulo, foi realizada uma análise dos aspectos convergentes e divergentes encontrados nas três escolas, no que se refere às questões norteadoras da pesquisa. A partir dos dados coletados, foram discutidas as formas em que os integrantes da equipe de gestão se apropriaram e utilizaram os dados relativos às avaliações externas do Governo Federal, considerando os dois indicadores da qualidade da educação brasileira. O estudo se completa apontando sugestões que tem como perspectiva disseminar a prática de uso dos dados educacionais para (re)orientar o planejamento de rede e da escola.

2 DO PONTO DE PARTIDA À CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa intitulada, “Avaliação Externa e Gestão das Escolas: Apropriações e Usos dos Dados do IDEB na Gestão de Escolas Públicas Municipais de Fortaleza” teve origem a partir do envolvimento e da trajetória profissional da pesquisadora junto à gestão da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), pois é servidora de carreira deste órgão desde 2004, no cargo de Técnica em Educação.

Ao ingressar na carreira, a pesquisadora foi lotada Departamento de Tecnologia da Informação (TI)¹. Atuou nesse departamento durante dez anos, e esteve como chefe de equipe por quase oito anos. Suas funções exigiam contato direto com as equipes de gestão da SME e das escolas, principalmente a partir de 2006, quando a SME passava a integrar ao seu processo administrativo um conjunto de soluções em tecnologia da informação que se estendeu para as escolas.

Dentre as demandas do Departamento de TI que a servidora acompanhou desde 2004, estava a construção e implementação de um sistema de informações gerenciais via web: o Sistema de Gestão Acadêmica (SGA), produzido na SME e utilizado ainda hoje. Esse sistema é responsável pelo gerenciamento e pelo apoio administrativo das atividades de registro acadêmico, tendo como principais atribuições: matrícula dos alunos; cadastro de turmas oferecidas em cada ano letivo; transferências de alunos de turma ou de escola; geração de diários de classe para lançamento de notas (ou conceitos); acompanhamento da frequência escolar dentre muitas outras funcionalidades. O acompanhamento e gerenciamento das informações são realizados pelas próprias escolas, outros departamentos e coordenadorias da SME. Foi essa relação de trabalho que motivou o desenvolvimento da presente pesquisa.

O SGA só começou a ser utilizado de fato em 2007, quando as escolas passaram a ter pelo menos um computador e conexão de *internet* banda larga pelo programa do Governo Federal. Em anos anteriores o processo de matrícula de alunos era muito demorado, pois todos os dados eram preenchidos manualmente em formulários impressos, o que comumente gerava filas nas escolas e transtornos para as famílias. Após preenchidos, esses formulários eram encaminhados para a SME, ou polos de digitação, para ser feito também a alocação de alunos por série, por turma, turno. Os dados referentes à aprovação, reprovação e outras categorias também eram registrados manualmente em cada escola e depois enviados para

¹ O Departamento de Tecnologia da Informação fazia parte da Coordenadoria de Informações e Pesquisas do organograma de 2007 da SME. Em fevereiro de 2013, sua estrutura foi modificada pela Lei complementar 0039, publicada no DOM 06/02/2013.

SME. Esses procedimentos geravam inconsistências de dados, pois: ocorriam muitas matrículas duplicadas; muitos dados não tinham coerência com a realidade das escolas; turmas eram formadas sem a quantidade mínima de alunos, dentre outras situações que dificultavam o processo de organização e gestão da SME e unidades escolares. Foi nesse cenário que nasceu a necessidade de se construir um sistema que fornecesse informações que subsidiassem a tomada de decisões dos gestores quanto aos problemas identificados a partir dos números apresentados em relação aos dados educacionais.

Foi também no ano 2007 que o INEP mudou sua sistemática de coleta de dados do censo escolar, que antes se dava preenchendo-se formulários extensos e complexos que também geravam inconsistências de informações dos alunos. A coleta das informações necessárias para o INEP passou a ser realizadas pelo sistema “Educacenso” para a digitação dos dados, mantendo-se um cadastro único e centralizado de escolas, alunos e docentes/auxiliares.

Nesse contexto, a pesquisadora passava a se envolver em assuntos e discussões relacionados às avaliações externas, especificamente, ao **novo modelo de avaliação sistêmica**² do Ensino Fundamental pelo INEP/MEC. Em sua percepção, havia uma grande preocupação dos gestores da SME e das escolas com os resultados dos alunos na Prova Brasil, e com o fluxo escolar (aprovação, reprovação, abandono e permanência do aluno na escola), considerando que o resultado do IDEB reúne essas duas dimensões, (Art. 3º do Decreto 6.094).

Na opinião da servidora, era comum a associação que os gestores faziam dos resultados obtidos na Prova Brasil (positivos ou negativos), com as políticas que estavam sendo implantadas pela gestão da educação municipal, ou da escola, no período de 2007 a 2011, quando esteve mais próxima a essas discussões na SME. Era possível perceber que quando os resultados educacionais dos estudantes eram desfavoráveis, associavam-se o fracasso à antiga gestão da escola e aos professores por ter deixado a situação chegar a um estado de desempenho insatisfatório.

Refletindo sobre essa realidade, com base em autores como Bonniol e Vial (2001), Luckesi (2012), Vianna (2003) e Ristoff (2005), pode-se constatar que naquela época confundiam-se os resultados individuais do IDEB por escola com as causas dos fenômenos a que eles se referiam. Isso porque os resultados pareciam não representar a soma de um complexo conjunto de fatores, esforços individuais e coletivos, tais como: o esforço de cada aluno para aprender; o trabalho desenvolvido pelo professor e pela escola; a infraestrutura da

² O modelo mencionado compreende o exposto na Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março de 2005.

unidade escolar; o compromisso e empenho dos políticos que dirigem o sistema educacional; a qualificação profissional; o conhecimento sobre o uso dos dados da avaliação interna e externa, entre outros.

Por outro lado, era possível perceber o empenho, e a prioridade dos gestores em solucionar problemas relacionados ao acesso dos alunos à escola com construção, reforma e ampliação das unidades, considerando a patente precariedade de muitos prédios escolares e a necessidade urgente de atender a população em idade escolar.

Analisando o recorte temporal da presente pesquisa (período de 2005 a 2013), observou-se outras ações administrativas da Prefeitura de Fortaleza realizadas a partir de 2007, com intuito de trazer melhorias para o sistema de ensino e para as escolas. Dentre elas, estão: a) a criação da Secretaria Municipal de Educação, em julho de 2007, que destituiu a SEDAS³; b) a instituição do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, e reformulação do Conselho de Educação, (FORTALEZA, 2007a); c) a implantação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) (FORTALEZA 2007b); d) a aprovação do primeiro Plano Municipal de Educação (PME), (FORTALEZA 2009); e) a seleção de professores, em 2009, para o exercício da função, não remunerada, de Coordenador Pedagógico⁴, dentre outros apresentados nesse texto.

Mesmo diante de mudanças que sugeriram melhorias para a gestão administrativa e pedagógica das escolas era possível identificar, ainda em 2013, uma complexa problemática originada a partir dos resultados apresentados, com base nas avaliações em larga escala, tais como: a) a comparação que gestores e comunidade escolar faziam dos resultados do IDEB por escola, que tem levado à lógica do ranking; b) a dúvida sobre quem deve fazer-se responsável pelos resultados; c) a compreensão sobre como a avaliação pode oferecer elementos que auxiliem na melhoria dos indicadores no âmbito da gestão de escolas. A reflexão sobre situações como essas delinearam o problema e objetivos dessa pesquisa, detalhados a seguir.

Considerando a realidade explicitada, a presente pesquisa apresenta-se como uma tarefa necessária e oportuna, visto que as mudanças recentes no cenário educacional brasileiro, em especial, àquelas introduzidas no contexto do **Plano de Metas Compromisso**

³ A Secretaria de Educação e Assistência Social (SEDAS), atuava nas duas pastas com única unidade administrativa. Ela foi instinta pela “Lei Complementar Municipal N° 0039, de 10 de julho de 2007, que criou a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS)”, passando a funcionar em prédios distintos, (FORTALEZA, 2007).

⁴ Essa função não existia nas escolas públicas municipais de Fortaleza. Seu exercício se deu a partir de 2008 por meio de credenciamento com base na Portaria N° 174/2008, que justificava essa necessidade como forma de contribuir com a elevação do IDEB das escolas. Essa função não era remunerada e só foi criada de fato e de direito, em 2013, com aprovação da Câmara Municipal de Vereadores, tornando-se cargo em comissão.

Todos pela Educação⁵, trouxeram para o foco da discussão a necessidade de uma educação de qualidade para todos, tendo em vista a melhoria dos serviços prestados pelas escolas, que passam a assumir maior responsabilidade na promoção do êxito dos seus alunos.

No bojo dessa discussão, o monitoramento do IDEB⁶ constitui-se como o principal referencial de qualidade a ser seguido pelas escolas públicas brasileiras, válido para mensurar objetivamente a qualidade de uma escola, ou de um sistema educacional, a partir da combinação de duas dimensões: dados sobre o rendimento escolar e desempenho dos alunos na Prova Brasil, conforme Art. 3º do Decreto 6.094/2007, que trata do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

A partir do Decreto nº 6.094/2007, verifica-se que: para cada unidade escolar da rede oficial de ensino, o Índice traduz a combinação de informações de aprendizado/desempenho dos alunos em exames padronizados (Prova Brasil), com as informações sobre o rendimento escolar, tendo por base a taxa/média de permanência do educando na escola, obtidos anualmente do Censo Escolar. Essa combinação de informações, de que trata o IDEB⁷, utiliza padrões de referência (indicadores), para medir processos educacionais, permitindo identificar dados referentes ao desempenho dos alunos e fluxo, conforme expressam os resultados disponibilizados pelo INEP a cada dois anos aos gestores escolares, municipais e estaduais.

Percebe-se, portanto, que a “gestão de resultados” de que menciona o Decreto nº 6.094/2007, impõem que os administradores na gestão do ensino busquem a partir das informações disponibilizadas pelo INEP, identificar e solucionar problemas existentes em cada escola. A perspectiva dessa política educacional, içada em um índice/resultado que pode variar numa escala de zero a dez, é a de que cada instância escolar evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o nível educacional da média dos países considerados desenvolvidos. Em termos numéricos, isso significa progredir para um valor de referência igual a 6,0 (IDEB 6,0) até o ano 2021, quando “o Brasil completará 200 anos de sua independência” (HADDAD, 2008, p. 21).

A série histórica dos dados do IDEB iniciou em 2005, quando foram estabelecidas pelo INEP as metas bienais de qualidade a serem atingidas por todos os entes federativos.

⁵ O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal em regime de colaboração com Municípios e Estados mediante programas e ações de assistência técnica e financeira pela melhoria da qualidade da educação básica.

⁶ A série histórica dos resultados do IDEB está disponível no Portal do IDEB: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-IDEB/portal-IDEB>>. Acesso em: 19 set. 2013.

⁷ Considera-se nesse estudo os elementos que compõem o IDEB, obtido pela multiplicação da nota média no SAEB/Prova Brasil pela taxa média de aprovação.

Destaca-se como grande fator para o desenvolvimento dessa pesquisa a discriminação dos resultados de forma desagregada do sistema de ensino, apresentados por estado, por município, por escola. Ressalta-se ainda a possibilidade de se conhecer os resultados de uma turma, de um aluno por meio dos microdados que são disponibilizados no portal do INEP⁸.

Outro fator importante que se relaciona com a presente pesquisa, é que embora os resultados do IDEB, expressos em números, apontem os problemas de uma rede de ensino ou de uma escola, esses números não são suficientes para revelar o que ocorre de fato em seu interior e apontar soluções. Por exemplo: as altas taxas de evasão ou reprovação de uma escola são indicadores de que algo sério está acontecendo, mas por si só não mostram soluções que venham alterar a realidade educacional, tornando-se necessário se conhecer a realidade *in loco*.

Nesse sentido, as metas estabelecidas pelo INEP, por sistema de ensino e por escola têm mobilizado gestores no desenvolvimento de iniciativas voltadas à melhoria dos indicadores, especialmente os que estão relacionados à taxa de aprovação e o desempenho escolar dos estudantes. É diante desse contexto que são criados programas, projetos, benefícios, incentivos simbólicos ou monetários pelo Ministério da Educação e governo do Estado, elegendo prioridades de atendimento a partir dos desempenhos alcançados pelas escolas e redes de ensino. A exemplo disso, o Governo do Estado do Ceará criou em 2008, a “Lei do ICMS”, agregando repasses monetários aos municípios conforme o índice educacional, de acordo com a Lei nº 14.023/07 e Decreto nº 29.306/08.

Para Vieira, Sofia (2011), esse vínculo entre resultado da avaliação e financiamento é o que permite compreender a importância conferida ao SAEB, Prova Brasil e IDEB, já que, parte dos repasses do governo estadual aos municípios, depende diretamente do resultado do desempenho das escolas e do município. Esclarecendo, Vieira, Sofia (2011, p. 9) diz que:

[...] a avaliação funciona como mecanismo de controle, embora não necessariamente seja apoio para o desenvolvimento de políticas educacionais nos municípios e nas escolas, uma vez que se ocupa apenas em premiar ou punir, conforme o volume de recursos a serem repassados ou, então, cortados.

Nessa premissa, percebe-se a escola como uma organização muito complexa, pois diante dos seus objetivos e metas, ela mantém em sua dinâmica de funcionamento intensas relações de poder, de partilha de decisões que permeiam as relações com os diversos atores da comunidade escolar (alunos, professores, pais, coordenador pedagógico, diretor, vice-diretor,

⁸ O *download* dos microdados da Prova Brasil, SAEB e Censo Escolar pode ser feito pelo site <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

e funcionários). Percebe-se que as ações e experiências desses atores e suas relações com o universo da escola geram fenômenos que podem influenciar em maior ou menor intensidade, de forma positiva ou negativa o alcance das suas metas relacionadas à qualidade da educação.

Assim, ao considerar que os resultados obtidos pelas escolas através do IDEB passam a refletir as condições da qualidade da educação ofertada, pode-se afirmar que, a forma como funciona uma escola faz toda a diferença em relação à melhoria dos seus indicadores. Sob essa perspectiva situam-se as principais preocupações que constituem o problema que norteia esta pesquisa no seguinte questionamento: Os resultados do IDEB são utilizados na gestão das escolas públicas municipais de Fortaleza para (re)orientar o planejamento e identificar dificuldades a serem superadas?

Esse questionamento, somado ao referencial teórico preliminar sugerem um conjunto de questões que instigam essa pergunta central, nas seguintes questões:

- a) Como a SME e as escolas se apropriam dos dados do IDEB no processo de gestão da escola?
- b) Como os indicadores (fluxo escolar e desempenho em exames padronizados) afetam a gestão das escolas?
- c) Os resultados do IDEB têm se traduzido em ações, decisões e direcionamento no processo de gestão das escolas? Como?

Em relação às questões norteadoras, decorrentes da indagação principal, buscou-se encontrar respostas a partir do seguinte objetivo: analisar como os resultados do IDEB, das edições de 2007 a 2013, foram apropriados e utilizados para a gestão de três escolas públicas municipais de Fortaleza, tomando por base a perspectiva da equipe de gestão da época. Especificamente, foram definidos os seguintes objetivos:

- a) Compreender como a gestão da educação municipal de Fortaleza e a gestão das escolas se apropriaram e utilizaram os resultados do IDEB na (re)organização de suas ações nas escolas;
- b) Elucidar as principais ações/decisões adotadas pelos gestores das escolas que resultaram na evolução das metas do IDEB nas edições de 2007, 2009, e 2011, comparando-os aos dados da edição de 2013;
- c) Analisar a relação entre o Projeto Político-Pedagógico e o trabalho dos gestores, quanto à melhoria das taxas de fluxo escolar e desempenho dos alunos na Prova Brasil (Português e Matemática).

A partir dos objetivos propostos, e com a pretensão de conhecer os estudos que descrevessem sobre usos de dados das avaliações externas nas escolas, organizou-se uma busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no intuito de identificar trabalhos relacionados ao objeto de estudo da presente pesquisa, que se constituiu pelas apropriações e usos dos dados do IDEB no processo de gestão de escolas municipais de Fortaleza.

A busca de pesquisas no portal da CAPES relacionados ao objeto do presente estudo foi realizada a partir de palavras-chave, como: avaliação externa, avaliação educacional, gestão educacional, gestão escolar, Prova Brasil, SAEB e IDEB. Esse trabalho revelou que no período de julho de 2005, a outubro de 2013, poucas pesquisas concentram-se na forma como os dados de avaliação externa são apropriados e utilizados pelos integrantes das equipes de gestão. Dentre os achados estão as dissertações de autoria de: de Horta Neto (2006), que trata sobre o uso dos resultados do SAEB na gestão do sistema de ensino do Distrito Federal; Vieira, Ada (2011), que realizou um estudo sobre a formação dos gestores no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem; Cunha (2012) que estudou a gestão escolar de duas unidades de Salvador e sua relação com os resultados do IDEB.

A investigação revelou também que a literatura que trata sobre essa temática ainda é escassa, e que nenhum trabalho, em nível local ou nacional, se aproxima à proposta do presente trabalho.

A importância de desenvolvimento dessa temática se dá não só por ser um tema pouco explorado no Brasil, mas pela sua necessidade na medida em que permite analisar como os atores dessa pesquisa (os profissionais de gestão da SME e das escolas), interpretam e colocam a política em ação, considerando-se que estes envolvidos no processo não são meros implementadores de políticas.

Como **quarto maior sistema municipal de educação do Brasil**⁹, torna-se relevante perceber o que a SME e escolas tem feito para superar o debate conceitual sobre as políticas educacionais em torno da gestão da escola, que sugerem uma tendência acompanhada pelas exigências de superar uma lógica pautada na busca de resultados educacionais. Trata-se de um sistema municipal de ensino que registra um total de 139.423 **crianças e adolescentes**¹⁰ matriculados no Ensino Fundamental em 295 unidades escolares.

⁹ Informações levantadas com base no Anuário da Educação de Fortaleza 2012-2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 2 out. 2014.

¹⁰ Dados extraídos do *site* do INEP/Censo Escolar (Educacenso 2013), no endereço <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

Diante desse universo, acredita-se que a presente pesquisa poderá contribuir com o avanço do conhecimento sobre o tema junto à SME, à comunidade acadêmica e um público externo a ela (outras Secretarias de Educação, escolas, associação de pais e mestres), visto que se trata de um trabalho empírico que busca compreender essa realidade em lócus.

Os próximos itens desse capítulo foram dedicados à exposição dos aspectos metodológicos que nortearam o desenvolvimento desse estudo.

2.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para atender os objetivos desse estudo, foi realizado inicialmente um levantamento bibliográfico em relação a sua temática central: avaliação externa e gestão da escola, tendo como referência os autores elencados no capítulo 3 e no aporte teórico do capítulo 4.

Em relação aos métodos de pesquisas, a proposta para o desenvolvimento desse estudo, passou pelas três fases definidas por Minayo (2001), que as define como sendo: 1º) a fase exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; 2º) a fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; e 3º) a fase de análise de dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados.

Na primeira fase, o objeto de estudo da presente pesquisa foi definido e o problema de investigação delimitado a partir da trajetória de vida profissional e acadêmica da pesquisadora, conforme abordado anteriormente. O objeto apontou para a necessidade de desenvolvimento de uma pesquisa do tipo exploratória com abordagem predominantemente qualitativa, embora apresente componentes quantitativos que auxiliaram na delimitação dos casos e na análise dos resultados, bem como na compreensão da realidade em que as três escolas investigadas estão inseridas.

Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória tem por objetivo proporcionar maior familiaridade do pesquisador com o problema possibilitando explicitá-lo ou construir hipóteses, colaborando para descrições precisas, que elucidam e ajudam a modificar conceitos e ideias, facilitando verificação de relações entre os elementos estudados, através do estudo do material bibliográfico e documental a que pesquisador tem acesso.

Dada a quantidade de escolas, e sujeitos selecionados para pesquisa, optou-se pelo uso do método de Estudo de Casos Múltiplos, considerando que trata-se de um procedimento que está preocupado em responder a questões do tipo “como” e “por quê”, em uma situação na qual o

pesquisador “tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 19-34).

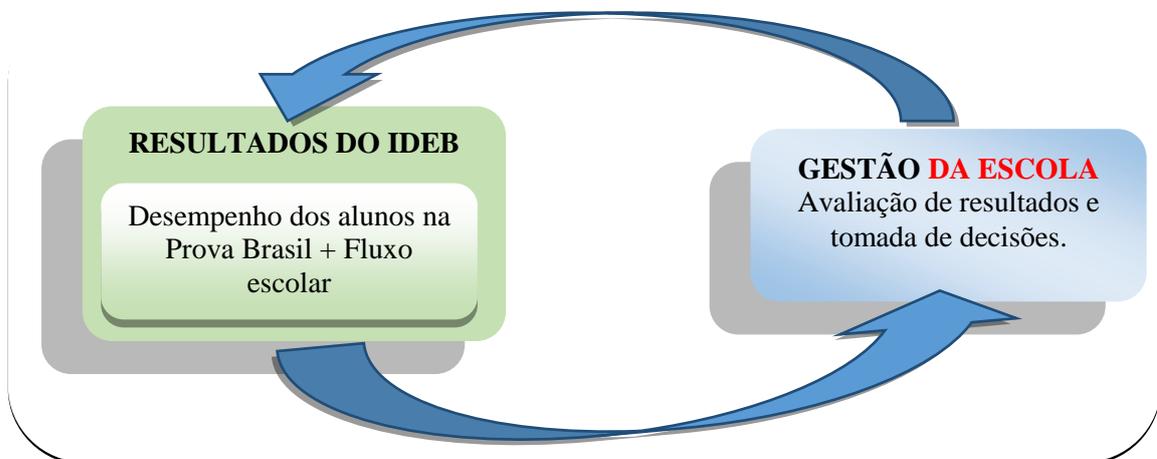
Yin (2005) acrescenta ainda, que o estudo de casos múltiplos se configura como um procedimento técnico adequado para um problema de pesquisa que trata de fenômeno pouco investigado, o qual exige estudo aprofundado de pequenos números de casos, que leve à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores.

Os próximos itens descrevem sobre os elementos essenciais que estruturaram a pesquisa em tela. Posteriormente, são discutidas as fases de “coleta de dados” e de “análise de dados”.

2.1.1 Definição das categorias de pesquisa

A partir das questões levantadas e do referencial estudado, esta pesquisa teve como propósito, o estudo dos fatores expostos na Figura 1:

Figura 1 – Questões levantadas e do referencial estudado



Fonte: Elaborada pela autora.

2.1.1.1 Resultados do IDEB

A primeira categoria de pesquisa está relacionada ao desempenho das escolas da Prefeitura de Fortaleza quanto à evolução continuada do IDEB, em relação às suas metas pré-definidas pelo INEP.

Importante destacar que o resultado do IDEB está baseado na combinação de dois outros indicadores, igualmente importantes para a qualidade da educação brasileira, conforme

expõe o Art. 3º do Decreto 9.094/2007. Sobre esse aspecto, buscou-se observar as **médias de desempenho** dos estudantes nas avaliações padronizadas (SAEB e PROVA BRASIL), e **taxa média de aprovação escolar** (Censo Escolar) em cada unidade pesquisada, considerando as edições de 2005, 2007, 2009 e 2011 e 2013.

As médias de desempenho dos estudantes e taxa média de aprovação escolar foram analisadas, inicialmente, a partir de um arquivo no formato xls, do INEP, fornecido pela SME, no qual continha todos os dados relativos às taxas de desempenho na Prova Brasil (nas áreas de Português e Matemática), e Fluxo escolar de todas as escolas que participaram da Prova Brasil nas edições citadas.

A gênese e composição do IDEB são discutidas ao final do capítulo II, como subsídio para compreensão da realidade pesquisada.

2.1.1.2 Gestão da escola

A segunda categoria de pesquisa diz respeito à gestão escolar no âmbito da organização e gestão da escola, ou seja, como a equipe se articula em suas ações de gestão para a realização dos objetivos e metas do sistema educativo.

A definição dessa categoria partiu da realidade encontrada nas escolas investigadas, considerando-se o conjunto de profissionais que formava a equipe de gestão da escola, composta, de modo geral, pelo: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e/ou supervisor escolar e orientador educacional.

Para a análise da categoria “gestão da escola”, buscou-se compreender como os dados que compõem o resultado do IDEB são apropriados e utilizados no processo de gestão de três escolas municipais de Fortaleza, a partir da perspectiva da equipe de gestão que atuou no período de 2005 a 2013. Essa variável foi escolhida pela relevância dos três casos selecionados, em relação ao universo de escolas públicas municipais de Fortaleza, descritas a seguir.

O objeto de estudo da presente pesquisa se constituiu pelas apropriações e usos dos dados do IDEB no processo de gestão de três escolas públicas municipais de Fortaleza que conseguiram evoluir continuamente as metas do IDEB para as duas etapas do Ensino Fundamental (5º e 9º ano) nas edições de 2007, 2009 e 2011. Os termos “apropriações e usos” foram empregados no sentido de se compreender ações de gestão, planejadas na intenção de se melhorar continuamente os resultados do IDEB.

Os critérios utilizados para a seleção das escolas e dos atores elencados para esse trabalho são apresentados a seguir.

2.2 UNIVERSO DA PESQUISA E OS CASOS SELECIONADOS

Os casos (escolas) selecionados teve como critério básico a variável “Resultado do IDEB”, priorizando-se, de início, a continuidade das metas atingidas e/ou superadas pelas escolas em relação à sua projeção definida pelo INEP.

Os procedimentos realizados para a seleção dos casos/escolas e critérios utilizados para delimitação da amostra se deram a partir da obtenção de um arquivo da SME, contendo dados detalhados do SAEB e IDEB das unidades escolares da Prefeitura de Fortaleza nas edições de 2005, 2007, 2009 e 2011. Os dados referentes a edição de 2013 não entraram nesse critério para seleção do campo de pesquisa porque só foram oficialmente divulgados no final de setembro de 2014, quando a pesquisa estava em andamento.

O referido arquivo fornecido pela SME está disponível no Portal do INEP para download¹¹, e detalha em planilhas a situação de todas as escolas municipais, estaduais e federais em todas as edições do IDEB, apresentando especificamente: a) a média de desempenho dos alunos nos exames padronizados de Português e Matemática (Prova Brasil); b) a taxa referente ao fluxo escolar; c) o IDEB medido; d) o IDEB projetado.

Para selecionar as escolas investigadas, deu-se ênfase, inicialmente, ao IDEB de cada unidade pública municipal de Fortaleza, buscando perceber que conseguiram atingir as metas projetadas pelo INEP nas edições de 2007 a 2011. Os procedimentos realizados para a seleção dos casos/escolas seguiram os critérios detalhados abaixo:

- a. **Critério de Corte 1:** Do arquivo fornecido pela SME, filtrou-se as escolas que participaram da Prova Brasil nas edições de 2005 a 2011. Obteve-se 234 escolas;
- b. **Critério de Corte 2:** Das 234 unidades escolares, filtrou-se as que apresentavam IDEB tanto para as séries iniciais (4º/5º anos), quanto para as séries finais (6º/9º anos) do ensino fundamental, de responsabilidade do município. Por esse critério, obteve-se 113 unidades escolares. Nesse corte, observou-se que muitas escolas conseguiram evoluir ininterruptamente as metas pré-definidas pelo INEP para as turmas de 4º/5º ano. Mas o mesmo não acontecia para as turmas de 8º/9º ano;
- c. **Critério de Corte 3:** Das 113 escolas identificadas anteriormente, filtrou-se somente as que conseguiram atingir e/ou superar continuamente as metas

¹¹ As planilhas com os dados de 2013 estão disponíveis no endereço: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

projetadas pelo INEP nas duas etapas do ensino fundamental (4º/5º e 8º/9º anos). Constatou-se que apenas sete unidades conseguiram evoluir seu índice consecutivamente.

- d. **Critério de Corte 4:** Das sete escolas, selecionou-se três para o desenvolvimento da pesquisa, considerando que o tempo para realizar uma pesquisa de mestrado com um maior número de escolas é muito curto. Assim, definiu-se como último critério as três unidades que tiveram o maior número de matrículas no ano de 2013, apresentadas na Tabela 1.

Tendo em vista a necessidade de resguardar a identificação das escolas e dos sujeitos que participaram da pesquisa, as unidades escolares selecionadas foram identificadas nesse trabalho como sendo: Escola A, Escola B e Escola C. Os atores são apresentados no tópico que segue.

As três escolas pesquisadas estão agrupadas na Tabela 1, a seguir, com seus respectivos índices observados nas edições de 2007, 2009, 2011 e 2013, para a primeira etapa do Ensino Fundamental, e ao lado estão suas respectivas metas projetadas pelo INEP para cada unidade escolar até 2021. Em seguida, a Tabela 2 apresenta a mesma estrutura da anterior para a segunda etapa do Ensino Fundamental. Ambos estão agrupados por regiões administrativas de Fortaleza, ou seja, por Secretaria Executiva Regional (SER).

Tabela 1 – Escolas selecionadas com seus respectivos IDEB observados e projetados para a 1ª etapa do Ensino Fundamental

| SER | NOME DA ESCOLA | 4º/5º ano | | | | | | | | | | | |
|-----|----------------|----------------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | | IDEB Observado | | | | Metas Projetadas | | | | | | | |
| | | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| I | Escola A | 3.3 | 4.6 | 4.8 | 5.3 | 3.1 | 3.4 | 3.9 | 4.1 | 4.4 | 4.7 | 5.0 | 5.3 |
| V | Escola B | 3.4 | 3.8 | 4.3 | 4.4 | 3.2 | 3.5 | 3.9 | 4.2 | 4.5 | 4.8 | 5.1 | 5.4 |
| VI | Escola C | 3.4 | 3.8 | 4.3 | 4.5 | 3.2 | 3.6 | 4.0 | 4.3 | 4.6 | 4.9 | 5.2 | 5.5 |

Fonte: Portal do INEP: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>.

Tabela 2 – Escolas selecionadas com seus respectivos IDEB observados e projetados para 2ª etapa do Ensino Fundamental

| SER | NOME DA ESCOLA | 8º/9º ano | | | | | | | | | | | |
|-----|----------------|----------------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | | IDEB Observado | | | | Metas Projetadas | | | | | | | |
| | | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| I | Escola A | 3.1 | 3.9 | 4.0 | 3.9 | 2.5 | 2.6 | 2.9 | 2.5 | 2.6 | 2.9 | 3.3 | 3.7 |
| V | Escola B | 3.4 | 3.4 | 3.9 | 3.4 | 2.4 | 2.6 | 2.9 | 3.4 | 3.8 | 4.1 | 4.4 | 4.7 |
| VI | Escola C | 3.1 | 3.7 | 4.4 | 4.1 | 2.4 | 2.7 | 3.1 | 3.6 | 4.1 | 4.4 | 4.6 | 4.9 |

Fonte: Portal do INEP: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>.

A partir dos critérios definidos para seleção das escolas, buscou-se localizar geograficamente os casos/escolas analisados para dar início à pesquisa de campo. Foi nesse momento que se constatou que as três escolas estão situadas em diferentes áreas, e onde se pode verificar os menores indicadores sociais da capital cearense, tendo como referência as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE Censo 2010)¹² e do Instituto de Pesquisas e Estatísticas do Ceará – IPECE (2012).

Nesse contexto, verificou-se a importância de fazer um estudo sobre a realidade dos bairros em que as escolas investigadas estão inseridas, apontando também o Índice de Desenvolvimento Humano por Bairro (IDH-B) de cada escola. A síntese desse estudo está descrita nos estudos individuais dos casos, expostos no final do capítulo 4.

Contextualizando essa fase da pesquisa, torna-se relevante ressaltar que para o cálculo do IDH-B, a SDE (FORTALEZA, 2014), informa que utilizou como base os dados do Censo Demográfico realizado no ano de 2010. A metodologia utilizada para apresentar a situação de desenvolvimento humano nos bairros levou em conta as seguintes dimensões: educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (Produto Interno Bruto – PIB per capita).

A Tabela 3, a seguir, apresenta o número de alunos matriculados no ano de 2013 no Ensino Fundamental de cada unidade selecionada, seu bairro e respectivos IDH-B.

Tabela 3 – Localização das escolas selecionadas para a pesquisa com seu respectivo número de matrículas no ano de 2013, e IDH-B

| SER | NOME DA ESCOLA | MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL NO ANO 2013 ¹³ | | BAIRRO | IDH DO BAIRRO ¹⁴ |
|-----|----------------|--|--------------|----------------|-----------------------------|
| | | 1º AO 5º ANO | 6º AO 9º ANO | | |
| I | Escola A | 245 | 321 | Barra do Ceará | 0,215 (baixo) |
| V | Escola B | 281 | 355 | Siqueira | 0,148 (baixo) |
| VI | Escola C | 372 | 519 | Jangurussu | 0,172 (baixo) |

Fonte: COPLAN/SME; SDE, (FORTALEZA, 2014).

De acordo com a metodologia do cálculo do índice de Desenvolvimento Humano do Bairro, sua classificação varia em uma escala de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o grau de desenvolvimento humano, e quanto mais próximo de zero, menor o grau de

¹² Dados disponíveis no portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo site: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos>>.

¹³ Fonte: Coordenadoria de Planejamento da SME.

¹⁴ IDH DO BAIRRO (FORTALEZA, 2014).

desenvolvimento humano. Assim, bairros com o IDH-B até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo, os que apresentam índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médios desenvolvimento humano e bairros com IDH-M superior a 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto.

Como parâmetro de análise e comparação, vale ressaltar que o IBGE, conforme Censo de 2010, divulga o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)¹⁵ de Fortaleza sendo 0,754. O índice varia de zero (nenhum desenvolvimento humano) a um (desenvolvimento humano total).

Conhecer como essas unidades escolares têm utilizado os resultados do IDEB torna a presente pesquisa relevante, uma vez que a maioria dos estudos identificados no site da CAPES apontam, na mesma linha, de visibilizar a correlação entre condições socioeconômicas desfavoráveis ao fracasso escolar.

Dentre os diversos estudos que tratam sobre essa realidade, elegeu-se a tese de doutoramento de Duarte (2012), intitulada “Política Social: Um Estudo Sobre Educação e Pobreza”. Nesse estudo, Duarte analisa o “impacto da pobreza no Ideb”, afirmando que há pelo menos 60 anos, a sociologia da educação tem associado resultados educacionais às condições socioeconômicas dos alunos e às condições de infraestrutura da educação. Em síntese, a pesquisadora aponta que as desigualdades sociais têm implicações diretas sobre a educação e que a presença de alunos em situação de pobreza tem efeito negativo bastante considerável no IDEB da escola.

Em outro estudo mais recente, Andrade e Laros (2007, p. 34 *apud* DUARTE, 2013, p. 345-346) ratificam sua tese, dizendo que:

[...] a responsabilização recorrente pelo fracasso da escola em territórios de vulnerabilidade vem recaindo muito mais sobre os atores da política educacional (em especial sobre o professor) do que sobre as desigualdades gritantes e a precariedade recorrente das escolas públicas brasileiras [...] (excetuando-se as federais).

Com base nos critérios de seleção do campo investigativo, esse estudo torna-se importante também por buscar conhecer o que escolas situadas em bairros de extrema vulnerabilidade social têm feito para superar a lógica pautada na busca de resultados educacionais.

¹⁵ O IBGE divulga o IDH-M de 2010 dos municípios e censos anteriores no portal. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=230440&idtema=118&search=ceara%7Cfortaleza%7C%C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm->>>.

Importante deixar claro que os dados referentes ao IDH-B foram destacados para auxiliar o pesquisador a se situar no campo de pesquisa e perceber o contexto socioeconômico em que as escolas estão inseridas. Salienta-se, portanto que as informações relacionadas ao IDH-B não fazem parte do objeto de investigação dessa pesquisa.

2.2.1 Os sujeitos da pesquisa

Dado o consentimento pela SME para realização da pesquisa de campo, buscou-se conhecer os profissionais que atuaram na gestão das escolas investigadas e da SME, durante o período de 2005 a 2013, considerando o recorte temporal desse estudo.

Para selecionar o profissional que atuou na gestão da escola no período delimitado para pesquisa, considerou-se seu envolvimento com as avaliações externas e o maior tempo de atuação na gestão da escola investigada no período de 2005 a 2013. Dessa forma, definiu-se que os atores envolvidos nessa pesquisa foram:

- 1) Os profissionais que atuaram na gestão das três escolas no cargo de: direção (diretor, e/ou vice-diretor, cargos em comissão); coordenação pedagógica (realizada por um coordenador pedagógico credenciado pela SME e/ou supervisor escolar); e/ou orientador educacional. Em cada unidade foi entrevistado pelo menos dois desses profissionais;
- 2) Um servidor que desempenhou suas funções na SME, junto à gestão das escolas no período de 2009 a 2013, considerando seu envolvimento com assuntos relacionados à avaliação externa e gestão das escolas.

2.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Após uma investigação bibliográfica, foram utilizadas, basicamente, duas técnicas para a coleta de dados, que se deu por meio de documentos e entrevistas acompanhadas de roteiro semiestruturado.

Para a primeira etapa de coleta de dados foram obtidos diversos documentos oficiais que dão sustentabilidade a política educacional brasileira e que direcionam a gestão da educação do município de Fortaleza, tais como a Lei 9.394/96, o PNE (2001-2011), o Decreto 6.094/2007, o PDE, dentre outros que normatizam a política municipal de educação do município de Fortaleza, considerando os que estruturam a organização, o planejamento

administrativo desse município, tais como: Plano Municipal de Educação, Diretrizes Curriculares para o Ensino Municipal Público de Fortaleza.

Considerando que as variáveis de pesquisa (gestão das escolas e resultados do IDEB) estão inseridas em um contexto mais amplo de gestão da educação, foram coletados, no âmbito das escolas os documentos: Projeto Político-Pedagógico (as duas últimas versões disponíveis), registros de projetos pedagógicos desenvolvidos, atas de reuniões, planos de gestão, dentre outros que puderam subsidiar a pesquisa. Esse material foi analisado no sentido de se compreender e se interpretar a realidade investigada, considerando que o foco desses documentos tende a fundamentar a política educacional vivenciada no dia-a-dia das escolas, além de evidenciar elementos que auxiliam na descrição do objeto de estudo. O domínio sobre essas variáveis tornou possível a compreensão sobre a(s) forma(s) como os gestores das escolas se apropriam e utilizam os dados que compõem os resultados do IDEB na gestão, tendo em vista a necessidade de superar as dificuldades em relação ao fluxo escolar e ao desempenho dos alunos em exames padronizados (Prova Brasil).

A segunda etapa para a coleta de dados se deu, predominantemente, por meio de entrevistas individuais utilizando-se roteiros com perguntas abertas, relativas ao problema da presente pesquisa, junto aos atores dessa pesquisa. Para verificar a adequação desse instrumento, foi realizado um estudo piloto com um vice-diretor e um supervisor de uma das escolas não escolhidas para integrar a seleção de casos da pesquisa. A análise dos dados coletados foi necessária para que a pesquisadora readequasse os roteiros, reformulando e sintetizando questões.

O uso de entrevistas semiestruturadas apresenta-se como o mais adequado para este trabalho pela possibilidade de permitir adaptações necessárias durante seu desenvolvimento pela entrevistadora, apresentando-se como a melhor forma de se conseguir captar de forma imediata e mais completa as informações desejadas (MINAYO, 2001).

A escolha da entrevista semiestruturada, como instrumento para construção do corpus desta pesquisa deve-se ao fato dela apresentar um certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o investigador vai explorando em seu percurso. Outra vantagem pela escolha dessa técnica é que não há rigidez nas questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto “com base nas informações que ele próprio detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista.” Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), isso tende a proporcionar um clima favorável e de aceitação mútua por parte dos entrevistados e do pesquisador, possibilitando que as informações fluam naturalmente.

Os roteiros utilizados para as entrevistas encontram-se nos Apêndices B, C e D dessa dissertação. Os roteiros focam as ações de gestão da escola, em relação à melhoria dos indicadores do IDEB, considerando as decisões tomadas pelos gestores quanto aos problemas e dificuldades identificados em relação à avaliação externa do Governo Federal.

Todas as entrevistas foram gravadas¹⁶, dada a importância dos detalhes do registro das informações coletadas. Foi gravado um total de 8 horas e 56 minutos de áudio e transcritos por um profissional que atua nesse ramo para análise pela pesquisadora.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise e interpretação do material coletado por meio de documentos e entrevistas optou-se por uma abordagem qualitativa, que segundo Martins (2004), é uma forma de se indagar e compreender de forma flexível importantes aspectos que envolvem uma pesquisa. Esses aspectos, no presente estudo, correspondem às duas categorias centrais de análise: resultados do IDEB e gestão escolar, as quais estão detalhadas no tópico anterior.

O conteúdo das entrevistas foi analisado observando-se como os resultados relativos aos dados que compõem o IDEB são traduzidos em ações, decisões e direcionamento no processo de gestão das escolas para (re)orientar o planejamento e identificar dificuldades a serem superadas.

Para Minayo (2001), os tipos de análise de conteúdo diferenciam entre si, podendo ser classificados como: de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e categorial temática. Esta última, à qual se dá ênfase nessa pesquisa, se propõe a "descobrir os núcleos de sentido" que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado.

Considerando Minayo (2001), a análise de conteúdo da presente pesquisa foi na modalidade categorial temática, que consiste em descobrir os núcleos de sentido por etapas, por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analítico posterior, e comporta dois momentos: o inventário ou isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos. Por esse motivo, os roteiros foram organizados por tópicos de análise conforme apresentados nos APÊNDICES (B, C e D).

¹⁶ Antes de iniciar as gravações os entrevistados eram avisados quanto ao compromisso com o sigilo dessas gravações e as vantagens desse método eram salientadas.

2.5 ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, ressalta-se que o projeto que deu origem a presente pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Ceará, por meio da Plataforma Brasil, respeitando a Resolução de nº 466/2012, instituída pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). A aprovação para desenvolvimento do presente estudo se deu pelo número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética: 31047314.9.0000.5534.

O estudo seguiu o que preceitua a Resolução de nº 466/2012, fazendo-se uso, em todas as entrevistas, do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), preservando-se a identificação das escolas e dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O termo foi entregue aos entrevistados, na ocasião da visita, tendo sido assinado pela pesquisadora e cada um dos sujeitos entrevistados. Este documento está disponível junto a carta de apresentação da pesquisadora, no Apêndice A dessa dissertação, que foi lida e entregue na ocasião de cada encontro com um entrevistado.

A coleta de material nas escolas e as entrevistas só foram realizadas após anuência da Secretaria Municipal de Educação. O consentimento para o desenvolvimento da presente pesquisa foi dado pela SME por meio de ofício à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UECE enviado pelo gestor da SME. O referido ofício foi enviado em resposta à solicitação de autorização para pesquisa feita pela pesquisadora e seu orientador, o qual foi cadastrado no Sistema de Protocolo Único (SPU) da Prefeitura de Fortaleza sob o número P022681/2013.

Embora os entrevistados das escolas se mostrassem interessados nos objetivos da pesquisa e demonstrassem lisonjeados com a evolução dos resultados da escola no período em que atuaram, em relação às demais do município, a pesquisadora encontrou algumas dificuldades em realizar as entrevistas. Essas dificuldades estavam relacionadas à falta de um local adequado e horário para registrar a entrevista com cada profissional. Isso se deu pelos seguintes motivos: 1) alguns profissionais acumulam uma carga horária de trabalho de 300 horas (manhã, tarde e noite); 2) a maioria deles são atualmente gestores em outras escolas, e suas funções parecem exigir um constante ativismo; 3) necessidade de reagendamento do encontro para entrevista no momento em que a pesquisadora aguardava para ser atendida. Isso aconteceu duas vezes devido a eventualidades que ocorreram na escola (ou com o profissional). Assim, as conversas com os atores principais da pesquisa (e até com os atuais gestores no dia da visita), nem sempre se deram sob as melhores condições.

A maior parte das entrevistas foram realizadas em escolas municipais de Ensino Fundamental, as quais os atores da pesquisa estavam lotados até o dia do encontro. Mas as entrevistas também foram realizadas em outros locais, tais como: na sala de visitas de condomínio, na praça de alimentação de shopping, na residência de um desses profissionais.

As entrevistas tinham, “em média”, duração de uma hora e quarenta minutos. Sobre elas, é importante esclarecer que durante os momentos em que se desenvolvia nas unidades escolares, várias foram as interrupções ocorridas (algumas até foram úteis para entender o dia-a-dia e alguns relacionamentos). Mas houve momentos em que havia muito barulho no local, tais como: sinal, crianças em recreio, necessidade de receber alguns professores ou coordenadores e muitos outros que prejudicava o andamento do trabalho. Esses detalhes, além de romper com uma sequência de fatos, alguns raciocínios ou falas também dificultaram o processo de transcrição de gravações por um profissional.

As gravações também são um ponto a ser comentado, considerando que poderiam inibir os sujeitos de pesquisa. Mas, salienta-se que isso não parece ter ocorrido nesse trabalho.

Tendo em vista a necessidade de deixar os entrevistados a vontade, procedeu-se da seguinte forma: após a apresentação da pesquisadora e do projeto, foi entregue o material produzido pela pesquisadora (dos quatro documentos citados anteriormente). Nesse momento, os entrevistados foram avisados quanto à gravação, suas vantagens e a garantia de que os dados seriam mantidos anônimos, e só apenas após concordarem foi iniciada as gravações. Os atores consentiram facilmente em ter a entrevista gravada e ficaram bem à vontade durante o contato, talvez pelo fato de a gravação ter sido realizada com um aparelho celular, que não era um "objeto estranho" a nossa frente.

O capítulo 3, a seguir, se constitui como parte do referencial teórico que fundamentou o desenvolvimento da presente pesquisa.

3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: INSTRUMENTO DE GESTÃO DA QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO E MECANISMOS DE CONTROLE SOCIAL

O terceiro capítulo contribui como fundamentação teórica para a compreensão sobre as ações/decisões que tem movimentado a política avaliativa no Brasil desde a década de 1990, considerando que essas elas incidem sobre o trabalho que se desenvolve nas escolas e constituem-se como pano de fundo para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Nesse cenário, buscou-se apreender o objeto de pesquisa discorrendo sobre seus vários aspectos, suas partes constitutivas e diferentes maneiras como tem sido estudado, considerando várias teorias existentes sobre ele.

Nessa perspectiva, considerou-se a relevância de apresentar nesse estudo sobre como a avaliação da educação se constituiu, e como foi se modificando ao longo do tempo, tornando-se hoje um dos eixos da Política Educacional no Brasil, especificamente com aplicação dos exames nacionais da Educação Básica, e a aferição da qualidade pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o cumprimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Nessa discussão perpassa a emergência da avaliação externa e os determinantes internacionais que contribuíram para a construção e consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Dessa forma, o Capítulo 2 trouxe para a pesquisa um grande desafio de ordem teórico/prática, ao se colocar em confronto “dois polos da avaliação”, que para Barbier (1985), é em torno desses deles que emergem distintos modelos de avaliação. O primeiro concebe a avaliação como uma forma de controle, declarado como um polo negativo, organizado em torno das noções de repressão, seleção e sanção. O segundo vê no processo de avaliação a possibilidade de emancipação dos sujeitos envolvidos.

Insere-se nesse debate a compreensão sobre limites e possibilidades de uso dos resultados das avaliações externas, centradas no rendimento do aluno, e no surgimento de políticas em que a escola e seus dirigentes são responsabilizados pelos próprios resultados através das denominadas políticas de responsabilização (*accountability*).

3.1 AVALIAÇÃO E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICO-CONCEITUAL: PRINCIPAIS ABORDAGENS, MODELOS E PERSPECTIVAS

Como estratégia para conhecer melhor o objeto de estudo dessa pesquisa, buscou-se investigar a origem da avaliação educacional, suas nuances e como foi se modificando e transformando seus objetivos, finalidades, princípios, características,

modelos, funções, usos, formas de fazer, de modo a emergir no século XXI como um dos eixos da política educacional brasileira.

Sobrinho (2001), afirma que o termo “avaliação” remonta aos primórdios da história humana, tendo aparecido há muitos milhares de anos em civilizações tão antigas como as dos chineses e dos gregos. Os chineses, por exemplo, já administravam testes para admissão e/ou progressão no serviço civil em períodos históricos antigos. Segundo o referido autor, as atividades avaliativas nas relações sociais formais eram usadas como medida para adequar o indivíduo ao trabalho, ao exercício de diferentes papéis sociais. Assim:

Antes mesmo da institucionalização das escolas, a avaliação já era praticada para fins de seleção social. Com efeito, a avaliação está ligada à questão de escolhas, e a seleção social é tão ‘naturalmente’ aderida a ela que passa como constituinte de sua essência. Os chineses praticavam uma seleção de indivíduos para a guarda dos mandarins. Os gregos utilizavam mecanismos de seleção de indivíduos para serviço público ateniense, séculos antes de Cristo a avaliação tinha um caráter público (DIAS SOBRINHO, 2001, p. 35-36).

Observa-se, portanto que a avaliação educacional só começou a ser praticada de forma mais estruturada e constante a partir do século XVIII, especialmente na França, “coincidindo com a criação das escolas modernas, produzindo efeitos sociais de grande importância”. Trata-se de uma prática que nasceu com os colégios da Europa, por volta do século XVII (DIAS SOBRINHO, 2001, p. 36).

Com relação às características da avaliação praticada no século XVII, Vianna (1995, p. 8), afirma que até o início do século XIX, não existia uma diferença no que seria avaliar e medir. A exemplo, Vianna (1995) aponta que as escolas de países como Inglaterra, Estados Unidos e França utilizavam esse procedimento há séculos, sem qualquer distinção sobre a prática de avaliar e de medir, pois a avaliação só veio adquirir uma natureza formal após a segunda revolução industrial, “quando Horace Mann (1845) iniciou a prática da coleta de dados para a fundamentação de decisões políticas que afetaram a educação”.

Tamanha foi a importância dada aos exames para medir o conhecimento que acabaram constituindo uma área de estudos nominada docimologia. Trata-se da ciência do estudo sistemático dos exames, em particular, sobre o procedimento dos avaliadores e do avaliado nas circunstâncias dos exames (doxologia) e sobre os estudos dos testes e o que eles medem (metria) do sistema de atribuição de notas. A “docimologia interessa-se pelos exames e baseia-se em um princípio não-aparente de causalidade: o corretor é determinado por um conjunto de fatores que quer demonstrar” (BONNIOL; VIAL, 2001).

Os principais representantes da docimologia foram: Horace Mann, que introduziu o sistema de exames escritos nas escolas americanas como forma de substituir a prática ordinária dos exames orais; Francis Galton em 1882, que fundou em Londres, o laboratório de testes com o objetivo de estudar as diferenças individuais, o que favoreceu a utilização de medidas padronizadas e tratamento estatístico para os dados de avaliação (BONNIOL; VIAL, 2001).

A partir de autores como Bonniol e Vial (2001), Dias Sobrinho (2001), Luckesi (1998, 2005), Hadji (1994) e Vianna (2005), pode-se constatar que a maior parte das atividades caracterizadas como avaliação educacional estavam associadas a aplicação de testes. Ilustrando essa informação, faz-se referência ao trabalho de Alfredo Binet e Theophile Simon em 1890, ao elaborarem um instrumento de medida que foi posteriormente aperfeiçoado por Galton na Inglaterra e nos EUA, a partir de uma série de perguntas para diagnosticar debilidade mental nas crianças das escolas de Paris. A partir desse trabalho organizaram uma escala de idade mental denominada quociente intelectual (Q.I.), e as medidas de aptidões e inteligência conforme explicam Bonniol e Vial (2001).

Quanto à evolução do campo conceitual da avaliação educacional, e sua trajetória no mundo como atividade científica, Vianna (2005) considera que foram cinco os autores que influenciaram nessa trajetória, tendo sido os norte-americanos: Ralph Tyler na década de 1930; desenvolvendo-se a partir da década de 1960 com e Lee Cronbach, Michael Scriven, Daniel Stufflebeam e Robert Stake. Os estudos desses autores, somados aos de Parlett e Hamilton e Macdonald foram decisivos para o desenvolvimento teórico da área da avaliação educacional, cujos conceitos e modelos divergem e complementam-se.

Na análise de Vianna (2000), a avaliação educacional só passou a ganhar maior relevância e amplitude após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), mais precisamente a partir da década de 1930, por conta dos estudos de Ralph Tyler (1949), educador norte-americano, que contestou o modelo de avaliação existente da época, tendo sido considerado o pai da avaliação educacional. A partir de sua teoria, a avaliação passava a ser a averiguação, que caracterizava, até que ponto os currículos e as práticas pedagógicas estariam atingindo os objetivos, (modelo de avaliação centrado em objetivos).

Tyler definiu em 1949¹⁷ um “esquema racional” de elaboração de currículos e planos de ensino. O esquema proposto pelo autor buscava obter respostas para quatro questões: Que objetivos deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem

¹⁷ A definição do esquema mencionado faz referência a obra de Tyler, intitulada: *Princípios Básicos do Currículo e Ensino*, datado de 1949, traduzido em todo o mundo.

ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Para Tyler (1974) o ato de educar consistiria em mudar padrões de comportamento e, para tanto, o currículo deveria ser constituído com base na especificação de objetivos a serem atingidos. Era necessário descrever o desempenho dos alunos através de padrões e critérios, para verificação do nível de concretização dos objetivos educacionais estabelecido.

Lee Cronbach foi o segundo teórico que influenciou a trajetória da avaliação educacional, propondo uma superação da ideia de que os objetivos são os organizadores da avaliação. Em 1963¹⁸, Cronbach ressaltou a necessidade de que avaliar é ir além de um julgamento final sobre algo. Dessa forma, avaliação deveria ser defendida em seu aspecto mais amplo, como um processo que visa à coleta de diversas informações e ao seu uso para subsidiar o processo de tomada de decisões sobre um programa educacional em desenvolvimento. Cronbach enfatizava avaliação do processo e, ao mesmo tempo, criticava a necessidade de uma avaliação em que o critério se dava por meio de objetivos estabelecidos, influenciando assim o trabalho desenvolvido por Scriven e Stake (VIANNA, 2000).

De acordo com Cronbach, como é citado por Vianna (2000), a avaliação é usada com o objetivo de subsidiar basicamente três tipos de decisões: 1) determinar a eficiência dos métodos e do material instrucional utilizados no desenvolvimento de um programa; 2) identificar as necessidades dos alunos e ao mesmo tempo julgar também o mérito dos estudantes; 3) julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores que o integram.

Essa tendência da avaliação reforçada por Cronbach propôs a superação da ideia de que os objetivos são os organizadores da avaliação, referindo que as decisões a serem tomadas constituem o centro da avaliação. Nesse sentido avaliar as estruturas específicas de um programa é essencial, pois “o processo interno é muito importante e as decisões de mudança podem ser tomadas durante o desenvolvimento e não necessariamente depois de terminado o programa ou curso”.

No final da década de 1960, Michael Scriven trouxe a ideia de mérito, valor do que é definido como objeto da avaliação, como os programas, currículos, materiais e desempenho dos alunos, reforçando a noção de decisão para a melhora de cursos organização dos estudantes e regulação administrativa. Para esse teórico, a avaliação desempenha vários papéis, embora com um único objetivo: o mérito do que está sendo avaliado. Considerava que

¹⁸ CRONBACH, L. J. Course improvement through evaluation. **Teachers College Records**, v. 64, 1963.

além de avaliar os objetivos finais de um curso seria importante analisar os que estavam em desenvolvimento, possibilitando a intervenção durante a execução do plano. São de Scriven os conceitos de avaliação somativa e formativa. Entendendo-se por somativa, a avaliação realizada depois de terminado um processo, a fim de verificar resultados; e por formativa a que se realiza ao longo do processo com o intuito de permitir o aprimoramento das ações (HADJI, 1994).

Segundo Hadji (1994), Scriven (1967) propunha que, ao lado das aprendizagens predeterminadas, estabelecidas em um programa de ensino, seria necessário considerar outras não previstas. A orientação desse teórico era de que a avaliação não deveria partir dos objetivos de um plano, mas chegar a eles através das produções dos alunos, observadas em um dado contexto educacional. Mais ainda, o autor considerava que, além de avaliar os objetivos finais de um curso, seria importante também analisar aqueles que se estavam desenvolvendo no transcorrer do curso, o que possibilitaria intervenções ainda durante o processo de execução de um plano.

Nesse entendimento, Scriven (1967 *apud* HADJI, 1994), definiu que a avaliação deveria ser não somente somativa, isto é, voltada para a análise de resultados terminais que subsidiasse decisões do tipo sim/não, passa/não passa, mas também formativa, com o objetivo de permitir subsidiar ações de intervenção quando um curso estivesse ainda em desenvolvimento. Esta categorização da avaliação - formativa e somativa - que hoje já se tornou clássica, trouxe para a teoria da avaliação uma maior complexidade dos métodos avaliativos, incluindo nesse processo a interpretação do próprio avaliador.

Analisando a importância da teoria de Michael Scriven, observa-se sua grande contribuição em imputar à avaliação a característica de um julgamento de valor, a qual não se restringe, apenas, a descrever os resultados obtidos a partir da coleta dos dados, mas, também procura melhorar o processo enquanto se desenvolve, agindo sobre cada uma das etapas.

O quarto teórico que segundo Vianna (2005) influenciou a trajetória da avaliação foi Daniel Stufflebeam, que em 1973 compartilhou da concepção elaborada anteriormente por Cronbach e Scriven, compreendendo a avaliação como tomada de decisão. Para Stufflebeam a avaliação é um julgamento de mérito que serve tanto para tomada de decisão quanto para controle. Junto sua equipe (Guba, Hammond e Provus) concebeu o modelo avaliativo conhecido como CIPP (Context, Input, Process e Product). A avaliação deveria ser não somente para comprovar o valor dos programas, mas deveria ter em vista sua melhoria.

Também, na década de 1970, Parlett e Hamilton desenvolveram a avaliação iluminativa, ou naturalística e criticavam a avaliação tradicional por se criar condições

artificiais de estudo. Na obra intitulada “Beyond the numbers game: a reader on educational evaluation”, citada por Bonniol e Vial (2001), a avaliação iluminativa proposta por Parlett e Hamilton se baseava no paradigma socioantropológico com o foco muito mais na descrição e interpretação de um processo educativo do que na medida e previsão de comportamentos.

A partir desta compreensão, Parlett e Hamilton propuseram um processo avaliativo que exige do avaliador uma convivência com o cotidiano escolar, partindo de uma estratégia metodológica. Essa proposta tinha o intuito de investigar e interpretar os fenômenos que ocorrem em um contexto real, sem criar condições artificiais de estudo. Daí considerar seu paradigma socioantropológico, com foco na interpretação do processo educativo (experiências dos participantes, os procedimentos institucionais e os problemas gerenciais), levando à discussão sobre os resultados da avaliação (VIANNA, 2000).

Em 1977, Segundo Bonniol e Vial (2001), MacDonald veio introduzir uma classificação política dos estudos avaliativos. Para o autor a instância política do avaliador orienta sua escolha de técnicas na coleta e análise das informações. Descreve três tipos de estudos avaliativos: o burocrático, o autocrático e o democrático. A avaliação burocrática constitui-se num serviço incondicional prestado as agências governamentais que têm maior controle sobre alocação de verbas educacionais; já avaliação autocrática é um serviço condicional prestado a agências governamentais com maior controle sobre alocação de recursos educacionais; e a avaliação democrática seria um serviço informativo, prestado à comunidade acerca das características de um programa educacional.

O quinto teórico que, segundo Vianna (2000), influenciou a evolução do campo conceitual da avaliação educacional, e sua trajetória no mundo como atividade científica foi Robert Stake. Este teórico veio ampliar o processo de interpretação em 1983, ao tratar a avaliação de modo responsivo, partindo do princípio de que a participação é fundamental e que toda informação deve ser levada em conta. Nesse sentido a avaliação passava a envolver a emissão de juízos não somente de especialistas em avaliação. Para Stake o importante é o que está acontecendo no programa, daí sua concepção de avaliação voltada mais para as atividades do programa do que para seus objetivos. Seu modelo de avaliação complementa e ultrapassa os modelos precedentes.

Com base nesses principais modelos de avaliação que foram emergindo ao longo do tempo, Bonniol e Vial (2001), numa compilação exaustiva sobre avaliação, sistematizaram essa evolução em torno de três grandes formas distintas de conceber o campo da avaliação correspondente a três posturas epistemológicas, as quais eles definem como três *epistêmes*,

sendo: avaliação como medida (centrada nos resultados, produtos); avaliação como gestão (ênfase nos procedimentos) e avaliação como problemática do sentido (ênfase nos processos).

Cada *epistêmes* corresponde a um sistema de ideias e sintagmas, um conjunto de modelos. Os sintagmas são tidos como as realizações concretas dos modelos de avaliação na perspectiva da passagem do esquema, “com a inscrição prioritária no conflito paradigmático”. Com base nesses eixos, o avaliador opta por um conjunto de modelos de referência derivados diretamente da convergência de aspectos teóricos articulados coerentemente e “a pertinência de uma visão de mundo” (BONNIOL; VIAL 2001, p. 34-36).

Uma ideia sobre o que representam essas três *epistêmes* estão descritas a seguir.

a) A avaliação como medida

A Avaliação como medida tem seus fundamentos na natureza do conhecimento educativo da atitude positivista diante da ciência, portanto, é compreendida como objetivo mensurável e quantificável. Coexistem nesse modelo três “modos de pensamentos que servem de referência teórica”, sendo: “a explicação causal”, “a docimologia” e a “metria”, tendo sido mencionadas nos parágrafos anteriores, (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 49).

Para Bonniol e Vial (2001), todas as ferramentas de avaliação produzidas por este modelo são aparelhos de medição, de quantificação, de distribuição em uma escala graduada que visa quantificar objetivamente um juízo de valor, desprezando dados subjetivos e atitudes que tenham a ver com o comportamento.

Referindo-se ao processo de medição e sua relação ao controle, Bonniol e Vial (2001) afirmam que no modelo de avaliação como medida, os conhecimentos são traduzidos em notas ou escalas de apreciação, isto é, a medições ordinais, cujos exemplos mais comuns são as classificações de excelente, muito bom, bom, regular e insuficiente. Referindo-se a formação avaliada neste modelo, o avaliador só interessa pelos efeitos que a avaliação produz em termos de rentabilidade, eficácia e o avaliado torna-se uma coisa, o resultado de um conjunto de pressões.

Avaliação como medida é vista como sinônimo de mensuração: avaliar é medir. O papel do professor é transmitir o conhecimento, avaliar por meio de exames e julgar se o aluno adquiriu o conhecimento transmitido. Dessa forma, os exames passam a ser soberanos para promover ou reter alunos para justificar as notas atribuídas pelo professor e, principalmente, para ocultar os problemas sociais. A avaliação, assim traduzida na prática, unicamente como aplicação de exames, desvincula-se do processo de formação e o sujeito

avaliado é uma coisa, como um objeto, ou como uma realidade mecânica, previsível e controlável. Quando isso acontece, o perfil do avaliador engaja-se numa concepção “economicista” e produtivista das práticas avaliativas (BONNIOL; VIAL, 2001).

Do avaliador é exigida a objetividade sem a interferência de juízo de valor que pode causar distorções derivadas de suas aspirações, desejos, representações e, sobretudo de seus valores. “O distanciamento se faz necessário para que ele não se envolva e não permita que sua subjetividade afete a objetividade das afirmações” (ROMÃO, 1988, p. 29).

Do aluno espera-se passividade, excluído da participação no próprio processo de formação/avaliação, num movimento que transforma o humano em objeto. Utilizando normas, como especialista em produtividade, o professor conta com o apoio seguro da técnica, criando as condições de controle.

Desta forma, a ação em aula se converte em uma ação perversa em seu conjunto: os professores só preparam os alunos para resolver eficientemente os exames e os alunos só interessam por aquilo que representa pontos para passar no exame. (BARRIGA, 2000, p. 77).

Essa prática avaliativa também contrariada por Hadji (1994, p. 27-29) ao assegurar que “a avaliação não é algo tão objetivo quanto uma medida...” isso porque “o avaliador não é um instrumento nem o aluno um objeto, no verdadeiro sentido do termo”.

Assim como Hadji (1994), outros autores como Luckesi (1998, 2002, 2005), Estrela e Rodrigues (1994), Hoffmann (1995, 2005) e Vianna (2003, 2005) também se posicionam contrários a esse tipo de modelo que tendem a quantificar o conhecimento no processo avaliativo educacional. As perspectivas desses autores são desenvolvidas no próximo item deste capítulo.

b) Avaliações como gestão

Sob o domínio do modelo de avaliação como gestão, Bonniol e Vial (2001, p. 105-107) associam a essa *epistème* um conjunto de concepções de avaliação relacionadas à gestão e ao fenômeno educativo, sendo: “o domínio pelos objetivos, o estruturalismo, a cibernética e o sistemismo”.

O modelo de avaliação como gestão assume a postura de “governar da melhor forma possível, com economia, dirigir, controlar o funcional, dominar o organizacional, fazer render ao máximo, “otimizar”, aumentar o rendimento, melhorar a gestão contábil, a gestão de stocks, a gestão de pessoal”. Dessa forma, a avaliação deve assumir-se como um mecanismo

que concorre para evitar o desperdício, significando a racionalização, de modo a se construir uma “mais-valia” ao nível das práticas (BONNIOL; VIAL, 2001).

E, controle, não pode ser confundido com avaliação. Controlar significa dominar, conter. Governar é “normativo, categorial, hierárquico, sancionador. Todo controle é necessariamente político, como também necessariamente conservador” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 93).

Nesse sentido, a gestão do sistema escolar não fugiu à regra, pois esses autores consideram que a avaliação está entre os procedimentos essenciais de toda atividade de gestão, constituindo um núcleo do processo de regulação de um sistema. Nesse entendimento, a avaliação como gestão filia-se na pedagogia por objetivos, iniciada por Tyler em 1930, e aprofundada por vários outros estudiosos, que defenderam que o tudo acontece na escola deve ser analisado numa lógica de “alvos a alcançar”, ou seja, na óptica de uma “análise por objetivos” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 106-120).

Fazendo referência a avaliação por objetivos, Serpa (2010, p. 49) comenta:

[...] esta teoria parte de uma teoria limitada do ensino, onde avaliação parece não questionar o que é avaliado, nem mesmo a utilidade dos resultados obtidos com vista a promoção da aprendizagem e nem critérios para além dos referidos nos objetivos previamente definidos.

Segundo Bonniol e Vial (2001), a proposta de avaliar a partir de objetivos, abriu espaço para as taxionomias de Bloom (em 1956) e a operacionalização dos objetivos específicos, pela denomina-se “pedagogia de domínio” que descreve um comportamento observável, já que o não observável não pode ser avaliado. O comportamento observável é condição de sua medição na busca da objetividade. Dessa forma, esse modelo tem a perspectiva de:

[...] precisar claramente os resultados esperados no final de um curso ou de uma sequência de aprendizagem; preparar os alunos para que possam colher bons frutos na sequência da aprendizagem; enriquecer a aprendizagem de retroações frequentes e de procedimentos corretivos e não passar para o posterior se a atual não estiver suficientemente dominada (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 120).

Em decorrência destas proposições o que se esperava do avaliador é que definisse com clareza os objetivos, classificando-os em taxionomias, explicitando o comportamento esperado em cada objetivo, elaborando os instrumentos para verificar se o que foi definido foi atingido pelos alunos (BONNIOL; VIAL, 2001).

Considerando o sistema de ideias que compõe o modelo de avaliação como gestão proposta, observa-se que “a avaliação é assimilada à tomada de indicadores, a uma análise para efetuar escolhas. Predomina a vertente procedimental, assim como uma vontade de gerir o possível”. Essa *epistême*, portanto, enquadra-se, numa concepção, cujo principal propósito é a racionalidade técnica do ato avaliativo, feito através da seleção, do domínio e da intenção dos alvos que o processo de ensino e de aprendizagem devem atingir. Ao contrário do controle, a avaliação educacional busca a compreensão do objeto em situação, no diálogo intersubjetivo com os envolvidos e com a necessária teoria requerida. Essa busca se dá por intermédio de uma investigação que não ignora o contexto da situação em pauta para ressignificá-la e transformá-la (BONNIOL; VIAL, 2001).

Assim, a avaliação deixa de assumir apenas o papel de controle externo e passa a ser vista como um elemento interno do próprio processo avaliativo, embora continue a desempenhar funções de controle. Continua a existir uma separação entre o sujeito e o objeto, isto é, entre avaliador e avaliado, porém, os avaliados assumem o lugar do avaliador e o poder é “partilhado” pelos vários protagonistas que participam nesse processo. Foi nesta ordem de ideias que o autocontrole se tornou progressivamente “um objeto de aprendizagem reconhecido. O formador coloca a existência do outro, mas um outro à sua imagem: formador de si mesmo” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 341).

Corroborando com essa ideia, em parte, Afonso (2009) afirma que a avaliação é uma atividade importante na educação escolar, assumindo, ao nível das práticas pedagógicas, um papel determinante no trabalho dos professores, dos alunos, dos gestores e de outros atores educativos, constituindo-se como um elemento importante na gestão da aula na medida em que influencia as aprendizagens, o clima da aula e as próprias motivações dos alunos; e fornece ao professor informações importantes sobre a sua própria imagem profissional e sobre os métodos pedagógicos que utiliza. Assim se compreende o papel que a avaliação pode desempenhar em termos de gestão da escola e dos processos que se desenvolvem no seu interior.

c) Avaliação como problemática do sentido

Os estudos de Bonniol e Vial (2001) quanto a avaliação como “problemática de sentido”, ao contrário de um enfoque instrumental, produtivista, sugere uma abordagem mais crítica na perspectiva da racionalidade emancipatória.

Na perspectiva dessa *epistême*, o processo de avaliação contribui para a emancipação das pessoas envolvidas, estabelecendo-se uma nova relação de poder entre

avaliador e avaliado, enquadra-se numa matriz de avaliação com contornos que traduzem alguma complexidade. Encontra-se em plena emergência, ainda em fase de formatação, e surge na continuidade das perspectivas apresentadas anteriormente, acusadas de serem demasiadas tecnicistas e instrumentalistas (BONNIOL; VIAL, 2001).

Esse modelo é entendido como um ato que procura “o porquê”, “o como” e “o quando”, ou seja, procura compreender e interpretar a ação do valor daquilo que se faz. À luz desta perspectiva, o papel do avaliador é posto em causa enquanto detentor da legitimidade avaliativa. De forma análoga, questiona-se o papel do avaliado, que vê a sua função reduzida e passa a ser apenas um elemento que contribui para a “problematização dos sentidos”. Daí esta perspectiva defender que se faça do formando um avaliador, isto é, um sujeito da sua própria avaliação, o que implica uma inversão de papéis (BONNIOL; VIAL, 2001).

Além disso, a participação do avaliado no processo avaliativo e na tomada de decisão é feita na base de uma ampla autonomia, segundo uma lógica de quase ausência de controle. O trabalho que consiste em levar cada aluno a discutir e a pensar sobre como faz as coisas, sobre como aprende (a meta cognição), desenvolvido a partir de critérios é determinante, de modo que possibilita aos alunos apropriarem-se das ferramentas de avaliação dos professores e, dessa forma, passarem a dominar as operações de antecipação e de planeamento das ações a desenvolver para obter os produtos esperados. O objetivo é que o protagonista da avaliação seja o próprio sujeito. Quando isso acontece, o diálogo, a negociação e o consenso tornam-se os critérios dominantes de avaliação e escolhas avaliativas, fundamentadas no construtivismo, na participação ganham ênfase num processo interativo e negociado, construindo-se assim um novo saber que ultrapassa os saberes particulares (BONNIOL; VIAL, 2001).

Entretanto, Ardoino (*apud* BONNIOL; VIAL, 2001, p. 348) alerta para a necessidade de não se deixar deslumbrar e/ou enganar com isso, uma vez que “a hipótese da complexidade não significa de modo algum um retorno a uma posição agnóstica, mística ou simplesmente mágica”. Este paradigma deve ser entendido, antes de mais, como um apelo a outras formas de racionalidade, “necessárias para recuperar os erros e os impasses das anteriores”.

3.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: EXPLORANDO O CONCEITO E EIXOS TEMÁTICOS

Em uma retrospectiva apresentada por Vianna (2000) pode-se perceber o delimitar do espaço conceitual, em que se configura a avaliação educacional. Inicia por Tyler (1942), que cunhou a denominação “avaliação da aprendizagem” ao propor a avaliação como um

processo de comparação entre os dados do desempenho e os objetivos instrucionais preestabelecidos”. Depois, por Cronbach entendendo que pelo processo avaliativo passa a tomada de diversos tipos de decisões e o uso de uma grande variedade de informações; Scriven (1967), vê como levantamento sistemático de informações e sua posterior análise para fins de determinar o valor de um fenômeno educacional; para Stake (1967) é a descrição e julgamento de programas educacionais; e Stufflebeam *et al.* (1971), a reconhece como um processo de identificação e coleta de informações que permitam decidir entre várias alternativas (VIANNA, 1989).

Com o tempo, a avaliação no âmbito da educação, foi assumindo diferentes propostas de teorias que se assentam: em “Modelos de Avaliação”, como abordam Bonniol e Vial (2001); em paradigmas da Avaliação Educacional, definida por Serpa (2010); ou como lógicas da avaliação, por Estrela e Rodrigues (1994).

Outros autores explicitam também sua opção teórica com diferentes designações. Na explicitação de uma proposta de avaliação, fundada na posição dialético-crítica, várias denominações têm sido utilizadas por autores nacionais: Avaliação Qualitativa (DEMO, 1996); Avaliação Emancipatória (SAUL, 1998); Avaliação Dialógica (ROMÃO, 1999) Avaliação Democrática (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2002), entre outras tantas denominações.

As definições apresentadas até aqui permitem observar como o mesmo termo recebeu variados significados de acordo com a percepção de cada autor, revelando um conjunto de conceitos: processo, comparação, objetivos, tomada de decisões, levantamento sistemático, determinação de valor, descrição, julgamento, coleta de informações. Percebe-se que o ato de avaliar está longe de ser entendido como um ato consensual. E por isso pode-se afirmar que não existe um único modo de se definir avaliação, depende do que está sendo avaliado e, conseqüentemente, dos parâmetros teóricos que o avaliador sustenta, como afirmam Bonniol e Vial (2001).

Nessa perspectiva, um dos caminhos alternativos para minimizar as dificuldades em relação à apropriação do significado da avaliação para a presente pesquisa foi confrontar duas proposições para desvelar o papel ideológico da avaliação.

Tudo se passa como se, à volta da ideia da avaliação, se tivesse construído um espaço ideológico, estruturado em dois polos: um polo negativo organizado em torno das noções de repressão, seleção, sanção, controle, e um polo positivo organizado em torno das noções de progresso, mudança, adaptação, racionalização (BARBIER, 1995, p. 8).

Pela definição de Vianna (2000), a avaliação educacional “não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos valorativos”.

Além do mais, a avaliação nunca é um todo acabado, autossuficiente, mas uma das múltiplas possibilidades de explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomadas de decisões que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente (VIANNA, 2000, p. 18).

Corroborando com a afirmativa anterior, Bonniol e Vial (2001), mesmo descrevendo a avaliação em sua complexidade, confirmam que não existe nenhum modelo capaz de, em totalidade, realizar um julgamento completo e definitivo sobre algo, alguém ou um processo. Complementando essa afirmação, Ristoff (2005, p. 26), citando Guba e Lincoln, vai dizer que “não existe uma maneira ‘correta’ de definir avaliação, uma maneira que, se encontrada, poria fim à argumentação sobre como ela deve proceder e sobre quais são os seus propósitos”.

Nesse entendimento, Dias Sobrinho (2002), assegura que a “avaliação é pluri-referencial, complexa, polissêmica, com múltiplas e heterogêneas referências”, sendo um campo disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais.

A avaliação não é uma simples disciplina, com conteúdos já delimitados e modelos independentes. É um campo cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais. Não sendo uma disciplina autônoma e bastante em si mesma, necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja minimamente entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder, ela própria, se exercitar concretamente de modo fundamentado. Não sendo monorreferencial, expressa-se de diferentes modos e constituiu distintos modelos (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 15).

Daí infere-se que a avaliação é um campo complexo que abarca diversas interpretações considerando os referenciais e valores daqueles que constituem este processo. Avaliar vai numa perspectiva de produzir informações que possam possibilitar uma melhor compreensão e apreensão da realidade, a fim de melhorá-la. Entretanto há que se considerar que para que essas informações sejam úteis, válidas e confiáveis é necessário que os procedimentos adotados para o desenvolvimento de um processo avaliativo ponderem o conteúdo que tratem dessas premissas da avaliação, explore amplamente o contexto e se utilize das metodologias mais adaptáveis para o estabelecimento das suas relações com as práticas decorrentes.

Buscando elementos que favoreçam uma compreensão mais completa das significações que termo “avaliação” vai assumindo, identifica-se que pela etimologia, “Avaliar” é uma palavra originária do latim, que provém da “composição de *a-valere*”, que significa: “dar valor a...”. Seu conceito pode ser expresso como "atribuição de um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação..."; “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão, “implicando” um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado”, como explica Luckesi (2002, p. 85-101).

Pode-se constatar que o significado que compõe a palavra “avaliar” guarda estreita ligação com o conceito expresso no dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea acerca da avaliação, definida como “apreciação cuidadosa, de modo a permitir a formação de uma opinião, de um juízo justo, apreciar, calcular, julgar”.¹⁹

Entende-se, portanto que, ao avaliar, determina-se o valor de alguma coisa para um determinado fim, de modo que a avaliação educacional visa à coleta de informações para julgar o valor de um programa, produto, procedimento ou objetivo, ou, ainda, a apreciar a utilidade potencial de abordagens alternativas para atingir determinados propósitos.

O que se pode perceber nas diversas obras sobre avaliação Educacional tratadas na presente dissertação, é que hoje, a avaliação não se limita mais a um campo com teorias, processos e métodos específicos com foco no aluno e seu rendimento, desenvolvimento de atitudes e de interesses que constituem o campo da microavaliação. Constata-se um campo abrangente que comporta subáreas, com diversas características diferentes, tais como: avaliação de sistemas educacionais; avaliação de desempenho escolar em sala de aula; avaliação de rendimento escolar com objetivo de macroanálises (larga escala); avaliação de programas; avaliação institucional e auto-avaliação, com um olhar na avaliação da gestão. Admitem-se ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa, dentre outras (GATTI, 2002).

Diante de uma área que comporta tantos enfoques e opiniões, importa para a presente pesquisa destacar o sentido/função da avaliação no âmbito da política educacional brasileira e da sua gestão na educação e na escola. Nessa circunstância, busca-se em Luckesi (2012, p. 13), o seguinte conceito: “a avaliação não é uma instância que resolve problemas ou que inova. Ela é uma forma de investigar a qualidade de alguma coisa, produto, pessoa ou

¹⁹ Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, disponível em: <<http://www.ciberduvidas.pt>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

situação, propiciando a base para atos regulatórios...” Para melhor compreensão, Luckesi (2012, p. 13) ressalta que:

Em síntese, inovador é o sujeito, o gestor, não a avaliação. Ela é uma aliada de todos que agem. Caso o gestor não utilize os juízos de qualidade estabelecidos pelos procedimentos avaliativos, a avaliação será inócua em todo e qualquer processo, inclusive na inovação, visto que, certamente, não haverá inovação sem avaliação, na medida em que o ser humano não vive nem sobrevive sem avaliar. Ela é a base de suas escolhas e de seu agir, sejam quais forem as escolhas ou as decisões.

Numa aproximação imediata do que se tratou sobre avaliação até o momento nessa pesquisa, é que ela tem como significado: julgar, estimar, medir, classificar, ordenar, ponderar, aferir ou analisar criticamente o mérito, o valor, a importância, a relevância ou a utilidade de algo ou alguém para que o sujeito possa fazer suas escolhas e tomar decisões fundamentadas nos procedimentos adotados.

O ato de avaliar “exige um padrão (ou um critério) de qualificação, que se dá pela comparação das características descritivas do objeto da avaliação com o critério de qualificação”. Para tanto, torna-se necessário seguir três passos: coleta de dados; qualificação dos dados (análise e síntese); e tomada de decisão. Isso porque “Todo ato de avaliar opera por esse processo comparativo entre realidade e critério de qualificação. O critério expressa o ideal” e os dados serão qualificados diante desse critério (LUCKESI, 2005, p. 45-53).

No mesmo raciocínio, Vianna (1989, p. 40) explica que:

[...] a avaliação decorre de um esforço sistemático para definição de critérios, em função dos quais se coletam informações precisas para julgar o valor de cada alternativa apresentada. Avaliar é, assim, emitir julgamento de valor sobre característica focalizada, podendo este valor basear-se, parcial, mas não exclusivamente, em dados quantitativos.

Indo mais além, Ristoff (2005, p. 45-47) situa o caráter ético da avaliação educacional como um valor inerente ao próprio processo, colocando-a a serviço de valores públicos e dos justos interesses da sociedade. Na sua concepção “avaliar é uma forma de restabelecer compromissos com a sociedade; de repensar objetivos, modos de atuação e resultados, de estudar, propor e implementar mudanças nas instituições e em seus programas, deve-se avaliar para poder planejar, para evoluir [...] uma forma de restabelecer compromissos com a sociedade”, tendo como principal objetivo o de melhorar a qualidade educacional.

Nesse sentido, percebe-se que, o que há de novo nos estudos relacionados à avaliação educacional, não é sua necessidade ou importância, mas sim a forma como ela está,

ou como deveria estar sendo feita, quem avalia e com quais intenções, e ainda, as consequências desses processos avaliativos nos contextos e sujeitos avaliados, pois:

Quando dizemos que avaliar tem a função de afirmar valores, estamos dizendo também que negamos a suposta neutralidade do instrumento e do processo de avaliação para admitir que eles são sempre resultado de uma concepção impregnada de valores, sejam eles científico-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos, ou outro (RISTOFF, 2005, p. 46).

Verifica-se, portanto, que a avaliação precisa estar comprometida com a aprendizagem de alunos e professores, com o desenvolvimento da escola e com todo o processo de reorganização do trabalho pedagógico, pois de forma ampla, o aprendizado do aluno pode ser definido como objetivo maior da escola. Aprendizado para os conteúdos necessários ao exercício da cidadania e ao desempenho de seus papéis, políticos sociais e econômicos, conforme exposto no Art. 206 da Constituição Federal de 1988, que trata sobre os o direito a educação.

Assim, a avaliação não deve se limitar apenas a informar as consequências do ensino, mas motivar consequências através de atitudes que devem ser tomadas no sentido de buscar superar os problemas apontados pelos resultados obtidos. Considera-se essa a função da avaliação educacional para a presente pesquisa. Isso porque ater-se tão somente a resultados é dissociar-se do processo da ação e valorizar apenas o produto. A avaliação nesse sentido exerce apenas sua função de poder e traduz-se como um instrumento de dominação. Observa-se também que essa busca por objetividade mascara interesses ocultos e coloca o avaliado à mercê do juízo e interesse do avaliador, reduzindo a dimensão da avaliação a procedimentos meramente técnicos.

Sobre essa perspectiva e numa tentativa de sistematizar o campo da avaliação educacional, conhecendo melhor seus eixos de atuação, buscou-se explorar nos próximos itens três níveis da avaliação educacional, que segundo Freitas (2009), integram e articulam, simultaneamente a avaliação realizada em sala de aula (aprendizagem), com a avaliação da instituição escolar e/ou interna à escola e sob seu controle (institucional) e a avaliação das redes de ensino (sistemas), de responsabilidade do poder público.

Ao explorar esses níveis da avaliação educacional apresentadas por Freitas (2009), procurou-se estabelecer uma relação com os processos que constituem a avaliação externa do Governo Federal, considerando que estes níveis incidem sobre os objetivos propostos para a presente pesquisa.

3.2.1 Avaliação da aprendizagem

A avaliação na dimensão da aprendizagem está instituída há muito tempo e presente no dia-a-dia das escolas e universidades, tendo como objetivo o acompanhamento da aprendizagem, ou desempenho, dos alunos pelos professores. Basicamente, trata-se de avaliações realizadas em sala de aula, sejam elas internas, realizada por meio dos instrumentos elaborados pelos professores para seus estudantes, ou externa, feita por instituições e aplicadas aos discentes em âmbito local (estadual²⁰ ou municipal) ou nacional²¹.

Considerando que se trata de um termo que é aplicado em diversas situações e espaços, a avaliação foi ganhando vários significados de acordo o contexto em que é utilizada. Explorado seu conceito (abordagens, modelos, métodos e funções) pode-se facilmente se constatar que no Brasil o termo “avaliação” é utilizado erroneamente. A exemplo disso observa-se o quanto é comum nas escolas e universidades ver as pessoas confundirem as avaliações (os processos avaliativos) com seus instrumentos de medida utilizados para verificar a aprendizagem. Confundem-se o processo avaliativo com a verificação e instrumentos de coleta de informações, como prova, o teste, exame, sem considerar que cada um apresentam conceitos e um significado próprio e que diferem entre si. Eles representam instrumentos do processo avaliativo e tem um significado próprio que é importante destacar:

- a) A palavra “verificação” Segundo Luckesi (2005) emerge das determinações da conduta de se buscar investigar a verdade de alguma coisa. Configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando;
- b) A palavra prova é um termo comum nas salas de aula. O dicionário Michaelis, define-a como sendo: “1) aquilo que serve para estabelecer uma verdade por verificação ou demonstração; 2) Aquilo que mostra ou confirma a verdade de um fato; 3) Testemunho”. Luckesi (2005), que também define esse conceito, considera que esse termo não faz muito sentido, já que está se tratando de aprendizagens. Isso porque tratam-se de recursos, através dos quais, os exames escolares são realizados;

²⁰ As avaliações externas nas escolas da Prefeitura de Fortaleza, em nível local, é promovida pelo Governo do Estado do Ceará através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

²¹ A Prova Brasil, nas áreas de língua portuguesa e matemática, são exemplos de instrumentos das avaliações externas, em nível nacional no Ensino Fundamental.

- c) A palavra teste, na concepção de Horta Neto (2013a, p. 45), tem o sentido de verificar, mostrar, investigar, pesquisar, sob diversas formas, se a aprendizagem dos alunos vem ocorrendo. Ressalta ainda que “um teste não prova nada”, mas que “por ter o sentido de uma pesquisa que, é que a avaliação externa utiliza esse termo para referir-se a seu instrumento de medida”.
- d) A palavra exame, em contextos educacionais, remete a uma verificação, com o objetivo de subsidiar uma decisão em relação ao prosseguimento para um novo ciclo ou nível, conforme explica Luckesi (2005). Esse autor complementa ainda dizendo que “os exames compõem a modalidade de aferição da aprendizagem, as provas coletam os dados que dão base aos exames. A exemplo estão: a Prova Brasil, a Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio, os exames vestibulares, exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

A partir da distinção dos diferentes instrumentos utilizados na prática da aferição do aproveitamento escolar, Luckesi (2005), comprova que os professores realizam, basicamente, três procedimentos sucessivos, que definem como sendo avaliação: 1) medida do aproveitamento escolar; 2) transformação da medida em nota ou conceito; 3) utilização dos resultados identificados.

Pode-se perceber, portanto, que a concepção de avaliação, na perspectiva de medição, é uma prática evidente nas escolas, realizada, apenas com o objetivo de classificar e selecionar. Sobre o campo de estudo dessa área, Bonniol e Vial (2001, p. 49) constataram que:

Todas as fermentas de avaliação produzidas por esse modelo são aparelhos de medição, de quantificação, de distribuição em uma escala graduada. Avaliar é situar em uma escala “de valor”, cujo protótipo é a notação de zero a vinte²². As estatísticas ocupam um lugar primordial, em vez da metodologia. Em outros termos, o método de avaliação confunde-se com os procedimentos de aplicação do teste, em uma cientificidade estrita, extraída das ciências da natureza: descobrir os acontecimentos enganadores, tomar distância por meio da matemática, gerar o acaso, e generalizar os resultados.

Essa não distinção entre avaliar e medir no âmbito das escolas brasileiras foi analisada por Luckesi (2005), que explica que os exames utilizados atualmente no Brasil carregam a herança da sistematização da pedagogia católica e da pedagogia protestante realizadas nos séculos XVI e XVII. Pelos jesuítas, no ponto de vista católico. Nessa prática,

²² Segundo Bonniol e Vial (2001), no sistema de ensino francês as notas são atribuídas em uma escala de 0 a 20.

Luckesi (2005), também cita John Amós Comênio (fins do Sec. XVI e primeira metade do sec. XVII), que foi um bispo protestante, um dos primeiros defensores do exame como auxílio da prática pedagógica.

Luckesi (2005) descreve ainda que o ensino brasileiro, teve como base um conjunto de normas que se deu a partir do documento conhecido como *Ratio Studiorum* (ordenamento dos estudos), que tinham dentre outros propósitos alguns procedimentos para o momento da prova, tais como: a rigorosidade com o tempo para realizá-la; o silêncio dos alunos sendo proibido perguntar algo; se dois alunos sentarem juntos, torna-se necessário prestar atenção sobre eles evitando a “cola”; e a repetição, supondo-se que os conteúdos ficassem indelevelmente na memória dos alunos e passasse a fazer parte de sua inteligência. Incentivava-se o sentimento do dever e do temor ao erro.

Dessa forma, a opinião de Luckesi (2005) é que a prática educacional dos professores brasileiros opera, na quase totalidade das vezes, como verificação, atribuindo-se uma nota ao aluno a partir da constatação do que respondeu ou não de uma prova. Para Gatti (2002), nessa prática avaliativa, não se retiram das informações consequências para a melhoria do ensino e da aprendizagem, além, é claro, de servirem de ameaça de reprovação, embutindo medo aos alunos. Assim, a aprendizagem passa a ser uma coisa e não um processo, e o ato de avaliar/verificar passa a ser seletivo, classificatório e excludente (GATTI, 2002).

Examinar não é o mesmo que avaliar o aluno. O primeiro procedimento, que a maioria das escolas pratica com provas e testes, é na verdade uma forma de julgar e excluir o aluno do processo de aprendizagem, levando-o a reprovação, afirmando que não está sendo realizado a prática da avaliação e sim da verificação. Do ponto de vista político-pedagógico, essa é uma tradição antidemocrática e autoritária, porque centrada na pessoa do professor e no sistema de ensino, e não em quem aprende. Portanto, o processo de avaliação fica reduzido a classificação, ou não classificação do desempenho do aluno (GATTI, 2002).

Dentre as muitas razões para a insistência dos profissionais nos velhos métodos de avaliação, Gatti (2002) cita o fato de que o professor foi muito examinado durante sua vida de estudante e, ao se tornar profissional, tende a repetir esse comportamento.

Assim, a percepção da avaliação como instrumento de medição deve ser revisto para não se perpetuar significados embasados apenas na quantificação e em escalas, atribuindo valores. É necessária a compreensão de quais são os objetivos desejados na formação e verificar como foram alcançados, de forma a ajudar, através da intervenção, a modificação dos indivíduos (BONNIOL; VIAL, 2001).

Nesse entendimento, conclui-se que a avaliação da aprendizagem, interna, ou externa, só faz sentido se atender a uma necessidade, a um propósito pré-definido. Dessa forma torna-se “obrigatória” a articulação entre “a avaliação da aprendizagem e o projeto pedagógico”, pois a avaliação só pode existir sob a condição de servir a um projeto, “de subsidiar decisões em busca de melhor qualidade dos resultados e estas dependem da concepção teórica que se adota” (LUCKESI, 2005, p. 59).

Para Demo (1996), a avaliação só tem sua razão de ser como processo de sustentação do bom desempenho do aluno. Se o aluno não aprender mesmo, ou seja, com qualidade formal e política, nada feito. Daí depreende-se que a avaliação é um processo permanente e diário, não uma intervenção ocasional, extemporânea, intempestiva, ameaçadora, pois “nenhum processo avaliativo tem sentido independentemente dos objetivos de aprendizagem visados” (DEMO, 1996, p. 41).

Compreende-se dessa forma, que a avaliação no ambiente escolar tem a Avaliação Institucional como “contraponto dialético”, pois a relação entre esses dois níveis “permite criar um novo entendimento sobre a publicização da atividade de ensino do professor – a avaliação do professor – sob a liderança do coletivo da escola, fugindo do entendimento corrente da mera ‘responsabilização’ do professor e da escola por avaliação externa” (FREITAS, 2009, p. 13).

3.2.2 Avaliação institucional

No Brasil, a necessidade da avaliação institucional surge a partir da década de 1980, com a avaliação de instituições de ensino superior. No seio da universidade, a avaliação institucional tornou-se um empreendimento de busca da compreensão global da instituição, através do reconhecimento e da integração de suas dimensões:

Uma interna – auto-avaliação – feita no departamento nas congregações e outros órgãos oficiais da estrutura universitária, pelos pares, pelos professores, estudantes e usuários. Outra dimensão externa – envolve a participação de comunidade científica, de órgãos governamentais, de membros de entidades da sociedade civil, de setores representativos da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 8).

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2005) aponta dois motivos e razões diferentes para o desenvolvimento do processo de avaliação das instituições, dentre eles cita: a exigência ética da prestação de contas à sociedade; e a necessidade de se construir mecanismos de fortalecimento da instituição pública, ante contínuas ameaças de privatização.

Ainda que a avaliação institucional tenha sido associada primeiramente à avaliação de instituições de ensino superior, Freitas (2009, p. 36), elege a educação básica como objeto da avaliação institucional, definindo-a como "um processo de apropriação da escola pelos seus atores, numa instância mediadora entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação de sistemas". Nessa "instância mediadora", está situado o objeto de investigação da presente pesquisa.

Segundo Freitas (2009), a avaliação da instituição educativa questiona, fundamentalmente, as relações pedagógicas que vem se consolidando na prática cotidiana, a qual traduzem todas as atividades desenvolvidas na instituição, a relação que mantém com seu coletivo a sua compreensão sobre o papel do aluno na instituição, desconsiderando "a visão liberal da responsabilização pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola" (FREITAS, 2009, p. 36).

Sobre essa dimensão, a avaliação institucional, deve servir como um espaço privilegiado para a localização, reconhecimento e a apropriação dos problemas da escola, reflexão e busca de soluções para demandar do Estado as condições necessárias ao seu funcionamento. É nesse entendimento que defende-se a sustentação de Projeto Político-Pedagógico (PPP), pelos múltiplos atores sociais envolvidos com o projeto de formação, (pais, alunos, gestores, professores, comunidade), ancorados no compromisso com a produção do bem comum e sua funcionalidade, considerando fragilidades, potencialidades e necessidades dos educandos (FREITAS, 2009).

Por PPP, Freitas (2009, p. 40) define como "uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seus atores, bem como formaliza demandas ao poder público e cria as condições de trabalho adequadas na escola", constituindo-se como um "instrumento vivo e dinâmico que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola".

Nessa premissa, a análise das duas últimas versões do PPP de cada escola da presente pesquisa veio compor os objetivos desse estudo no sentido de se perceber sua relação com o trabalho desenvolvido pelos gestores que atuaram no recorte temporal da pesquisa, considerando o enfrentamento de suas dificuldades e as ações que propiciaram a melhoria das taxas de fluxo escolar e desempenho dos alunos na Prova Brasil.

Quanto a necessidade da escola buscar do poder público o cumprimento de suas responsabilidades, Freitas (2009, p. 41), esclarece que:

As escolas não devem se opor à avaliação de seu trabalho. Cabe-lhes aceitar a prestação pública de contas daquilo que fazem em área tão importante para a sociedade. Os pactos

de qualidade que firmam internamente devem produzir resultados que se tornem visíveis externamente e que permitam algum controle social.

Observa-se, portanto que a aprendizagem da avaliação institucional inclui o saber posicionar-se fruto de contínuas experiências de participação em momentos coletivos entre todos os envolvidos no processo de ensino: professores, gestores, funcionários, alunos e comunidade escolar. Também, da possibilidade de adesão e efetiva participação dos professores numa análise mais aprofundada sobre o trabalho da escola, o estabelecimento de metas e o planejamento de ações para a superação de desafios. Para que isto se dê, falta aos professores o necessário conhecimento do PPP de sua escola e o reconhecimento da importância de sua permanente construção e avaliação coletiva.

Assim, a avaliação institucional, tanto externa quanto interna, pode servir de instrumento de autoavaliação das escolas para que estas reconduzam os processos educativos que desenvolvem de forma consciente e condizente com a comunidade que atende. Por melhor que seja uma avaliação, se ela não for validada, sentida e vivida, pelos professores e envolvidos, poderá ser prejudicial ao processo como um todo, devendo, portanto “ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos, feita pelo professor, como da avaliação feita pelo sistema” (FREITAS, 2007, p. 45).

3.2.3 Avaliação de Sistemas

A avaliação sistêmica, incorpora as avaliações externas em larga escala, tendo como foco na coleta informações sobre desempenho dos alunos em determinadas séries escolares, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede dos sistemas de ensino.

Sobre esse aspecto, Freitas (2009, p. 47) esclarece que a avaliação em larga escala “é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas”.

Portanto, deve ficar clara a distinção entre avaliação dos sistemas de ensino e a avaliação do aluno. Esclarecendo esse contraponto, Casaus (1998, p. 135), afirma que a avaliação que fazem os organismos internacionais e os sistemas nacionais de medição é a avaliação dos sistemas educacionais e não avaliação dos alunos.

Embora sejam os alunos que respondem a prova e questionários, na realidade não são os alunos que são avaliados. O que se avalia é o rendimento do sistema por meio

de respostas dos alunos. Então, as interrogações dos estudos deveriam consequentemente orientar-se, não às pessoas que são os alunos, mas o sistema no qual estão inseridos esses alunos (CASSASSUS, 1998, p. 135).

Na avaliação dos sistemas de ensino, embora sejam também avaliados os resultados obtidos pelos alunos (mediante testes padronizados em larga escala), “a avaliação tem como objetivo fazer um diagnóstico mais amplo do sistema escolar e do conjunto de escolas, em âmbito nacional ou regional, visando reorientar a política educacional, a gestão do sistema e das escolas” (LIBÂNEO, 2008, p. 238-239).

Compreende-se, portanto, que, o fato de se medir uma determinada realidade não significa que está ocorrendo uma avaliação. A medida é a etapa inicial que enceta uma avaliação, considerando a necessidade de se conhecer uma determinada realidade, a qual, possivelmente será identificada a partir da realização de um conjunto de medidas que tragam informações sobre ela. Para que essas medidas ganhem significado, deve-se compará-las a uma situação anterior que já tenha sido objeto de medição, ou então compará-las a uma situação ideal definida anteriormente. É a partir dessas comparações que se torna possível emitir um juízo de valor, ou seja, avaliar a realidade que foi objeto da medição.

Outro foco de atuação das avaliações sistêmicas está em identificar variáveis, fatores que poderiam estar associados a um melhor ou pior desempenho na escola, ou no sistema de ensino. Esses estudos exigem o desenvolvimento de metodologia quantitativa com emprego de programas estatísticos avançados e métodos qualitativos que iluminem os contextos em que ocorre. A exemplo de sistema/instrumentos desse nível de avaliação está o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil²³, que juntos que integram uma base instrumental de dados que possibilita a elaboração de diagnósticos sobre os diferentes problemas relativos ao desempenho dos estudantes e sobre as políticas educacionais.

Assim, a avaliação externa surge como uma emergência na perspectiva de que seus resultados venham contribuir para a formulação e reformulação das políticas educacionais, subsidiando decisões que venham a melhorar a qualidade e a equidade da educação. Sobre essa perspectiva, Peroni (2009) afirma que a avaliação em larga escala é um dos pilares das políticas educacionais brasileiras e tal destaque é decorrente da concepção atual do Estado não como executor das políticas, mas como coordenador ou financiador das mesmas. Além disso, o

²³ A abrangência do SAEB foi ampliada mediante a Portaria Ministerial N° 931 de 21 de março de 2005, constituindo-se em um sistema composto por duas avaliações, quais sejam: a) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que mantém as mesmas características do SAEB, e b) Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, a qual levanta informações sobre o empenho de cada uma das escolas urbanas, com mais de 30 alunos de 5ª a 9ª série do Ensino Fundamental.

Estado inclusive utiliza a avaliação como instrumento de indução da qualidade o que, segundo a autora, é um ponto negativo da forma como as avaliações são feitas.

Quanto à avaliação como indutora da qualidade, é uma total inversão ao objetivo proclamado das avaliações institucionais, que deveriam ser diagnósticas, dando elementos para a elaboração de políticas e, ao contrário, acaba por ser meritocrática, culpabilizando as escolas e mais especificamente os professores pelo sucesso ou fracasso escolar, como se o sistema público não fosse responsável pela rede de escolas e sua qualidade (PERONI, 2009, p. 287).

Em relação a aprendizagem dos alunos quanto às provas de múltipla escolha, Cassassus (2009) assegura que estas provas não medem o que sabem os alunos, e caracteriza um erro equiparar a pontuação que se obtém com o objetivo de conseguir uma educação de qualidade. Segundo o autor, “pontuação não é qualidade” e “qualidade não é pontuação” (CASSASSUS, 2009, p. 4) e, voluntária ou involuntariamente, tem-se dado a esse tipo de avaliação essa legitimidade e poder de ser considerada o eixo estatual da política educativa o que afeta negativamente a qualidade da educação.

Para Freitas (2009), a garantia da equidade no processo educacional, perpassa pela necessidade do Estado compreender as dimensões das desigualdades educacionais dos diferentes sistemas de ensino para que possa implementar medidas que permitam a garantia dos padrões de qualidade no processo educacional. Isso porque é dever do Estado dar condições de acesso à escola com igualdade de condições e a permanência do educando na progressão dos estudos, seja ela na esfera federal, estadual ou municipal.

“Na contramão”, os resultados apresentados pelas avaliações sistêmicas passam a acentuar a relação entre as ações implementadas nos sistemas e os responsáveis pelas decisões que movimentam as políticas de avaliação educacional no contexto da melhoria da qualidade da educação básica. Dessa forma, compreende-se que as políticas de avaliação sistêmica implantadas no Brasil se justificam pela elaboração de planos mais eficazes do processo educativo, ao tempo em que geram políticas que tendem à racionalização ao custo benefício, implantação de ciclos, correção de fluxo escolar, progressão continuada e aceleração da aprendizagem. Em consequência, elas se caracterizam como políticas de responsabilização das escolas e dos segmentos que a constituem; em muitos casos legitimam a exclusão; não induzem políticas e práticas de qualificação da escola, pois se restringem a um sistema de constatação e informação de dados educacionais (FREITAS, 2009).

Para a pesquisadora, a avaliação é um processo que tem início a partir do levantamento de dados verificados para se conhecer melhor sobre uma determinada realidade,

no intuito de se identificar problemas e dificuldades a serem superados por alunos professores e gestores nas escolas.

Explicitando essa situação, a pesquisadora julga que os resultados de uma avaliação devem ser tomados como referência para se compreender melhor os processos que ocorrem na escola, para assim, serem desenvolvidas estratégias pedagógicas, planejadas na intenção de se superar as dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem, do ensino e gestão da escola.

No domínio dos processos de avaliação externa, verifica-se a necessidade de que os profissionais das secretarias de educação e das escolas compreenderem os resultados apresentados para que consigam utilizá-los para buscar identificar os problemas existentes no ensino, e para o planejamento de suas ações na rede e nas escolas.

Considerando o cotidiano das escolas selecionadas para o presente estudo, pode-se constatar que as estratégias de uso dos resultados passam a ser o principal desafio para os gestores, tendo em vista a necessidade de se atingir padrões de qualidade compatíveis com as metas a serem alcançadas.

3.3 AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL: DAS PRIMEIRAS INICIATIVAS DO GOVERNO FEDERAL AO DESENHO DA ATUAL POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com base no aporte teórico e documentos oficiais, pode-se constatar quão longo foi o caminho para se chegar à construção do atual Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Conhecer o percurso das avaliações externas no Brasil, ajuda a compreender porque elas tornaram-se o carro-chefe das ações políticas em educação, marcada por uma perspectiva produtivista, e vinculada às pressões dos organismos internacionais, conforme é descrito a seguir.

Segundo Horta Neto (2006), a trajetória da avaliação externa no Brasil tem início com as primeiras experiências de coleta de dados e informações realizados a partir de 1906, pelo Distrito Federal, na época cidade do Rio de Janeiro. Basicamente, eram levantados dados sobre o ensino público e privado em seus diferentes níveis e modalidades de ensino: superior, profissional, secundário, e primário. O objetivo era suprir o “Anuário Estatístico do Brasil” com informações sobre a quantidade de estabelecimentos de ensino, de matrículas, repetências e pessoal docente. Essa coleta de dados, foi interrompida oficialmente em 1925, por mais de uma década, retornando em 1936, quando adotou-se uma nova sistemática, que passava a incluir informações não somente dos estados de forma isolada, mas de todo Brasil.

Esse trabalho era coordenado pelo “Instituto Nacional de Estatística, embrião do atual Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE” (HORTA NETO, 2006, p. 26-27).

No ano seguinte, já na vigência do Estado Novo (1937-1945), promoveu-se uma ampla reforma na educação brasileira, que se deu a partir da Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, quando foi estruturado o Ministério de Educação e Saúde e criadas importantes instituições, com destaque ao Instituto Nacional de Pedagogia. Esse instituto, conforme apresentado no Portal do INEP,²⁴ iniciou suas atividades de fato em 1938, ao ser regulamentado pelo Decreto-Lei nº 580/38, que reestruturou o referido órgão, modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Foi nomeado para o cargo de diretor-geral desse órgão o professor Lourenço Filho.

A consciência da importância do levantamento estatístico para avaliar o sistema Educacional, desde a infraestrutura até a orientação sobre os processos de ensino e rendimento escolar dos alunos, foi se estruturando ao longo dos anos. Em 1940 a avaliação procurava orientar políticas para os processos didático-pedagógicos. A partir de 1950 existiu uma orientação mais consistente acerca da utilidade da avaliação como ferramenta de pesquisa educacional e planejamento dos documentos internacionais. Anísio Teixeira, nesse período, esteve na direção geral do INEP e propôs um direcionamento nos dados estatísticos com enfoque na qualidade de escolas e de professores. A proposta de renovação estava em medir a educação sobre o tipo de ensino ministrado: métodos, práticas, conteúdo e os resultados alcançados nos níveis de ensino (HORTA NETO, 2006).

Como fato relevante desse percurso histórico, destaca-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, a LDB 4.024/61. Fazendo uma relação da política educacional vigente no Brasil, com a referida Lei, destaca-se para o presente estudo um instrumento legal ao termo “qualidade da educação”, expresso em seu artigo 96, que determina que cabe ao Conselho Federal de Educação e aos conselhos estaduais de educação desenvolver “esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo:”

- a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;
- b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade. (Revogado pela Lei nº 4.024 de 1961, Art. 96).

²⁴ História do INEP, consultado em 13/01/2014 no site: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>.

Considerando o período socioeconômico do País na década de 1960, Fávero (1996), afirma que o interesse em “elevar os índices de produtividade do ensino”, naquele período coincidiu com o momento em que houve um forte aumento da demanda por educação, em que um número muito grande de jovens que procuravam o ensino médio e encontravam-se motivados principalmente pela falta de emprego (FÁVERO, 1996).

Importante ressaltar que na década de 1960 e décadas anteriores, a educação era restrita às elites, econômicas, políticas e intelectuais que mantinham seus filhos nas escolas, controlando os resultados escolares, não havendo necessidade de uma **avaliação externa**²⁵.

Mas, o que pode-se observar é que intenção e os esforços para “melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino” parecem ter se perdido ou se diluído ao máximo nos documentos legais que tratam sobre a educação no período que vai do golpe militar (em 1964) aos anos oitentas (FÁVERO, 1996).

A constituição de 1946 foi revogada pela de 1967, que fundamentou a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases nº 5.540/68 e nº 5.692/71. Como fato relevante para esse período, está a primeira experiência de avaliação em larga escala na educação que aconteceu por iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), órgão ligado ao MEC com atribuições de zelar pela qualidade do corpo docente das instituições de educação superior. Segundo Horta Neto (2006), em 1976 ela iniciou a avaliação dos programas de pós-graduação existentes em todo País.

Com o progressivo esgotamento do regime militar iniciado em 1978, o País retoma os anseios pelo estado de direito em um intenso movimento democrático por eleições diretas. É nesse cenário, que o Brasil inicia os primeiros estudos no desenvolvimento de avaliação de rendimento escolar da educação básica, recorrendo-se a procedimentos externos às escolas, como meio para aferir qualidade de ensino. Segundo Magalhães Júnior, Farias e Lima (2013), esses primeiros estudos ocorreram dentro do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro – EDURURAL – lançado em 1980, configurando-se como um Programa especial, dirigido especificamente para o meio rural nordestino, localizados em três Estados da região do Nordeste: Ceará, Pernambuco e PiauÍ. A necessidade do referido

²⁵ Definindo o significado da avaliação externa, Horta Neto (2006), a diferencia da avaliação da aprendizagem escolar, considerando que esta última está no dia-a-dia dos professores e dos alunos. Os professores acompanham os resultados dos alunos de forma mais próxima e tem possibilidades de atuar no processo de aprendizagem do aluno, auxiliando-o na melhoria do seu desempenho, enquanto que na avaliação externa, o governo, ou outros órgãos, utilizam instrumentos padronizados, como provas escritas, para medir o desempenho dos alunos nas áreas do conhecimento avaliadas.

programa se justificativa pelo considerável contingente vulnerável aos sérios riscos do processo de marginalização cultural (BRASIL, 1982, p. 1).

O Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL-NE), foi instituído pelo Decreto nº 85.287, de 23 de outubro de 1980, para executar o Acordo Nº 1.867, firmado entre o governo brasileiro e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Para a execução desse acordo, o Programa ancorou sua estrutura nos seguintes objetivos: a) “melhor acesso à educação básica; b) maior eficiência pela redução da evasão e repetência”; c) “adaptação do calendário escolar aos ciclos agrícolas e aos mercados locais”; d) “melhor qualidade da educação através da revisão do currículo, do treinamento em serviço”; e) “fornecimento de livros, manuais e material de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1982, p. 3).

A partir desses objetivos, o EDURURAL coletou dados relativos aos desempenhos dos alunos anos de 1981, 1983 e 1985, auferido por meio de provas de rendimento acadêmico, incluindo nível de domínio de habilidades básicas nas áreas de Português e Matemáticas aplicadas a crianças de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental em 603 escolas rurais da região Nordeste. Esse trabalho permitiu além de dados sobre taxas de acesso à escola, verificar eficiências dos procedimentos escolares. No desenvolvimento desse processo foram realizados estudos de caso com o objetivo de identificar as variáveis que atuavam na metodologia de ensino. Avaliou-se, também a formação dos docentes e condição socioeconômica das famílias pesquisadas (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991).

Segundo Gatti (1981), Gatti, Vianna e Davis (1991), o EDURURAL foi além da coleta de dados sobre o rendimento escolar dos estudantes, pois buscou caracterizar a situação da educação básica, no meio rural, através de instrumentos que permitissem o estudo de variáveis que fosse possível identificar a escola, a professora, o aluno e sua situação familiar, e, ao mesmo tempo, servir de indicadores para o acompanhamento das ações desenvolvidas pelo programa.

A pesquisa avaliativa do Projeto EDURURAL (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991), apontou, através das baixas taxas de acertos, tanto para as 2ªs séries quanto para as 4ªs séries, a aprendizagem dos conceitos básicos visivelmente fragmentada e prejudicada. Segundo Gatti, Vianna e Davis (1991, p. 68) “não houve melhoria de desempenho, estatístico detectável ao longo dos cinco anos, nem mesmo na última avaliação de (1985) se notaram ganhos nessa aprendizagem, apesar dos vultosos investimentos em construções, reformas, treinamentos e produção de material didático”.

Diante do trabalho desenvolvido pelo EDURURAL, Magalhães Júnior, Farias e Lima (2013) consideram sua importância por considerá-lo como primeiro esboço do que viria a ser na década de 1990 o sistema de avaliação para a educação básica.

Paralelamente ao Projeto Nordeste, o INEP, em 1987, desenvolvia outro programa semelhante ao EDURURAL, o qual teve como finalidade criar a avaliação externa para o ensino fundamental com a pretensão de formar um banco de dados sobre os problemas de aprendizagem escolar, fornecendo informações às secretarias estaduais de educação do país sobre problemas ligados à aprendizagem. Para tanto, foi firmado um convênio entre as secretarias de educação estaduais e o MEC para a realização dessa avaliação, contratando-se a Fundação Carlos Chagas, para a implementação do programa em todo o território educacional (VIANNA, 1990).

Para o desenvolvimento desse programa do INEP em 1987, Vianna (1990) recorda que foi realizado um estudo que se subdividiu três pesquisas que avaliaram no total 27.455 alunos de 238 escolas em 69 cidades localizadas em vários estados. Esse estudo chamava-se “Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º Grau da Rede Pública: um estudo em 15 capitais e 24 cidades”. Tratava-se de uma proposta avaliação externa em larga escala, a qual vinha responder às demandas do Banco Mundial, agência financiadora internacional do desenvolvimento da educação brasileira. Nesse sentido, foi constituído o Sistema de Avaliação do Ensino Primário (SAEP), que teve a finalidade de “aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de 1º grau e promover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional”. Seu aprimoramento pelo INEP/MEC em convênio com a Fundação Carlos Chagas, possibilitou a realização do primeiro ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990 (VIANNA, 1995).

O SAEP buscou identificar, aspectos do currículo que não estavam sendo bem desenvolvidos no cotidiano escolar e que não estavam sendo aprendidos adequadamente pelos alunos. Esse processo avaliativo resultou em três estudos que mostraram a necessidade de repensar a sequência e metodologia dos conteúdos; desconhecimento elementar de aritmética, alunos não alfabetizados; ausência de qualificação dos professores e administradores. As situações reveladas pelas pesquisas demonstraram que era preciso romper com o ciclo da pedagogia da repetência. Os resultados mostravam a necessidade de se desenvolver um sistema permanente de avaliação para que a população pudesse acompanhar e cobrar um ensino de qualidade, uma escola de qualidade (VIANNA, 1995).

Os estudos a partir do SAEP tiveram seus desdobramentos com novas aplicações no ano seguinte, sendo realizado os ajustes necessários no sistema com a aplicação-piloto no Paraná e Rio Grande do Norte. O objetivo da aplicação-piloto foi testar os instrumentais, em situação de campo, e fazer as correções necessárias. Os resultados foram descritos em forma de relatório expondo os achados acerca da escola, professor e aluno. Assim como a fragilidade e o aperfeiçoamento do instrumento para aplicação em escala nacional (VIANNA, 1995).

Devido às condições financeiras não houve prosseguimento ao projeto de imediato e, no final de 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) disponibilizou os recursos necessários, é que constituíram-se as equipes estaduais e realizou-se o primeiro levantamento nacional do Sistema nas 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do ensino fundamental, que abordou os conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, em convênio o MEC e Fundação Carlos Chagas. Em 1991, os dados foram consolidados e elaborou-se um relatório dos resultados do primeiro ciclo do que já poderia ser chamado de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que passou a ser realizado a cada dois anos (VIANNA, 1995).

A relevância da avaliação educacional a partir da década de 1990 se dá não somente pela transformação material da realidade escolar, mas por um conjunto de mudanças, de orientações e diretrizes na gestão do sistema de educação. Ilustrando essa informação, toma-se como norteador a “Conferência Mundial de Educação para Todos²⁶”, ocorrida em 1990, em Jomtien, Tailândia, que reuniu representantes de vários países mutuários do Banco Mundial e signatário da ONU, deixando visível a influência de orientações de instituições internacionais. Essa conferência foi patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); também pelo Banco Mundial (UNESCO, 1990).

Na década de 1990, a Educação Básica no Brasil surgiu não só como “preocupação” do Banco Mundial como também ganhou uma proporção em nível mundial, conforme registrado em documentos produzidos a partir da Conferência Mundial (DELORS *et al.*, 1996), que tiveram como objetivo, construir um consenso que viesse dar sustentação aos Planos Decenais de Educação, principalmente aos países com maior população, signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos, como o Brasil.

²⁶ A Conferência foi convocada pelo Banco Mundial, pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

Os principais compromissos assumidos na Conferência Mundial realizada em Jomtien foram: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa (criança, jovem ou adulto), enriquecendo os valores culturais morais comuns, universalizando o acesso à educação, promovendo a equidade, concentrando atenção na aprendizagem, ampliando os meios e o raio de ação da educação básica, propiciando um ambiente adequado à aprendizagem (DELORS *et al.*, 1996).

Essa conferência coincidiu com o início do Governo Collor em 1990, e a educação brasileira inseriu-se nos contextos das orientações da referida conferência, quando foram estabelecidas prioridades para a educação nos países do Terceiro Mundo, especialmente em relação a universalização do ensino fundamental.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2013, p. 43-44), o raciocínio sistematicamente reiterado pelas agências financiadoras internacionais como o Banco Mundial na Conferência Mundial, é o seguinte:

Novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. A partir daí, os sistemas e as políticas educacionais de cada país precisam introduzir estratégias como descentralização, reorganização curricular, autonomia das escolas, novas formas de direção e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades dos professores.

Considerando a importância da avaliação da educação básica nesse contexto, como um diagnóstico que viabiliza o cumprimento dos compromissos assumidos internacionalmente, foi realizado em agosto de 1992, o Encontro Nacional do SAEB, tendo como perspectiva a análise do seu primeiro ciclo e aprimoramento para o desenvolvimento do segundo.

Do Encontro do SAEB, Vianna (1989), registrou que as críticas a esse sistema de avaliação vieram das equipes pedagógicas das Secretarias Estaduais sobre as questões mecanizadas dos exames, os conteúdos mínimos de avaliação que não correspondiam a realidade dos alunos, havendo também a inadequação vocabular ao contexto regional, interpretações dúbias acerca das ilustrações e questões. Dentre as críticas que vieram aprimorar o segundo ciclo de avaliações do SAEB, estavam as alterações na grade curricular por professores de Português, Matemática, Ciências e especialistas em currículo, definindo-se o que seria conteúdo mínimo e primordiais a serem seguidos no próximo (VIANNA, 1989).

Em meio aos compromissos não efetivados pelos países signatários da Conferência Mundial, a UNESCO, segundo Gadotti (1999), propôs uma nova estratégia em

1993, por constatar que as metas nesses países não seriam alcançadas até o ano 2000. A estratégia foi:

[...] congregar os esforços nos países mais populosos e com maior número de analfabetos: Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia (EFA-9 – “Education For All” - O número 9 refere-se aos nove países com maior população analfabeta do planeta). Os dez países mais populosos do mundo – com mais de 10 milhões de analfabetos cada – somavam 73,0% de todos os analfabetos do planeta. A prioridade das ações deveria se concentrar nesses países, porque resolvido o problema neles, estaria superada boa parte do analfabetismo mundial (GADOTTI, 1999, p. 2).

Como resposta aos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, na Conferência de Educação para Todos, ocorrida em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, o Ministério da Educação, em conjunto com associações da área educacional, sindicatos e entidades governamentais e não governamentais, coordenou um amplo esforço para elaborar o Plano Decenal de Educação Para Todos, “documento produzido como diretriz educacional do Governo Itamar Franco em 1993”. Dentre outros pontos, este documento ressaltava a importância de uma avaliação nacional como forma de melhorar a qualidade do ensino (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p. 43-44).

O “desfecho” desse movimento ocorreu com a Conferência Nacional de Educação Para Todos, ocorrida em Brasília, no período de 29 de agosto a 2 de setembro de 1994, resultando em um “Acordo Nacional” assinado, entre outras entidades, pelo MEC, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), signatários do “Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)”.

A partir da Conferência Mundial, outras conferências sobre educação, de âmbito internacional e nacional, sucederam-se à Conferência Mundial de Educação para Todos. Dentre as internacionais está a Conferência de Cúpula de Nova Delhi, na Índia, em dezembro de 1993, sob o patrocínio da UNESCO, UNICEF e do Fundo das Nações para Atividades da População (UNFPA), que teve como objetivo dar continuidade ao debate sobre a política de Educação para Todos iniciada em 1990 na Tailândia.

Na Conferência de Nova Delhi foram identificadas as dificuldades mais significativas enfrentadas por países de grande população e sugeridas prioridades e estratégias para planos nacionais de ação, fundamentados nos compromissos expressos na Declaração resultante dessa Conferência, que aponta possíveis áreas de cooperação em nível

internacional. Na referida Conferência, o Brasil apresentou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado durante o ano de 1993 (BRASIL, 1993, p. 51).

O Plano Decenal foi resultado de um esforço convergente de órgãos públicos, associações profissionais, sindicatos, partidos políticos, igrejas e setores organizados da sociedade, e previa uma série de ações com o objetivo de melhorar a educação brasileira, ressaltando-se a importância de uma avaliação nacional como forma de melhorar a qualidade do ensino. O objetivo era implementar no Brasil a reforma educacional que traduzia os compromissos firmados pelo governo na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990 (UNESCO, 1993).

Em 1995, o governo de Fernando Henrique Cardoso deu sequência ao Plano Nacional de Educação Para Todos, que segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.44), foram escolhidas metas bem pontuais, sendo: “descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, educação a distância, avaliação nacional das escolas, incentivo a formação de professores, parâmetros de qualidade para o livro didático”.

Dentre as metas e objetivos para a educação fundamental a serem concretizadas no prazo de dez anos, Romão e Gadotti (1993, p. 58) lembram que estes foram apresentados de modo consolidado conforme os itens abaixo:

- a) incremento dos atuais níveis de aprendizagem Índices de elevação, padrões e conteúdos do nível da competência estadual;
- b) ampliação da cobertura — índices de ampliação da cobertura, tanto da população em idade escolar como da que está fora da faixa etária de escolarização regular;
- c) redução das repetências e evasões — índices de redução das repetências e das evasões a serem alcançados;
- d) educação infantil — índices de atendimento, com definição das faixas que receberão atenção integral;
- e) educação de jovens e adultos — índices de atendimento aos que foram marginalizados da escola na idade própria, tanto para os que nunca a frequentaram, quanto para os que dela se evadiram, com de escala de prioridades por faixas etárias.

Impulsionado pelas perspectivas de melhoria da qualidade do ensino, sugeridas pelo Plano Decenal de Educação para Todos, o segundo ciclo de avaliação do SAEB, que aconteceu em 1993, ficou sob a responsabilidade INEP. Das 27 unidades da federação, apenas 24 estados participaram do segundo ciclo devido a problemas financeiros e outros devido à greve de professores em suas redes. Ao final de 1994 apenas 14 estados apresentavam informações completas no banco de dados (VIANNA, 1989).

No final do ano de 1994, o SAEB foi institucionalizado através da Portaria 1.795, de 27 de dezembro de 1994, tendo como objetivo aferir a aprendizagem dos alunos e o

desempenho das escolas de Ensino Fundamental fornecer informações para subsidiar a implantações e revisões de planos e programas de qualificação educacional (BRASIL, 1994).

A partir da institucionalização do SAEB, segundo Horta Neto (2006), núcleos de estudos foram criados em várias universidades e centros de pesquisa, formação e capacitação de recursos humanos como subsidio para pesquisas na área de avaliação educacional.

3.3.1 Da institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a sua reformulação

Conforme discutido no item anterior, pode-se observar que a origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial, que teve sua origem a partir da necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste (BRASIL, 1982, 1993).

Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), que após a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, passa a ganhar relevância como política de Estado, ampliando seu foco de atuação no desempenho dos estudantes, nas práticas de ensino e de gestão, no sistema de ensino e na instituição.

Considerando o período de reformulação do SAEP e a institucionalização do SAEB, em 1994, Bonamino e Franco (1999) analisam que tratou-se de um processo que aconteceu em duas fases: antes, e depois do Banco Mundial financiar o sistema avaliativo. Explicando essas duas fases, os referidos autores afirmam que as avaliações realizadas entre 1990 e 1993 não tiveram apoio do Banco Mundial, devido às divergências quanto à participação das secretarias estaduais na aplicação dos testes. A partir de 1995, quando o Plano Decenal passou a ser executado e a aplicação das avaliações passou a ser centralizada e terceirizada o BIRD voltou a financiar o SAEB.

Esse entendimento tem relação com as diretrizes que passaram a indicar o processo educacional brasileiro, dadas em 1995, nas alterações constitucionais propostas pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que constituem uma das duas linhas principais da reforma conduzida por Fernando Henrique Cardoso (FHC). Esta linha, recebeu maior atenção nos debates relacionados ao ajuste fiscal e redução de custos, pela estratégia fiscalista, tendo como modelo de administração pública gerencial, definido no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado no governo de FHC (BRASIL, 1995).

Dentre as diretrizes do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado estava a descentralização da gestão das instituições públicas, balizadas pelos princípios de eficiência, autonomia e participação social. Concluindo a estratégia de reforma, o Plano (BRASIL, 1995, p. 55), confere a educação à dimensão do princípio da participação social “a melhoria da qualidade e eficiência na prestação de serviços pelo setor público” e, para tanto, o Plano de Reforma orienta:

uma ação de avaliação institucional, com o objetivo de identificar a finalidade de cada órgão da administração pública no sentido de promover o (re)alinhamento com os objetivos maiores do Estado. Em seguida será elaborada uma sistemática de avaliação, a partir da construção de indicadores de desempenho, que permita mensurar os graus de consecução dos objetivos pretendidos (BRASIL, 1995, p. 54).

As diretrizes descritas no plano também impulsionaram modificações na estrutura do SAEB para o terceiro ciclo, em 1995, que também já contava com empréstimos do Banco Mundial. Segundo Horta Neto (2006), para esse ciclo foram acrescentados itens sobre a prática pedagógica do professor, contexto inserção da escola à comunidade relativa à equidade e eficiência objetivando a qualidade do ensino. Foram redefinidas as séries avaliadas, limitando-se a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e inserindo a 3ª série do Ensino Médio. Inseriu-se a rede particular de ensino na amostra avaliativa do SAEB, alinhando-se as recomendações do Banco Mundial²⁷.

Essas recomendações estão presentes no relatório do Banco Mundial intitulado Prioridades e Estratégias para Educação, que recomenda a organização da educação, a partir de um tipo de planejamento de currículo que especifique os objetivos da aprendizagem em termos observáveis, dando ênfase ao estabelecimento de padrões de rendimento e à necessidade de se dar atenção aos resultados da educação. O relatório aponta a necessidade de mais privatização, mais gerenciamento por objetivos e uso de indicadores de desempenho e mais controle pelos usuários (BANCO MUNDIAL, 1995).

As modificações para o terceiro ciclo do SAEB contou com empréstimos do Banco Mundial. As alterações se estenderam para uma reformulação dos testes, realizando-se a aplicação da teoria clássica por um nivelamento para uma escala única: todas baseadas na Teoria da Resposta ao Item (TRI).

Segundo Horta Neto (2006), essa mudança para o terceiro ciclo do SAEB teve duas finalidades principais: 1) permitir a comparabilidade dos resultados entre os anos e; 2)

²⁷ O Banco Mundial traz em seu relatório intitulado Prioridades e Estratégias para Educação, recomendações aos seus devedores acerca do acompanhamento dos rendimentos dos alunos, o que se ensina e o uso dos dados para melhor redistribuição dos recursos educacionais.

permitir a aplicação do Exame várias vezes ao ano, possibilitando a comparação associada às escalas de proficiência. Os pontos da escala ficaram entre 0 e 500 e a cada nível quantitativo há correspondência quanto as competências adquiridas.

Aos instrumentais foram acrescentadas perguntas relacionadas com o nível socioeconômico e hábitos de estudo dos alunos. Acrescentaram-se itens sobre a prática pedagógica do professor, redefinição das séries avaliadas, limitando-se a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e inserindo a 3ª série do Ensino Médio. Insere-se a rede particular de ensino na amostra avaliativa, alinham-se as recomendações do Banco Mundial (HORTA NETO, 2006).

Em sintonia com o modelo de administração pública gerencial, durante a gestão de FHC, o MEC organizou o Sistema de Informações Educacionais (SIED)²⁸, que foi criado com o objetivo de produzir informações estatísticas básicas de todos os graus (pré-escolar, básico e superior) bem como educação de jovens e adultos, indicadores educacionais, dados de avaliação do ensino básico e superior, os quais subsidiam as atividades de formulação de políticas, planejamento e gerenciamento executadas pelos diversos agentes da área educacional nos níveis nacional, estadual e municipal. Para tanto, os estados deveriam alimentar o sistema com dados referente ao acompanhamento do sistema educacional como um todo.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, a União passa a ter a incumbência de assegurar o processo nacional de avaliação tanto do rendimento escolar dos sistemas de ensino para os diferentes níveis do sistema educacional com a cooperação dos sistemas, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade da educação (LEI Nº 9.394/96, ART. 9º, incisos VI, VIII).

As indicações sobre da avaliação na Lei 9.394, podem ser percebidas em todo o texto, dando-se ênfase a um sistema nacional de avaliação de importância conceitual, estratégica e operacional, sob o controle da União, que a institui como obrigatória para os diferentes níveis do sistema educacional. É diante dessa realidade que Cury (1998, p. 8), afirma que a avaliação apresenta-se como um eixo nodal da LDB, pois a expressão avaliar/avaliação “aparece em treze artigos, que tem 92 artigos, e é repetida 23 vezes, o que é muito eloquente por si só”.

²⁸ O SIED funcionou até o ano 2006 coletando informações dos sistemas de ensino. Em 2007 esse sistema foi substituído pelo Educacenso, que passou a ter os dados coletados diretamente das escolas por um aplicativo disponibilizado via web que permite a coleta, migração e alteração de dados educacionais das escolas, e por um banco de dados relacional, que armazena todas essas informações.

No entanto, Cury (1998), alerta sobre o risco do surgimento de uma avaliação única, uniforme, centralizada e quantitativa, ressaltando o perigo da divulgação dos resultados, que pode acarretar maior ou menor (des)prestígio do estabelecimento ou da instituição, como também a propagação da competitividade, caso associe premiação ou punição financeiras traduzirá o jogo do mercado, contrapondo-se aos objetivos proclamados da lei.

Em 1997, representando o quarto ciclo de aplicação do SAEB, o INEP formulou as Matrizes Curriculares de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação. A construção dessas matrizes, como não poderia deixar de ser, não foi feita de maneira arbitrária. Foi realizada uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar e utilizando como referência às secretarias de educação estaduais e das capitais que apresentaram ao INEP os currículos que estavam sendo praticados em suas escolas (BRASIL, 1997).

Importante destacar que a Matriz Curricular é um instrumento que direciona o currículo de uma instituição de ensino, e leva em conta as concepções de ensino e aprendizagem da área e apresenta: objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação. A realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado (BRASIL, 2002).

A Matriz de Referência do SAEB também leva em conta as concepções de ensino e aprendizagem da área, embora seja composta por apenas um conjunto delimitado de habilidades e competências definidas em unidades denominadas descritores, agrupadas em tópicos (Língua Portuguesa) e temas (Matemática) que compõem a matriz de uma dada disciplina em avaliações (BRASIL, 1997).

Para o quinto ciclo de aplicação do SAEB, em 1999, foram adicionados os conteúdos de História e Geografia aos exames e, em seu sexto ciclo, em 2001, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para essa atualização, foi feita uma ampla consulta, conforme procedimento usado em 1997. Foram consultados cerca de 500 professores de 12 estados da Federação, com representação de todas as regiões do país, com o objetivo de comparar as Matrizes de Referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCN's, segundo Horta Neto (2006).

De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.

Como forma de melhorar os instrumentos de avaliação, no sexto ciclo do SAEB, que aconteceu em 2001, caracterizou-se por adotar além das matrizes de referência, os descritores valorizando as habilidades, competências e a capacidade de refletir sobre uma situação problematizada em detrimento a memorização. O descritor pode ser definido como um comportamento a ser desenvolvido pelo aluno para atingir determinado objetivo no desenvolvimento das habilidades.

As matrizes de referência do SAEB 2001 reuniram o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. Os descritores e itens foram selecionados de forma a possibilitar a reflexão dos alunos sobre a natureza das operações mentais que caracterizam cada uma das competências e habilidades definidas como relevantes (BRASIL, MEC/INEP, 2002).

Para Horta Neto (2006), o ano 2001 foi marcante na política educacional brasileira, considerando a importância da publicação da Lei nº 10.172, que estabeleceu o Plano Nacional da Educação com duração de dez anos (PNE, 2001-2011). O referido Plano partia da constatação de que a construção da qualidade da educação seria uma tarefa constante e progressiva, estabelecendo prioridades de atendimento às necessidades sociais, servindo de orientação para as esferas federais, estaduais e municipais.

Na concepção de Gatti (2002), os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação (2001), mesmo sobrevivendo tardiamente nas políticas de governo em relação às propostas já implementadas de avaliações em larga escala, não representaram papel condizente com uma perspectiva política integrante para a educação escolar. Segundo a autora:

A proposição dessas avaliações, assim como de parâmetros curriculares, foi, sem dúvida, motivada pela necessidade de aumentar o controle da educação nacional por parte do governo central, através desse sistema avaliativo, introduzindo uma nova lógica de operar o sistema público, tal como ocorreu na maior parte dos países desenvolvidos e em toda a América Latina (GATTI, 2002, p. 30).

Com base no Plano Nacional de Educação de 2001, dentre os objetivos e metas propostos para cada nível e etapa de ensino que deveriam ter sido atingidas até 2011, destaca-se nesse estudo a meta descrita abaixo, considerando que só tornou possível em 2007²⁹:

²⁹ Faz-se referência nesse texto às metas pré-definidas pelo INEP, quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos, mediante a implantação em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 52).

Em comparação com países mais desenvolvidos, constata-se que em meados da década de 1960, enquanto nos Estados Unidos se discutia os elementos essenciais para a qualidade do ensino básico (COLEMAN, 1966 *apud* VIANNA, 2000), no Brasil, na década de 1990, as preocupações voltavam-se em resolver o problema de acesso da população mais pobres nas escolas, erradicar o analfabetismo e formar docentes em nível superior, dentre muitas outras ações descritas no Plano Nacional de Educação (2001-2011), em sintonia com a Declaração Mundial de Educação.

Contudo, observa-se que em 2003, com as mudanças ocorridas no âmbito governamental acentuou-se a importância da avaliação como instrumento de regulação da educação. O INEP ofereceu capacitação para que os professores pudessem elaborar questões conforme metodologia do SAEB. Em 2004 anunciou que todas as escolas de ensino fundamental seriam avaliadas. O objetivo era que cada escola, município e estado tivessem informações sobre seus resultados pedagógicos (HORTA NETO, 2006).

No oitavo ciclo do SAEB, em 2005, o nome histórico do exame amostral do Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB foi alterado por uma reformulação, que se deu através da Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março de 2005, que amplia sua dimensão. A partir dessa reformulação, o SAEB passa a ser composto por dois processos de avaliativos: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) mantendo os mesmos objetivos (Exame Amostrais); e Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (ANRESC) conhecido como Prova Brasil (BRASIL, 2005).

Com o tempo, outros exames relacionados ao ensino médio e superior foram criados e/ou aprimorados: o Exame Nacional dos Estudantes do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), voltados para o ensino médio, e Sistema Nacional do Ensino Superior (SINAES), em 2010, voltado para a educação superior.

Em 2013, foi criada a Avaliação Nacional de Alfabetização, um novo teste ligado ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que veio subsidiar o processo avaliativo da educação básica.

Essa quantidade significativa de instrumentos que o governo federal tem a sua disposição vem gerando um grande volume de dados sobre o desempenho dos alunos, todos

produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), autarquia ligada ao Ministério da Educação. Além dos instrumentos listados, existem outros para medir a evolução dos cursos de pós-graduação mediante a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ao confrontar esse contexto histórico com as possibilidades de uso dos resultados da avaliação, pode-se observar que instalou-se nas políticas de avaliação educacional brasileira um modelo gerencialista, o qual, está baseado nos resultados do rendimento escolar dos alunos, medidos por testes em larga escala. Dessa forma, as avaliações externas apresentam-se de forma mais explícita como indicadores da qualidade do ensino, instrumento de gestão e como mecanismo de controle social, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação nacional.

3.3.1.1 A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)

Como se pode constatar, o SAEB veio se alterado desde sua criação. Sua forma de aplicação até 2003, por ser amostral, não permitia a estratificação de dados por unidade escolar ou sistema de ensino, o que gerava dificuldades para os gestores enxergarem os resultados da sua escola ou rede escolar. Esse tipo de dificuldade causava um distanciamento dos profissionais da escola em relação aos dados publicados, sendo a consequência imediata o descarte destas informações no planejamento das ações educativas (INEP, 2014).

Foi no sentido de produzir informações mais próximas a realidade dos gestores e professores que o MEC/INEP veio, através da Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março de 2005, ampliar a dimensão do SAEB por meio de dois processos: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), e Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (ANRESC), que subsidiam as informações do INEP, quanto a realidade das escolas e dos sistemas educacional de todo o País.

A ANEB manteve os objetivos, características e procedimentos das avaliações anteriormente realizadas pelo SAEB, produzindo resultados médios de desempenho dos sistemas e redes de ensino, por meio da aplicação de questionários e testes. Esses resultados são produzidos por meio de amostras da população, garantindo a continuidade da série histórica dos dados de proficiência dos alunos das redes públicas e privadas brasileiras. Por isso, em suas divulgações recebem o nome SAEB.

A Portaria n° 931/2005 define a atuação da ANEB, e presume a necessidade de avaliar a “qualidade”, a “equidade” e a “eficiência” da educação brasileira, cujas diretrizes básicas são estabelecidas a seguir:

- a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;
- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual; c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;
- e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores. (BRASIL, 2005).

Especificamente, a ANEB abrange alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Os resultados produzidos não são utilizados para identificar municípios, escolas, turmas, alunos, professores e diretores (INEP, 2014).

A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (ANRESC), “é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações” (BRASIL, 2005). Suas diretrizes básicas também são estabelecidas na Portaria n° 931/2005, seus objetivos são:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertencam. (BRASIL, 2005).

Em síntese, a Prova Brasil, também é uma avaliação em larga escala desenvolvida pelo para diagnóstico nacional e regional da qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. Envolve uma prova escrita de teste padronizado, realizada a cada dois anos, que avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas), questionários socioeconômicos, em que há o fornecimento de informações contextuais que podem estar associados ao desempenho dos alunos. Além disso,

os professores e diretores também preenchem questionários para a coleta de dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho.

Ao conhecer o desempenho dos alunos, o diretor tem como saber a real situação da escola em relação às demais. Os resultados da Prova Brasil permitem aos dirigentes das escolas, inclusive, trocarem experiências de boas práticas pedagógicas. Além disso, secretários estaduais e municipais de educação podem, a partir do desempenho das escolas de sua jurisdição, elaborar políticas para reforçar a aprendizagem em sua localidade (INEP, 2009).

Os objetivos das avaliações em larga escala (ANEB e ANRESC), também estão descrita na seção destinada aos gestores de escolas no Portal do INEP, (Menu Gestor, INEP, 2014), da seguinte forma:

- Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;
- Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa. (PORTAL DO INEP).

No referido *Menu Gestor*, o Instituto orienta que o intuito das provas em larga escala não é o de ranquear sistemas, ou impor parâmetros de qualidade que firam a autonomia das redes de ensino, mas sim que os resultados sejam incorporados pelos professores, diretores, gestores e pela própria sociedade, e que fomentem um debate e um trabalho pedagógico que subsidie a melhoria da qualidade educacional em todo País (INEP, 2014).

Seguindo esse histórico de aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação da educação básica, o INEP voltou a discutir em 2013 as matrizes de referência do Saeb, propondo a inclusão das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas no sistema, indicando também a necessidade de revisão e atualização das demais matrizes (INEP, 2013).

No “Documento Básico” (INEP, 2013), que trata da inclusão de Ciências no SAEB, o INEP ratifica os objetivos da avaliação da educação básica destacando que:

O Saeb não gera resultados individuais sobre estudantes, e sim para as unidades escolares e as redes de ensino nas quais estão inseridos. Os resultados auferidos pela avaliação apenas ganham significado quando observados a partir das unidades mínimas de agregação – escolas (da Prova Brasil), redes e sistemas – sobre as quais é possível ponderar acerca da qualidade e da equidade educacional (INEP, 2013, p. 12).

Nesse sentido, deve-se reconhecer que a existência do diagnóstico produzido não garante por si só a solução dos problemas encontrados. Torna-se necessário interpretar os resultados, em busca de melhorar as dificuldades apresentadas pelos alunos (HADDAD, 2008).

3.4 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: TRAÇANDO METAS

Os diversos documentos oficiais, tais como Emenda Constitucional 59, o Decreto 6.094/07, o Plano de Desenvolvimento da Educação, dentre outros discutidos até o momento na presente dissertação tem explicitado os esforços dos governos brasileiros com os compromissos assumidos junto aos organismos internacionais. Principalmente os compromissos firmados na década de 1990, em Jomtien, na Conferência Mundial de Educação para Todos. A partir desse período o Brasil passou a ampliar seus esforços para buscar resolver problemas educacionais, especialmente aqueles que colocavam o Brasil entre os países de maiores índices de reprovação e evasão escolar, conforme explicita o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado durante o ano de 1993 (BRASIL, 1993).

Ainda na perspectiva de cumprir com os compromissos firmados internacionalmente, foi promulgada quase no final da vigência do Plano Decenal, em 2001, a LEI 10.172, que criou o Plano Nacional da Educação (2001), com vigência até 2011. Ao considerar os cumprimentos das metas dessa Lei, Saviani (2007a) ressalta que o PNE foi aprovado no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, “tendo sido mutilado com nove vetos apostos pelo Presidente da República, os quais incidiram sobre seus pontos mais nevrálgicos, isto é, aqueles referentes ao financiamento”. Nessa condição (SAVIANI, 2007b, p. 1241) questiona: “sem se as segurar os recursos necessários, como atingir as metas propostas no Plano Nacional de Educação?”.

Com a vitória de Lula nas eleições de 2002, a primeira medida a ser tomada quanto ao desenvolvimento do PNE, deveria ter sido a derrubada dos seus vetos. Mas isso não ocorreu. E também não ocorreu sua avaliação periódica com a finalidade de corrigir as deficiências e distorções, como previa o Art. 3º da Lei 10.172. Em 2004, “em plena vigência do primeiro mandato de do Presidente Lula, nada foi feito para dar cumprimento a esse dispositivo legal” (SAVIANI, 2007b, p. 241).

Em 2007, no segundo mandato de Lula (2007-2010), a menos de quatro anos do período de vigência do PNE (2001-2011), foi anunciado o Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE), lançado oficialmente em abril de 2007 pelo Ministério da Educação, tendo o objetivo principal de melhorar os indicadores de aprendizagem.

Aproveitando o momento do lançamento do PDE, o MEC lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e atrelou a ele diversas ações e programas que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura. Dessa forma, percebe-se que o PDE abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Buscando expor a percepção sistêmica da educação no PDE, Araújo (2007, p. 1), que estava como presidente do INEP em 2007, explica que:

Todo o PDE está ancorado justamente na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira – IDEB, que pondera os resultados do SAEB, da Prova Brasil e dos indicadores de desempenho captados pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação). Cria um indicador que varia de zero a dez, desdobrável por estado e por município, por redes de ensino e agora por escola. A partir da construção do IDEB, o MEC vinculará o repasse de recursos oriundos do FNDE à assinatura de compromisso dos gestores municipais com determinadas metas de melhoria dos seus indicadores ao longo de determinado período.

Nessa perspectiva, considerou-se no PDE a necessidade urgente de se reduzir as desigualdades sociais e regionais no Brasil, além da persistência nas altas taxas de evasão e repetência escolar apresentadas com base nas avaliações externas, priorizando-se a equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade, priorizando a educação básica.

O PDE é apresentado pelo ex-ministro da educação, Fernando Haddad, como um plano executivo de governo que dispõe de diversas ações e programas que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira, mas vai além por incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade. O PDE é composto por um conjunto de ações e programas declaradamente com o propósito de enfrentar as graves dificuldades da educação básica brasileira e elevar o desempenho escolar a patamares próximos aos dos países desenvolvidos em um período de 15 anos. Às ações já em desenvolvimento foram agregadas novas propostas, sustentadas, segundo o ministério, por seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social (HADDAD, 2008).

Conforme disponibilizado no Portal do MEC,³⁰ esses programas estão agrupados da seguinte forma: Educação Superior; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica; e Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

³⁰ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

Concomitantemente ao PDE, foi instituído em 24 de abril de 2007 pelo Decreto Federal nº 6.094/2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, tido como “carro-chefe” do PDE para ser implementado pela União, constituindo-se em uma estratégia utilizada para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, e com a participação das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. O Compromisso Todos pela Educação foi apresentado como parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) – caracterizado como o PAC da educação (SAVIANI, 2007a, p. 1233).

O PDE/Plano de Metas Compromisso configura-se como um programa governamental para educação que apresenta metas e um indicador de qualidade para avaliar redes de ensino, além de detectar as regiões e escolas que apresentam dificuldades de aprendizagem a partir das notas de rendimento dos alunos.

As metas de melhoria da qualidade da Educação Básica têm como perspectiva a evolução positiva do IDEB, que é concebido como um indicador objetivo que permitirá o monitoramento da evolução da situação educacional, compreendendo metas intermediárias (a cada dois anos) e finais, até o ano 2021 (FERNANDES, 2007b).

A integração dos entes federados ao PDE/Plano de Metas Compromisso foi estabelecida através da assinatura de termo de adesão, e tal parceria foi traduzida “em compromisso” assumido com a implementação das vinte e oito diretrizes estabelecidas. Da data de lançamento do Plano de Metas Compromisso, em abril de 2007, até final de julho de 2008, o MEC conseguiu que “100% dos municípios brasileiros (5.563) e todos os 26 estados e Distrito Federal aderissem ao compromisso de metas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2008, p. 15).

Esta política educacional está em pleno processo de desenvolvimento, através do Plano de Ações Articuladas (PAR), considerando que o Decreto 6.094/2007, em seu Art. 8º § 5º, prevê que “o apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas – PAR”, o qual é definido em seu Art. 9º como “o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007).

Consequentemente o PAR se constitui em um instrumento de planejamento elaborado pelos estados, Distrito Federal e municípios que fizeram a adesão ao compromisso. A ideia é que seja possível estabelecer metas de qualidade de longo prazo para que cada escola ou rede de ensino as tomem a si como parâmetro, e encontrem apoio para seu desenvolvimento institucional. Trata-se de um plano estratégico, plurianual, com ações e

subações que apresenta um caráter multidimensional e sua temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do desenvolvimento do regime de colaboração: a descontinuidade das ações, a insustentabilidade das ações, a destruição da memória do que foi adotado, a reinvenção a cada troca de equipe (HADDAD, 2008).

Adrião e Garcia (2008) classificam o PAR como política de alocação de recursos federais com base em resultados da avaliação externa, caracterizando-se como uma política de accountability. Isso porque o Governo Federal, a partir da celebração de convênio com os entes federados, estabelece um acordo público na forma de metas, implicando algum grau de responsabilidade subjetiva. Segundo Brooke (2006a), “dependendo da mobilização da população, o não-cumprimento das metas acordadas pode trazer um custo político para os gestores municipais”.

A elaboração do Plano de Ações Articuladas pelos estados e municípios deve contar com a participação dos gestores e educadores locais, a partir da utilização de instrumento de avaliação de campo, que permita que uma equipe local busque realizar um diagnóstico de análise compartilhada da situação educacional abrangendo quatro grandes dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos. Para tanto, a gestão pública da educação local deve definir e apropriar-se de uma estratégia de ação que permita conhecer suas dificuldades e as possibilidades da educação, com vistas ao estabelecimento de um norte de atuação do MEC, que contribua para a implementação de políticas e práticas potencializadoras do sucesso na aprendizagem escolar (BRASIL, 2013).

A esse respeito, Malini (2009, p. 29), afirma que O PAR, é um “importante instrumento de diagnóstico da realidade local” para os municípios que desejam ver aumentadas suas transferências voluntárias. Ressalta ainda que:

Se para as prefeituras e estados o PAR possibilita a ampliação dos recursos, para o Ministério da Educação trata-se de um inovador sistema de monitoramento e avaliação da situação educacional das redes, atuando também como importante ferramenta de gestão. Isso porque se subdivide em quatro grandes dimensões – gestão da educação, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e Infraestrutura física e recursos Pedagógicos – que aglutinam em torno de si os itens a serem atacados pelas ações do PDE (MALINI, 2009, p. 29).

Todo este planejamento fica registrado no sistema integrado de monitoramento do Governo Federal, denominado Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC).

O SIMEC é um ambiente virtual, uma plataforma única de gestão educacional e comunicação institucional entre os entes federados e MEC. Essa ferramenta foi criada pelo Governo Federal para acompanhamento e monitoramento das ações e subações do PAR, e tem por objetivo integrar em uma só plataforma tecnológica, o gerenciamento das políticas e programas do MEC ao ciclo de gestão do PPA (planejamento-execução-monitoramento-avaliação). Para tanto, cada módulo do SIMEC possui um objetivo específico, que se integra aos demais, de forma a atingir o objetivo geral do sistema (BRASIL/ MEC, 2013).

Dessa forma, pode-se verificar que os recursos a serem transferidos aos municípios por parte da União estão condicionados ao cumprimento das metas e das exigências constantes das condições para adesão ao Compromisso, já que as metas elaboradas em parceria entre os integrantes do Movimento e o governo brasileiro passam a se constituir como as principais diretrizes a serem seguidas pelos entes estaduais e municipais com a finalidade de elevar o IDEB, garantidas por meio do PAR.

De acordo, ainda, com o Decreto nº 6.094/2007, em seu Art. 5º, cada ente federativo que adere ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, de forma voluntária, assume a responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, ou seja, o indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. Com isso, os municípios assumem o compromisso de melhorar a qualidade do ensino ofertada (BRASIL, 2007).

A adesão ao Compromisso, como alertam Adrião e Garcia (2008, p. 792), pode possibilitar, por um lado, que se instaurem mecanismos meramente formais, utilizados apenas para cumprir exigências legais, incluindo-se a redução dos processos pedagógicos ao preparo para os exames externos, tendo em vista que os resultados das avaliações concorrerão para o aumento dos recursos. Porém, por outro, “é certo que os gestores municipais devem ser chamados a responder politicamente pelo direito a uma educação de qualidade para todos e para cada um”.

Em consonância com o exposto, o que se percebe é que, a partir da implantação do PDE, novos caminhos começaram a ser delineados no cenário da política educacional para se tentar alcançar níveis de qualidade de ensino mais elevados. Em contrapartida o PDE está ancorado justamente na criação do IDEB, o qual considera que os resultados do SAEB, da Prova Brasil e dos indicadores de desempenho captados pelo Censo Escolar (abandono, aprovação e reprovação), como parâmetros para injeção dos investimentos por parte do Governo Federal.

A melhoria da qualidade do ensino, com conseqüente melhoria do rendimento escolar, implica certamente insumos indispensáveis que garantam um padrão de qualidade nas condições de trabalho satisfatórias e pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo, pois:

Sabemos que professores “engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo”, fazem diferença na construção de uma escola de qualidade. Todavia, não se pode medir o rendimento escolar e imputar aos professores a culpa pelo baixo desempenho, pois se deve levar em conta as condições objetivas de ensino, as desigualdades sociais, econômicas e culturais dos alunos, bem como a desvalorização profissional e a possibilidade restrita de atualização permanente dos profissionais da educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p. 270).

3.4.1 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): sua gênese e composição

Primeiramente, busca-se esclarecer que as análises delineadas neste e nos próximos subitens deste capítulo, não têm a pretensão de desvelar integralmente os mecanismos do IDEB, mas de discorrer sobre três pontos, que segundo Horta Neto (2010, p. 101), estão diretamente ligados à avaliação educacional externa de escolas e sistemas de ensino: “os indicadores utilizados para medir a educação”; “a qualidade educacional”; e “a prestação de contas”.

O IDEB é um instrumento que visa subsidiar o acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para a Educação Básica. Foi criado em 2007, porém sua série histórica inicia-se em 2005, quando foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas por escolas, municípios e unidades da Federação. A meta do Brasil é que em 2022, na escala de 0 a 10, esse índice seja 6, média que corresponde aos sistemas educacionais de países desenvolvidos. Logo, para o MEC, todas as redes deverão melhorar os seus indicadores para atingir estas metas postas no PDE (HADDAD, 2008).

Além de propor o indicador, o PDE definiu metas para 2021 e submetas para serem alcançadas por escola, por município, por estado e pela união no período de 2007 a 2021. Para atingir essas metas é necessária a regularização do fluxo escolar, de modo que as reprovações e abandono sejam eventos raros e que o desempenho das escolas brasileiras melhore sensivelmente.

Para o cumprimento dessas metas, é importante que cada parte evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em termos

numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005, na primeira fase do Ensino Fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2021. O ano 2021 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas também por anteceder o bicentenário da Independência política do Brasil (HADDAD, 2008).

Esse indicador é resultante da combinação de dois outros indicadores igualmente importantes para a qualidade da educação: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio); e b) taxa média de aprovação dos estudantes, obtida no Censo Escolar. Segundo o posicionamento governamental:

A combinação de ambos tem [...] o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (BRASIL, 2007b).

Para Fernandes (2007b), os estudos e análises sobre qualidade educacional raramente combinam rendimento e desempenho, sendo, portanto, o IDEB um indicador educacional que relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar (aprovação/reprovação) e desempenho (proficiências).

Para a compreensão dos resultados desse índice no Ensino Fundamental, é importante entender que: dos exames padronizados a Prova Brasil é retirada a pontuação média dos estudantes de cada etapa avaliada (5ª, 9ª série do ensino fundamental). A taxa média de proficiência é dada, considerando a média obtida nos exames padronizados (do ano ao qual se refere), em língua portuguesa (LP) e matemática (M), e o seu desvio padrão (DP), sendo calculado o limite inferior e o limite superior (FERNANDES, 2007a).

A título de explicação, exemplifica-se: se a média de LP na 5ª série foi de 186 e o DP de 46, o limite inferior é o de 49,0 e o superior, de 100. Do Censo Escolar é retirada a taxa média de aprovação. Para o Ensino Fundamental, pondera-se a taxa média de aprovação das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 5ª série) e das séries finais (6ª a 9ª série), conforme explica Fernandes, (2007a). Para transformar esses níveis de desempenho em valores de IDEB, Franco *et al.* (2007, p. 991-992) definem de modo sintético o seguinte cálculo:

$$\text{IDEB} = \frac{1}{T} \cdot \text{NOTA}$$

onde:

- a) T: é o número de anos que, em média, os alunos de uma rede de ensino, de um município, de um estado ou do país, levam para completar uma série;

b) NOTA: é a média da Prova Brasil para a rede de ensino, o município, o estado ou o País, transformada de modo a ser expressa por valores entre 0 e 10.

Franco *et al.* (2007, p. 991) esclarecem que o fluxo escolar é perfeito quando: $\left(\frac{1}{T} = 1\right)$, e o IDEB equivale a nota. Assim, quanto maior for a reprovação e o abandono, maior será o valor correspondente a T. Consequentemente, $\frac{1}{T}$ assumirá valores menores, penalizando a escala do IDEB. “Para o cálculo do IDEB da 4ª série, ou 5º ano, calcula-se T com base no fluxo escolar dos alunos até a 4ª série (5º ano); e, para cálculo do IDEB de 8ª série, calcula-se T com base no fluxo da 5ª a 8ª série (6ª a 9º ano)” (FRANCO *et al.*, 2007, p. 992).

Segundo Fernandes (2007b), essa taxa de troca presente na estrutura do IDEB, teoricamente, é um dos propósitos do índice, pois aponta para a relação existente entre o fluxo e aprendizagem. Procedendo assim, “o indicador incentiva as unidades escolares (escolas e redes de ensino) a operarem com baixas taxas de reprovação, a não ser que repetências tenham um forte impacto positivo no aprendizado dos alunos (repetentes ou não)”. (FERNANDES, 2007b, p. 16). Pautado nessas condições, Fernandes (2007b, p. 8) afirma a respeito do IDEB que:

Possui a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e explícito em relação à “taxa troca” entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes. Ou seja, o indicador torna claro o quanto está disposto perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação.

Como forma de melhor apresentar a comunidade escolar a composição do IDEB, o INEP divulgou, em Nota Técnica³¹, a seguinte fórmula geral simplificada:

$IDEB_{ji} = N_{ji} \times P_{ji}$, em que:

J = unidade escolar;

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do censo escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j, em que: $P_{ji} = 1/t$, onde t = tempo médio de conclusão da série.

³¹ Fonte: BRASIL, INEP, 2007.

Em síntese, pode-se compreender que o índice de cada unidade escolar é composto pela multiplicação da nota média de proficiência (Língua Portuguesa e Matemática), pela taxa média referente ao fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono escolar).

Diante do exposto, torna-se necessário que os gestores, no âmbito do estado, dos municípios e das escolas, busquem conhecer seus próprios resultados para utilizá-los no enfrentamento de suas dificuldades relacionadas ao desempenho dos alunos, ao ensino e aos insumos necessários para o desenvolvimento do processo educativo em cada unidade escolar.

3.4.2 A qualidade educacional em debate

Nos últimos anos os resultados das avaliações externas de escolas e sistemas de ensino da Educação Básica passaram a ser considerados como o principal parâmetro de qualidade da educação no Brasil. De fato, a partir de 2005, o termo “qualidade” tornou-se mais evidente com a instituição da Prova Brasil, quando, então, tornou-se possível avaliar cada sistema educacional e cada escola do país.

Buscando explicitar o significado da qualidade da educação na atual política educacional do País, o Decreto nº 6.094/2007, que integra o PDE e regulamenta o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, define no Capítulo II, artigo 3º:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (DECRETO Nº 6.094, Art. 3º).

Desse modo, o IDEB representa uma iniciativa do Governo em coibir tanto a reprovação indiscriminada como a prática de aprovar alunos que nada aprenderam. Nas palavras de Fernandes (2007b, p. 7), “[...] um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem”. Considerando essa análise não se pode ignorar que as elevadas taxas de repetência do País apontam para algo de errado nas formas como estão sendo efetivadas as práticas educativas e avaliativas pelas escolas. Aceita essa premissa, Libâneo (2008), numa concepção crítica sobre a “universalização e melhoria da qualidade do ensino” e “elevação da escolaridade”, afirma que:

Admitindo-se que hoje a justiça social em termos de democratização do ensino seja a qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem e dos seus resultados, é obvio que as práticas de avaliação precisam ser encaradas com mais seriedade. Para isso, é preciso que os educadores, além de tomarem a avaliação como um importante meio de diagnóstico do seu trabalho, saibam mais sobre a elaboração de instrumentos mais diretos de aferição da qualidade da oferta dos serviços de ensino junto com a qualidade do aluno que se quer formar (LIBÂNEO, 2008, p. 250).

Considerando o exposto por Libâneo (2008), e ao tratar sobre o indicador de qualidade da atual política educacional brasileira, torna-se importante esclarecer que conceituar qualidade não é uma tarefa simples. Afinal, o termo qualidade vem impregnado de uma subjetividade própria do conceito. Cada indivíduo pode ter sua própria concepção sobre o assunto, estabelecendo critérios diferentes de qualidade.

No que se refere à definição do termo “qualidade” para a educação, Rios (2001, p. 64), por exemplo, menciona que:

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico.

Verifica-se, portanto, que a qualidade não existe em si, porque depende de fatores que lhe dão validade e credibilidade. Esses fatores são determinantes porque constituem e caracterizam a qualidade como boa ou ruim, dependendo da cultura, da sociedade e dos valores estabelecidos.

Demo (1996) define qualidade como dimensão de intensidade. Está ligada a critérios que levam a perfeição, profundidade e competência humana, no sentido de mobilizar a capacidade de agir, construir e de participar.

Vale ressaltar que, mesmo entre especialistas, chegar a uma noção do que seja qualidade em educação é muito complexo. No entanto, diante da atual política educacional cabe a seguinte indagação: é possível mensurarmos a qualidade educacional de uma escola por um único indicador? Em sintonia com que é colocado no Artigo 3º, citado anteriormente, não é difícil perceber que o assunto vem gerando discussões e interpretações diversas.

Para Freitas (2007, p. 972), “escolher apenas uma variável, desempenho do aluno, para analisar a educação básica brasileira, como o IDEB é certamente temerário”, se sem levar em conta um complexo conjunto de variáveis existentes no sistema educacional brasileiro. Afinal, um índice de qualidade da educação teria que considerar aspectos como a infraestrutura da escola, o salário e as condições de trabalho dos professores e demais

trabalhadores da educação, acervo bibliográfico e de tecnologias e outras tantas variáveis existentes no sistema educacional. Nesse aspecto, Franco *et al.* (2007, p. 282) salientam que “a pura e simples existência dos recursos escolares não é condição suficiente para que os recursos façam diferença: faz-se necessário que eles sejam efetivamente usados de modo coerente no âmbito da escola”.

O que se deve considerar é que as críticas que se faz ao índice vão além da qualidade declarada, pois está relacionada também à forma com que a aferição da aprendizagem dos alunos vem se processando nas escolas e nos sistemas de ensino, em particular aos provenientes das classes menos favorecidas. Nas palavras de Freitas (2007, p. 974):

Mesmo quando o IDEB é por escola, ele pode transformar-se em um mecanismo de ocultação do ocaso de grande quantidade de alunos procedentes das camadas populares que ‘habitam’ a sala de aula, de forma aparentemente democrática, mas sem que signifique, de fato, acesso a conteúdo e habilidades. Monitora-se o desempenho global do sistema (ou da escola), mas não se todos estão aprendendo realmente.

Em consequência dessa sistemática de avaliação em vigor, Horta Neto (2013b, p. 89), acrescenta que existe “um efeito perverso da implantação do Ideb”, pois existe um “afunilamento curricular na educação básica em virtude da supervalorização de leitura e matemática”. Como somente essas áreas são utilizadas para se atingir as metas do IDEB, as escolas e os sistemas municipais e estaduais tendem a dar-lhes maior importância, em detrimento das outras que compõem o projeto curricular, como artes, ciências, história.

É nesse sentido que Libâneo, Oliveira e Toschi (2013, p. 345), constatarem uma inversão de prioridades na atual política educacional brasileira, a qual se verifica que:

[...] no abandono da exigência da democratização do acesso de todos à escola básica e da permanência nela, em nome da qualidade do ensino, a qual aferida por critérios quantitativos, leva a diminuição dos índices de evasão e repetência sem, no entanto, conseguir assegurar todas as crianças e jovens uma aprendizagem escolar sólida e duradoura[...].

Nessa direção, a concepção do IDEB passa a sofrer críticas, atribuindo-se a característica de um mero instrumento regulatório, e sobre essa característica, Araújo (2007, p. 27) tece considerações dizendo que:

[...] concluo que o IDEB é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e

para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados. Ou seja, a função do MEC assumida pelo governo Lula mantém a lógica perversa vigente durante doze anos de FHC [...].

Nesse sentido, o problema de avaliações como o IDEB, é o risco da culpa de não se atingir as metas projetadas pelo MEC/INEP recaírem sobre os professores, quando o que deve ser ponderado é uma série de fatores já mencionados.

No bojo dessa discussão, autores como Araújo (2007), Freitas (2007), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Saviani (2007a), dentre outros posicionam-se “contra o uso da avaliação externa tendo como pano de fundo a ‘teoria da responsabilização’ liberal”, considerando que esta implica em pressão direta sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas para se obter recursos.

Neste ponto, não é excessivo lembrar que isso vem sendo um grande desafio para educadores, formuladores de políticas, gestores e especialistas. Foi nesse cenário que foram pinçadas as unidades escolares que fizeram parte dessa pesquisa, conforme mencionado na primeira parte dessa dissertação.

3.4.3 Avaliação externa e a política de *accountability*

A avaliação externa em larga escala emergiu na perspectiva de que seus resultados viessem contribuir para a formulação e reformulação das políticas educacionais, de modo a subsidiar decisões que proporcionariam a melhoria da qualidade, e a equidade da educação.

Hoje, com a consolidação das avaliações externas como instrumentos de indução da qualidade do ensino público que possibilitam conhecer o produto final dos processos de aprendizagem das redes de ensino e das escolas, aumenta a demanda pela utilização dos dados resultantes desta política no cotidiano escolar.

Nesse contexto, o que pode-se observar na atualidade é que a lógica do sistema de avaliação no Brasil é de dar ampla divulgação aos resultados dos testes com o intuito de apoiar as instâncias subnacionais nas suas tarefas constitucionais e de envolver a população na discussão da qualidade da educação. Segundo Gatti (2002), isso ocorre porque durante muito tempo a disseminação dos resultados dos sistemas estaduais seguia outra lógica, não sendo visto pelos criadores como uma oportunidade para a prestação de contas a um público com direito a informações transparentes sobre a qualidade da educação. As políticas de divulgação se restringiam aos boletins para os professores e a outros poucos documentos internos.

Considerando a importância sobre o uso dos resultados produzidos pelo sistema de avaliação em larga escala, Sousa e Oliveira (2010), em pesquisa realizada em cinco

unidades federadas (Ceará, Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Paraná), analisaram como esses resultados tem interferido na formulação e implementação de políticas educacionais. Os autores preconizam que, na perspectiva de utilização dos resultados dos processos de avaliações em larga escala, o País depara-se com uma intensa disputa ideológica:

De um lado, a expectativa de uma gestão de sistema ancorada em uma racionalidade instrumental, com perspectiva de gerar maior eficiência. De outro, a ideia da autonomia dos processos educativos no âmbito da escola, enfatizando processos de autoavaliação. Dessa forma, a questão do uso dos resultados adquire uma nova dimensão (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 798).

Sousa e Oliveira (2010) apontam que o avanço da dimensão técnica da avaliação não tem correspondido ao avanço do impacto que seus resultados podem ter na implementação de políticas e na mudança de práticas do cotidiano escolar:

O sistema de avaliação tende a se limitar a um sistema de informação educacional. Sem dúvida, a produção de informação é uma etapa do processo avaliativo, mas esse só se realiza quando, a partir de informações, ocorrerem julgamento, decisão e ação. Ou seja, a avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade. Não pode estar essencialmente a serviço de apoiar a reiterada denúncia da baixa qualidade do ensino. Os custos de sua implementação são muito altos para que sirva apenas à reiteração do que já se sabe (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 818).

No âmbito da gestão educacional, pode-se observar que o uso dos resultados apresentados pelas avaliações em larga escala tem sido utilizado com objetivos diversos, e que as vezes até ultrapassam a própria capacidade da avaliação educacional.

Sobre as formas de utilização dos resultados de uma avaliação em larga escala, Shepard (1977) classifica sete, que podem ser utilizadas em termos de política de gestão, servindo para: diagnóstico de aprendizagem do aluno; certificação do aluno; avaliação de pessoal docente; diretores e outros funcionários; avaliação de programas; alocação de recursos; accountability; e pesquisa.

Brooke e Cunha (2011, p. 21), ao descreverem sobre a “avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados”, acrescentam ao trabalho de Shepard (1977), as funções de planejamento e monitoramento, “que também pressupõe a projeção e análise dos resultados ao longo de um período de tempo, tanto para efeitos somativos, para determinar as consequências de determinadas políticas, como formativas, para corrigir os rumos de um programa em andamento”.

Para Brooke e Cunha (2011), a palavra *accountability* expressa dois conceitos. Um deles está relacionado com a prestação de contas e o outro com a ideia da responsabilização. Esses autores explicam os conceitos dizendo que:

Quando aplicada especificamente à escola, a noção de prestação de contas significa a cobrança legítima de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população. O segundo significado da palavra é inseparável e consequência do outro, mas expressa a ideia que o público tem o direito de demandar que a escola assuma sua responsabilidade direta pelos resultados de seus alunos. *Accountability*, portanto, significa uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assumam a sua responsabilidade na produção desses resultados (BROOKE, 2006b, p. 21).

É nesse sentido que se observa a necessidade dos sistemas de ensino passarem a fazer a gerência dos seus próprios resultados por meio de diagnósticos e planejamento de suas ações pedagógicas voltadas para a superação das deficiências de aprendizagem e permanência dos alunos na escola. Assim, pode mostrar que *accountability* no contexto educacional significa, acima de tudo, a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para os entes federativos, as escolas, os professores ou os alunos.

Insera-se nessa análise os mecanismos de responsabilização das gestões municipais como estratégia para induzir à melhoria da educação presentes no Plano de Ações Articuladas, considerando as metas que devem ser cumpridas por cada ente federativo que aderiu voluntariamente ao Compromisso de Metas Todos Pela Educação.

Dessa forma, vínculo entre resultado da avaliação e financiamento é o que permite compreender a importância conferida às avaliações externas. Afinal, parte dos repasses do governo estadual aos municípios, por meio da concessão de recursos financeiros, depende diretamente do resultado do desempenho das escolas e do município. Essa forma de avaliação funciona como mecanismo de controle, embora não necessariamente seja apoio para o desenvolvimento de políticas educacionais nos municípios e nas escolas, uma vez que se ocupa apenas em premiar ou punir, conforme o volume de recursos a serem repassados ou, então, cortados (BROOKE, 2008).

Diante da necessidade de se melhorar a qualidade da educação, um dos desafios postos na atualidade é o de criar condições adequadas para que os profissionais da educação possam utilizar os resultados das avaliações. Nesse sentido, a ideia posta pelo MEC é que se utilize a matriz de referência da Prova Brasil, por exemplo, para comparar os resultados obtidos verificando com precisão os pontos que necessitam de ser melhorados, para desenvolver ações direcionadas a resolução dos problemas identificados.

Sobre os resultados das avaliações, Vianna (2005), explicita as dificuldades enfrentadas por professores e gestores, considerando que estes não sabem utilizá-los com fins de melhoria da qualidade.

O próximo capítulo vem contribuir como referencial teórico correlacionando o trabalho desenvolvido pelos profissionais de gestão das escolas em relação ao uso dos dados das avaliações externas em larga escala.

4 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: TEORIA E PRÁTICA

O terceiro capítulo vem contribuir para um debate sobre importantes decisões postas às escolas públicas brasileiras, em especial a sua gestão e suas dimensões: administrativa, pedagógica, financeira, política. Entende-se que por essas dimensões perpassam a autonomia da escola, seu planejamento, avaliação externa e interna, descentralização, formação de professores, dentre outras variáveis que influenciam o desenvolvimento do trabalho escolar, considerando as atribuições e metas para se atingir o objetivo maior da escola: a aprendizagem do aluno.

Nessa conjuntura, pode-se observar que a gestão das escolas leva em conta o preceito de um conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações, procedimentos e condições concretas que visam assegurar a racionalização do uso e de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas para atingir seu objetivo maior: a aprendizagem do aluno. É nessa perspectiva, que a presente pesquisa parte do pressuposto de que a atuação dos profissionais que atuam na gestão da escola é um fator que pode influenciar o ambiente escolar, e conseqüentemente, a melhoria dos indicadores educacionais, pois “o modo como a escola funciona – suas práticas, organização e gestão – também educam a prática dos professores”, favorecendo a aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2008, p. 9-12).

Nesse entendimento, aporte teórico do capítulo 3 buscou estabelecer uma inter-relação com a realidade encontrada no campo de pesquisa, levando em conta os contextos institucionais de cada escola investigadas, no que se refere ao as ações desenvolvidas pela equipe de gestão em relação ao objeto de estudo da presente pesquisa.

4.1 APORTES TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DA GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Os termos “Organização”, “administração” e “gestão” são inicialmente contextualizados nesse aporte por apresentam com significados muito parecidos em diversas obras de autores como: Dias (1999), Libâneo; Oliveira e Toschi (2013), Lück (1998; 2000), Oliveira (2001), Paro (2010), Sander (2007), e outros que escrevem sobre essa temática no Brasil. Estes e outros autores foram elencados para o desenvolvimento deste trabalho.

As instituições de ensino público podem ser compreendidas como organizações sociais muito complexas, pois são constituídas de pessoas que trabalham juntas destinadas a

atingir um objetivo comum, a considerar sua forma sua estrutura administrativa, financeira, política e pedagógica. Leva-se em conta uma gama de fatores/variáveis que podem influenciar (positivo ou negativamente) o cotidiano escolar os rumos dos resultados planejados. Como exemplo, estão: o preparo dos professores, as condições de trabalho materiais didáticos e estrutura física, fatores socioeconômicos, dentre outros fatores que representam condicionantes para o bom desempenho dos alunos e da escola.

Ao compreender a escola como uma organização, buscou-se em Libâneo, Oliveira e Toschi (2013), o significado da palavra organizar, que definem como sendo: dispor de forma ordenada; dar uma estrutura; planejar uma ação e articular as partes de um todo; prover as condições necessárias para realizar uma ação.

Assim, *a organização escolar* refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais financeiros intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas tendo em vista a consecução de objetivos esperados (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p. 436, grifo dos autores).

Essa definição também é compreendida por Lima (2008) que tem a esfera pública como foco. Ele entende que a organização escolar é conceituada como lócus de produção e de reprodução de orientações e de regras, uma vez que a dimensão organizacional da escola pública é normativizada, inserindo-se, do ponto de vista político-administrativo, num contexto tradicionalmente centralizado.

Nesse contexto a administração se apresenta como uma forma de colaborar no provimento dos recursos necessários para o sucesso das atividades de ensino, razão porque se torna necessário investigar sobre a forma como tais fatores se desenvolvem e se organizam em meio à diversidade de situações que envolvem as realidades das escolas públicas. Nesse entendimento, Libâneo, Oliveira e Toschi (2013) explicam que o processo de organização escolar dispõe de funções que definem as ações e procedimentos indispensáveis ao funcionamento da instituição, entre eles: 1) o planejamento escolar e o projeto político-pedagógico; 2) a organização geral do trabalho escolar; 3) a direção e a coordenação das tarefas; e, 4) a avaliação da organização e da gestão da escola. Aas três primeiras áreas referem-se às finalidades da escola, as seguintes aos meios e a última à análise sobre os objetivos e os resultados.

Considerando as ações e procedimento indispensáveis ao funcionamento da instituição escolar, o “regimento da escola, o planejamento escolar e o projeto político-pedagógico” são apontados como a “função inicial” do processo organizacional, pois que

envolve a previsão das atividades e a tomada de decisões em relação aos objetivos educacionais aos quais se pretendem alcançar, pois “toda organização precisa de um plano de trabalho que indique os objetivos e os meios de sua execução”, tendo em vista a superação do imprevisto com vista a obtenção dos resultados esperados. Esse projeto consiste num documento que “propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar”, reproduzindo as “intenções e o modus operandi da equipe escolar”, pois a viabilização e a execução do projeto dependem das formas de organização e de gestão (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p. 470-471).

“A segunda função do processo organizacional é a organização propriamente dita”, que busca assegurar “a racionalização do uso e de recursos humanos, materiais, físicos, financeiros, informacionais e a eficácia na utilização desses recursos e meios de trabalho”, considerando que a presença ou ausência desses “interferem na qualidade das atividades de ensino” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p. 472). As diversas atividades dessa função são agrupadas por Libâneo, Oliveira e Toschi (2013), em quatro aspectos, sendo: organização da vida escolar; organização dos processos de ensino-aprendizagem; organização das atividades de apoio técnico-administrativo; e, organização das atividades que asseguram as relações entre a escola e a comunidade. Cada tipo de organização é desenvolvido da seguinte forma:

- a) A organização da vida escolar: se refere à administração do tempo escolar, à definição dos horários de aula; ao espaço físico, contemplando a higiene e a limpeza; à divisão de tarefas; à utilização eficaz dos recursos e meios de trabalho e; ao processo de tomada de decisões a partir da participação do grupo;
- b) A organização dos processos de ensino-aprendizagem: está relacionada aos suportes pedagógico-didáticos (os planos, divisão de alunos por turma, horários de aula, metodologias, organização dos níveis escolares) para a efetivação do desenvolvimento do trabalho em sala de aula, entre eles o currículo, a avaliação, a assistência aos professores, etc.;
- c) A organização das atividades de apoio técnico-administrativo: focaliza o apoio ao trabalho docente que as tarefas administrativas precisam fornecer por meio das atividades de secretaria (registro escolar, arquivos, atendimento aos pais) e serviços gerais (merendeiras, vigias, serventes), incluindo a manutenção da estrutura física da escola por meio da limpeza, provimento e conservação dos recursos materiais e gestão financeira;

- d) A organização das atividades que asseguram as relações entre a escola e a comunidade: pertinente às ações empregadas pela escola para envolver diferentes instituições que possibilitem o aprimoramento do trabalho escolar.

A terceira função do processo organizacional apresentada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2013), compreende a execução do processo da organização escolar envolvendo a direção e a coordenação do trabalho coletivo por meio da divisão de responsabilidades, tendo em vista o funcionamento da escola, já que à gestão escolar competem “todas as atividades de coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a realização do trabalho em equipe, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação de desempenho” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p. 475).

A quinta e última função para o processo de organização escolar, corresponde a “avaliação da organização e da gestão da escola” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p. 476-477). Essa função é caracterizada como “primordial do sistema de organização da gestão”, pois supõe o acompanhamento e o controle das ações que são decididas coletivamente. A avaliação põe “em vidência as dificuldades surgidas na prática diária, mediante a confrontação entre o planejamento e o funcionamento real do trabalho”. Nesse sentido:

O acompanhamento e o controle comprovam os resultados do trabalho, evidenciam os erros, as dificuldades, os êxitos e fracassos relativos ao que foi planejado. A avaliação da aprendizagem implica a análise coletiva dos resultados alcançados e a tomada de decisões sobre as medidas necessárias para solucionar deficiências encontradas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p. 476-477).

Compreendendo Libâneo, Oliveira e Toschi (2013), em relação ao processo de organização escolar, ações e procedimentos indispensáveis ao funcionamento da instituição, torna-se relevante conhecer formas como tais fatores se desenvolvem e se organizam em meio à diversidade de situações que envolvem as realidades das escolas. Para a caracterização desses contextos institucionais, Lima (2008) expõe sua proposta teórico-conceitual para a análise organizacional da escola, levando-se em conta que toda escola tem “duas faces”: a face burocrática e a face anárquica, ambos presentes, ainda que em graus variados, em todas as organizações escolares.

Não obstante, não se assume como modelo exclusivo, admitindo que a ação organizacional ora apresentará um modo de funcionamento a que chamarei conjuntivo, ora apresentará um modelo de funcionamento disjuntivo. Neste sentido, na escola (exemplo privilegiado por esta perspectiva) ora se ligam objetivos, estruturas, recursos e actividades e se é fiel às normas burocráticas, ora se promove a sua

separação e se produzem regras alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão de facto (LIMA, 2008, p. 46-47).

Desse modo, Lima (2008), evidencia que a estrutura e o funcionamento de uma organização escolar estão formalmente orientados, estruturados e subordinados a um modelo (im)posto normativamente por uma orientação predominante, a qual é dada pela legislação local. Sem perder esse ponto de vista, foi necessário analisar o trabalho desenvolvido nas três escolas, durante o período de 2005 a 2013, confrontando as normas e os dispositivos legais estabelecidos pelas políticas da rede pública municipal de ensino de Fortaleza com as práticas de integrantes das equipes de gestão das escolas investigadas, conforme será exposto a seguir. Tratou-se portanto de considerar as duas distinções fundamentais descritas por Lima (2008, p. 41-57), que norteiam a ação organizacional: o “plano das orientações para a acção organizacional” e o “plano da acção organizacional”, as quais tiveram suas estruturas, regras, níveis e tipos sintetizados pelo referido autor a partir do Quadro 1:

Quadro 1 – Proposta teórico-conceitual para a análise organizacional da Escola

| Planos Organizacionais Analíticos | Estruturas Organizacionais | Regras Organizacionais | Níveis Organizacionais | Tipos de Focalização Analítica |
|---|-----------------------------|----------------------------|------------------------|---|
| Plano das orientações para a acção organizacional | Latentes | Formais | Superficial | Normativa |
| | Ocultas (cripto-estruturas) | Não-formais Informais | Intermédio Profundo | Interpretativa (<i>scripto sensu</i>) |
| Plano da acção organizacional | Manifestas | Efectivamente actualizadas | Manifesto | Descritiva |

Fonte: Lima (2008, p. 57). Adaptado pela pesquisadora.

Com base nessas duas distinções de Lima (2008), a ação organizacional escolar pode ser analisada sob dois planos, nos quais, podem coincidir em determinados momentos e, noutros, podem assumir formas tão dispares, que a articulação entre eles se torna precário e ambígua. Esses planos foram abordados nesse capítulo no sentido de se compreender de forma mais apropriada as instituições investigadas e as ações dos atores dessa pesquisa.

O “Plano das orientações para a acção organizacional” corresponde à produção das regras organizacionais que regem a “acção dos actores”, podendo estas serem consideradas a nível mais “superficial”, materializado pela existência de “regras formais” (produzidas fora da organização), a nível “intermédio”, constituído pelas “regras não formais” (produzidas no contexto da organização) e ainda a nível de análise mais “profundo”, composto pelas “regras informais” (produzidas em contexto organizacional pelos actores, raramente escritas e nem sempre aplicadas por todos, sendo por vezes assumidas como formas de não cumprimento das regras formais).

Quanto ao “plano da acção organizacional”, Lima (2008) situa-o na estrutura na acção propriamente dita, a qual as regras são “efectivamente actualizadas”, praticadas pelos actores organizacionais. Neste plano, Lima (2008), desenvolveu a sua teoria sobre o “modo de funcionamento díptico da escola como organização”, que se rege segundo dois modelos fundamentais: o modelo burocrático weberiano, que enfatiza a “reprodução” da “regras formais” e o modelo de “ambiguidade/anárquico” que centraliza a “produção” das “regras não formais” e “informais”.

Compreende-se, portanto, que a organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados.

4.1.1 Gestão escolar e a constituição desse campo teórico/prático

Com as demandas originárias da década de 1980, período de redemocratização do País, um novo momento histórico-político-social redirecionou os rumos da educação brasileira. Desse momento, destaca-se para o presente estudo o surgimento de críticas dos educadores com relação à importação de modelos da administração geral, vigentes na época, por modelos que levam em conta a função social da escola e suas especificidades.

Foi a partir da década de 1980, que educadores, defendendo a necessidade de uma escola pública de qualidade, gratuita e para todos, buscaram se distanciar do sentido atribuído ao termo administração escolar, passando a utilizar o termo gestão como uma forma de atribuir novos significados que melhor representassem a área. Esse ideal envolve aspectos das relações interpessoais, que só poderiam ser atingidos mediante a descentralização política e maior autonomia das instituições escolares (DIAS, 1999).

Segundo Dias (1999, p. 268), o termo gestão se insere no campo da teoria administrativa tendo como ponto de partida a “preocupação com a eficiência e eficácia: como obter o máximo de resultado com o menor dispêndio de energia”, como alternativa para se adequar a necessidade de um conceito mais abrangente, tendo em vista o fortalecimento da autoridade do gestor.

Observa-se, portanto, que o termo gestão indica uma tentativa de superar o caráter técnico, pautado na hierarquização e no controle do trabalho do diretor (que dirigia e direcionava) a administração da escola. Em consequência das mudanças nas concepções sobre a prática administrativa, o ato de gerir se insere numa perspectiva de valorização dos colegiados, das decisões grupais e do consenso, envolvendo não somente atividades

especificamente de administração e organização, mas incorporando também aspectos políticos inerentes aos processos decisórios, o que sugere uma concepção mais ampla do que a da administração (DIAS, 1999, p. 268).

Nesse entendimento, pode-se perceber que Lück (1998) expõe sua ideia em sintonia com Dias (1999), ao assegurar que a gestão não deprecia a administração, mas supera as suas limitações de enfoque dicotomizado, simplificado e reduzido, para atender às exigências de uma realidade cada vez mais complexa e dinâmica. Configura-se assim a mudança do termo administração para gestão, não sendo apenas a evolução do sentido da palavra no âmbito temporal, mas a mudança de atitude diante da organização e ações pertinentes ao trabalho escolar. Dessa forma, o conceito aponta para a formação do gestor com base no conceito de liderança educacional, assumindo uma postura onde todos tenham a oportunidade de ensinar e aprender ao mesmo tempo e assim constituírem-se como sujeitos aprendentes.

Corroborando com essa discussão, Oliveira (2002) afirma que o termo gestão advém com a reestruturação do Brasil em termos políticos após o processo de redemocratização do país com a abertura democrática e participativa, buscando a superação do modelo vigente advindo com o regime militar.

[...] o termo Gestão é mais amplo e aberto que administração, sendo ainda o segundo carregado de conotação técnica, o que predominou nas décadas anteriores como orientação para as escolas [...] a gestão implicaria participação e, portanto a presença da política na escola (OLIVEIRA, 2002, p. 136).

A partir da concepção democrática de gestão, Bordignon e Gracindo (2001, p. 139), afirmam que “a gestão deixa de ser prerrogativa de uma só pessoa e passa a ser um trabalho coletivo”. Ainda que, segundo esse preceito, devam ser envolvidos todos os atores da escola, o presente estudo analisa as ações de gestão a partir da equipe técnico-administrativa composta pela direção (diretor e vice-diretor), pelo supervisor escolar e pelo coordenador pedagógico das unidades escolares selecionadas para a presente pesquisa.

Embora se observe um consenso entre os pesquisadores da área, quanto ao termo gestão, é evidente uma divergência quanto sua prática. Sobre essa divergência, Sander (2007, p. 89) explica que os diferentes enfoques da administração/gestão da escola convivem nos dias de hoje, sendo que:

A opção atual por este ou aquele modelo é feita de acordo com os objetivos e a natureza específica da instituição de ensino e em função das percepções e interpretações da realidade educacional e dos fenômenos administrativos por parte de suas entidades mantenedoras e seus participantes.

Quanto a essas percepções e interpretações sobre a realidade educacional, pode-se constatar que o conceito de gestão escolar, ou de administração já que Paro (2010, p. 765) toma “essas palavras como sinônimos”, é definida como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Assim, “quanto maior a relevância dos objetivos, maior a importância das mediações para se conseguir realizá-los”. Tal conceito, de forma mais abrangente “nos permite falar em administração de pessoal, administração de material, administração financeira, assim como administração de atividades-meio e administração de atividades-fim” (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado).

Paro (2005, p. 72) chama “atividades-meio” aquelas que “embora se referindo ao processo de ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se antes como viabilizadora ou precondições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula”.

Ainda que Lück (2000) tenha uma definição para administração e gestão, o pensamento da referida autora vai ao encontro a definição de Paro (2010). Lück (1998) afirma que a gestão possibilita superar o enfoque limitado de administração, de modo que os problemas educacionais são complexos e necessitam de visão global e abrangente, assim como ações articuladas, dinâmicas e participativas. Para a autora a mudança terminológica surge “[...] para representar novas ideias e estabelecer, na instituição, uma orientação transformadora, a partir da rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo [...]” (LÜCK, 1998, p. 35).

O conceito de gestão, neste sentido, ultrapassa o de administração por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial da liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (LÜCK, 2000, p. 16).

A este conceito, Ferreira (2004), agrega outras ações, tais como a organização e o desenvolvimento do que foi acordado pela coletividade a partir dos princípios e finalidades da educação. Assim, gerir:

Significa tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania, no contexto da complexa ‘cultura globalizada’. Isso significa aprender com cada ‘mundo’ diferenciado que se coloca suas razões e lógica, seus costumes e valores que devem

ser respeitados, por se constituírem valores, suas contribuições que são produção humana. [...] garantir a qualidade da educação a partir de princípios e finalidades definidos coletivamente, comprometidos com o bem comum de toda a humanidade (FERREIRA, 2004, p. 1241).

Observa-se, no entanto, que as discussões acerca dos conceitos administração e gestão não conferem apenas uma mudança de nomes. Significam a maneira de ver e de se relacionar com a realidade implicando em gerir com a participação de vários segmentos da sociedade. Nesse sentido, Cury (2002) afirma que a gestão se cerca de diálogo que é uma das características da democracia.

A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça. Nessa perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução de conflitos (CURY, 2002, p. 165).

Nesse raciocínio, Veiga (2001) ressalta que o exercício da gestão está em estabelecer uma ação regulatória ou emancipatória em que a primeira está voltada para o cliente e que tem uma visão empresarial de controle de resultados e de uma ação em curto prazo, onde são acatadas as decisões que estão alheias às necessidades locais ou escolares. Na ação emancipatória, a preocupação é a qualidade para todos, onde existe a corresponsabilidade.

Fazendo uma crítica às atuais concepções de gestão, Rosar (2002) alerta que a teoria da administração educacional foi apenas atualizada e adaptada à dinâmica das práticas empresariais renovadas dentro do contexto da globalização e da lógica capitalista, em que os discursos de autonomia e democracia seguem a lógica. Neste caso, há a transposição de obrigações e de responsabilidades para instâncias menores, como da União para os Estados e destes para os municípios, encaminhada pelo processo de participação da comunidade através dos conselhos.

Nesse cenário, Vieira (2008, 2011) caracteriza a gestão como uma arena de interesses contraditórios e conflituosos, que requer negociação, conversa diálogo, humildade, tolerância e aceitação. O processo de gestão, por sua vez, pode ser, perpassando pela impopularidade, situação inevitável quando o encaminhamento de soluções para problemas existentes:

Há, ainda, coisas que precisam ser feitas e independem de negociação. Desagradam, mas são necessárias. Fazer bem feito o que tem que ser feito costuma ser tarefa pouco fácil e impopular. A gestão, portanto requer humildade e aceitação. Administrar a escassez, gerir conflitos, tomar decisões em situações complexas. E nada disso se aprende nos manuais (VIEIRA, 2008, p. 25).

Diante dessa diversidade de consensos e divergências no campo da gestão da escola, torna-se compreensível a utilização de outras denominações, como: “gestão empresarial” intitulada por Melo (2001); “modelo burocrático de gestão” definido por Bordignon e Gracindo (2001); “nova perspectiva de administração educacional” adotada por Rosar (2002). Essas qualificações ao termo gestão da escola se referem a gestão dos sistemas educacionais que negam os processos democráticos.

4.1.2 Gestão democrática e organização da escola: o papel do gestor na organização do trabalho escolar

A discussão sobre a gestão democrática da escola remonta à Constituição de 1988, que define a “gestão democrática do ensino público na forma da lei”³². A partir desse preceito constitucional, a LDB de 1996, acrescenta que a “gestão democrática do ensino público na educação básica”³³, deve seguir as peculiaridades de cada sistema de ensino, envolvendo a participação dos profissionais da educação e da comunidade local na elaboração do projeto político-pedagógico de cada escola.

Considerando essa prerrogativa, e com base no que já foi discutido anteriormente, buscou-se fazer nessa fase da pesquisa, a leitura da gestão e organização da escola, no sentido de perceber como as unidades escolares selecionadas para o presente estudo têm se apropriado e utilizado seus próprios resultados para articular meios para alcançar os objetivos definidos pela política educacional em desenvolvimento.

Nessa conjuntura, recorreu-se a concepção de Paro (2008), sobre a gestão democrática, considerando que esse estilo de gestão representa uma mudança no modo de entender o ato de administrar a escola pública, principalmente numa sociedade marcada pelo autoritarismo.

Com base em Paro (2008, p. 1) entende-se que a gestão escolar “abrange um conceito de democracia rigoroso que leva em conta a convivência livre entre sujeitos, que impregna a própria prática pedagógica e contempla a participação autônoma de todos os setores envolvidos na escola”. Isso resulta numa organização de gestão compartimentada em que os papéis e os níveis de poder estão claramente definidos como uma forma de concretizar

³² Constituição Federal de 1988, Art. 206, Inciso VI.

³³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

o equilíbrio entre representação e a participação de todos norteada por uma ação coletiva como uma possibilidade de intervenção consciente.

Paro (2005, p. 12), ao discorrer sobre a Gestão Democrática da escola pública, menciona que essa forma de gerir “parece já estar necessariamente implícita a participação da população em tal processo”. No entanto, alerta que “parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação”. O autor considera que “a participação propriamente dita é aquela relacionada com partilha de poder, a participação na tomada de decisões.” (PARO, 2005, p. 16). Nessa perspectiva, a gestão democrática da escola só se concretiza com a participação de todos os segmentos que compõem a escola nos processos decisórios que orientam a vida cotidiana.

Complementando Paro (2005), Vieira (2007) explica que a instituição educacional mantém intensas relações de poder, de partilha de decisões em sua dinâmica de funcionamento, que permeiam as relações com seus diversos atores (alunos, professores, pais, comunidade escolar, coordenador pedagógico, diretor, vice-diretor, supervisor e funcionários). É nesse sentido que as ações e experiências desses atores e suas relações com o universo da escola geram fenômenos que podem influenciar em maior ou menor intensidade, de forma positiva ou negativa o alcance dos das suas metas relacionadas a qualidade da educação.

No domínio da gestão democrática e participativa, o significado do termo “participação” tem a similaridade de entendimento entre Demo (1996) e Diaz Bordenave (1994), quanto ao seu grau de envolvimento, interesse e compromisso como ação (ativa ou passiva) em consonância, ou não, com a existência de projeto político para uma sociedade, uma organização, uma entidade representativa dos indivíduos. Percebe-se que a proposições desses autores estão assentadas nos pilares de luta pela democracia, pela equidade e emancipação social e política dos homens em sociedade.

Nesse contexto, observa-se que o termo participação, tanto na perspectiva ativa quanto na passiva, de luta por direitos, equidade social, emancipação social e política, de processo em construção, possui diversas formas de interpretação, que dependem da forma em que cada indivíduo isolado ou coletivamente se encontre, bem como da sua percepção de mundo e dos instrumentos culturais que possui para analisar a realidade e a sociedade em que vive, conseqüentemente, no processo de construção de sua visão de mundo, sendo, portanto, complexa uma definição exata do termo. Nessas circunstâncias, Demo (1996, p. 18) afirma que:

A participação consiste em uma conquista para significar que é um processo no sentido legítimo do termo: infindável em constante vir-a-ser, sempre se fazendo.

Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente nem acabada.

Esse entendimento sobre participação é de fundamental importância para que a pesquisadora possa ficar atenta quanto ao grau de envolvimento dos gestores das escolas, quanto à efetiva gestão democrática na perspectiva da participação de todos os segmentos da comunidade escolar levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola e atingir seus objetivos educacionais.

No âmbito da gestão democrática, a autonomia refere-se à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes, colaborando, enquanto processo de construção e de conquista, na definição da escola que se deseja e do aluno a se formar. No bojo dessa discussão, Gadotti (1994) concebe a ideia de autonomia como forma de emancipação e que seu exercício não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva. Nesta perspectiva, efetivar uma gestão democrática implica na participação de todos os segmentos da comunidade escolar levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola.

Mesmo sendo recomendada na lei, observa-se que para que a gestão democrática chegue à participação efetiva dos interessados na sua gestão como discutida por Demo (1996), Paro (2005), Vieira (2007) e outros, uma série de ações mais amplas são necessárias, dentre as quais; a abertura dos gestores, o modo de articulação e estrutura da escola, a emancipação dos indivíduos, a promoção do diálogo e da alteridade, entre outros fatores. Para tanto, considera-se mecanismos de gestão democrática, propostos por autores como Adrião e Garcia (2008) que ensejam a necessidade de: eleição de diretores, conselhos municipais de educação, conselhos escolares, associações de pais e mestres, gêmeos estudantis, entre outros.

Inserir-se também nessa discussão a descentralização administrativa, financeira, pedagógica e jurídica da escola, considerando que as políticas educacionais nas duas últimas décadas, defendem essa descentralização como as formas viáveis de distribuição do poder e de possibilitar, a inclusão na política, de novos sujeitos sociais.

Nesse entendimento, autonomia da escola, na concepção de Veiga (2001), deve cumprir satisfatoriamente sua função educativa. Para tanto, deve estruturar seu projeto político-pedagógico levando em conta quatro dimensões básicas que articulem entre si em volta da unidade escolar para dar a sustentabilidade a sua autonomia, são elas: 1) “Autonomia administrativa”, em que a escola pode elaborar seus projetos de gestão; 2) “autonomia jurídica” relacionada à escola construir suas próprias regulamentações e orientações sendo responsável por todas suas ações; 3) “autonomia financeira”, referente à própria

administração de seus recursos financeiros; 4) “autonomia pedagógica,” que concerne à liberdade da unidade escolar buscar mecanismos para (re)elaboração de suas propostas pedagógicas em consonância com sua realidade local (VEIGA, 2001).

Verifica-se, portanto a importância do trabalho do gestor escolar, pois cabe a ele estabelecer prioridades, decidir ações, mediar soluções pedagógicas, ordenar problemas, apaziguar conflitos, dentre outros, sem perder de vista a “utopia”³⁴ da educação que se deseja. Isso porque o trabalho de gestão escolar exige o exercício de múltiplas competências específicas, sendo essa diversidade um desafio para os educadores, o que justifica a necessidade de que os sistemas de ensino sejam capazes de orientá-los nesse processo, considerando-se como fundamental a formação continuada dos gestores para fazer avançar, com unidade, a organização escolar (LÜCK, 2000).

Essa situação, segundo Saviani (2007a), incorpora também o atendimento de reivindicações históricas por maior autonomia para as escolas, e o Estado responde a tais reivindicações possibilitando, além da liberdade da escola construir o seu projeto pedagógico, eleger um núcleo de gestão, considerando que é a unidade escolar que comporta as possibilidades de aperfeiçoamento qualitativo do ensino, porque nela são realizadas experiências pedagógicas.

Para Saviani (2007a), essa realidade parece (im)por às escolas um novo modelo de gestão que se materializa na descentralização administrativa e financeira na prerrogativa da construção da autonomia da escola, porém, numa linha de mão dupla, já que a escola passa a assumir a responsabilidade pelo seu resultado. É nesse contexto que a política de avaliação educacional aparece como pré-requisito para que seja possível a implementação de mecanismos de controle e responsabilização em educação.

Ao conferir a teoria dos autores citados anteriormente com a prática dos gestores, concebe-se a autonomia escolar à ocupação de um espaço delimitado que a escola tem para se desenvolver. Esse espaço é concedido pelo poder público, no caso da escola pública e, seu desenvolvimento está condicionado às condições administrativas e financeiras que ela possui ou pode adquirir, entendendo-a como autônoma aquela que consegue desenvolver-se até o limite máximo do espaço que lhe foi concedido.

Nessa expectativa, itens que seguem apresentam de forma sucinta o trabalho desenvolvido pela equipe de gestão da escola, tendo como referência os teóricos elencados

³⁴ Referência ao trabalho de Paro (2008, p. 9) no qual o autor diz que “utopia”, embora signifique lugar que não existe, não quer dizer que não possa existir nunca, podendo, portanto, se colocar como algo “desejável”.

para a presente pesquisa. Buscou-se articular a esse aporte os achados na pesquisa de campo, onde foi possível compreender como os dados do IDEB são apropriados e utilizados por essa equipe.

4.1.3 A equipe de gestão escolar

Nessa dissertação, a definição dos membros que compõem a “equipe de gestão da escola” foi dada a partir da realidade encontrada nas escolas públicas municipais de Fortaleza, sendo a mesma definida por Lück (1981), em sua obra intitulada “Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional”.

Na referida obra, a autora afirma que a atuação conjunta do administrador escolar, do orientador educacional e do supervisor escolar é decisiva para o desenvolvimento do processo educativo. A partir dessa premissa, e pela necessidade de encontrar respostas aos questionamentos da pesquisa em tela, identificou-se a necessidade de convidar, não só os profissionais que estiveram no cargo de direção das unidades selecionadas para pesquisa, mas considerar todos os membros que atuaram nessa “equipe de gestão da escola”. Isso foi possível porque existem nas escolas municipais de Fortaleza o cargo/função de orientador educacional e de supervisor escolar.

Os cargos/funções de orientador educacional e de supervisor escolar estão em extinção³⁵ ao vagarem. Eles correspondem a atividades específicas do magistério, as quais, exercidas por “especialistas em educação”, conforme disposto no “Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza”, publicado pela Lei nº 5.895, de 13 de novembro de 1984, e em vigor até a presente data.

Importante esclarecer que Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza foi publicado em 1984 estando ainda em vigor, salvo alterações na Lei nº 9.249 de 12 de julho de 2007, que institui o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do município de Fortaleza para a Especialidade da Educação. O referido estatuto foi elaborado “com base na Lei Federal nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que estrutura o Grupo de Magistério de 1º e 2º graus do Sistema Oficial de Educação do município de Fortaleza, de suas atividades, dispõe sobre

³⁵ A Lei 5.895, de 13 de novembro de 1984 dispõe sobre o Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza, em vigor até a presente data, salvo alterações. Dentre elas está a extinção dos cargos de especialistas em educação ao vagarem, dada pela Lei 9.249 de 12 de julho de 2007, que institui o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Município de Fortaleza para a Especialidade da Educação.

normas para o exercício em geral e estabelece vantagens para seus integrantes” (FORTALEZA, 1984, Art. 1º).

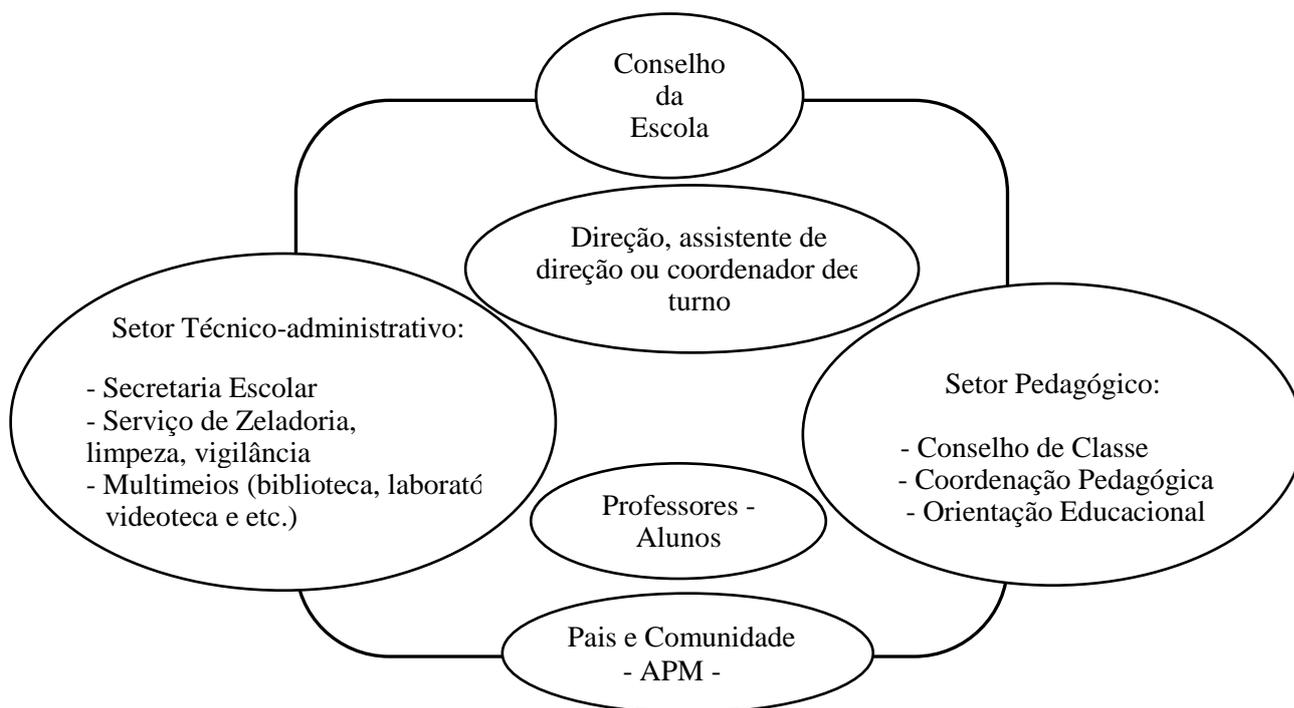
Em sintonia com o disposto por Lück (1981), o Estatuto do Magistério de Fortaleza classifica o administrador escolar, o orientador educacional e o supervisor como “especialistas em educação”. Esses cargos “são os integrantes do Grupo do Magistério, com habilitação específica de grau superior, obtida em curso de graduação, de duração plena ou de pós-graduação” (FORTALEZA, 1984, Art. 19).

As atribuições desses “especialistas em educação” são discutidas no decorrer dessa dissertação, considerando sua importância para a presente pesquisa, e tomando como referência a concepção de Lück (1981, p. 16), ao ressaltar que no ambiente escolar essa equipe tem “como função principal a de coordenar e orientar todos os esforços no sentido de que a escola, como um todo, produza os melhores resultados possíveis no sentido de atendimento às necessidades dos educandos e promoção do seu desenvolvimento”. Nesse entendimento, Lück (1981) considerara a posição de influência e liderança desses profissionais sobre todas as atividades desenvolvidas na escola.

Sem perder de vista as mudanças na legislação educacional brasileira dada a partir da Lei nº 9.394 de 1996, que revogou a Lei Federal nº 5.692/71 torna-se relevante explicar que a partir da LDB nº 9.394/96, os especialistas em educação passam a ser denominados “profissionais da educação básica”, assim como os “professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”. Para tanto, esses profissionais devem ser formados em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, além disso, devem ter experiência docente, conforme expressa o seu Art. 61, inciso II da Lei nº 9.394 de 1996.

Diante das atribuições dos “especialistas em educação” no ambiente escolar, buscou-se conhecer a proposta de Libâneo (2008), que em uma concepção contemporânea ressalta a importância da atuação dos especialistas em educação no ambiente escolar. O referido autor destaca a necessidade de um trabalho articulado entre si e apresenta um organograma básico do que deve ser a composição da estrutura organizacional de uma escola, conforme Figura 2, abaixo.

Figura 2 – Organograma básico da escola



Fonte: Libâneo (2008, p. 127).

Esse organograma, parte do princípio de que “toda instituição escolar necessita de uma organização interna”, e esta, deve estar prevista na legislação do estado ou do município, assim como no regimento da escola, considerando os responsáveis pelo trabalho escolar. As funções de cada membro do organograma são apresentadas por Libâneo (2008, p. 127-133), da seguinte forma:

- “O conselho de escola tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais”, conforme definido em legislação específica definida pelo estado, o município ou pelo regimento escolar. Sua composição exige uma proporcionalidade de “participação dos docentes, dos especialistas em educação, dos funcionários, dos pais e dos alunos”. O trabalho envolve aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- “O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos componentes do corpo de especialista e de técnicos administrativos.” As atividades desse membro estão mais bem detalhadas na próxima seção;
- “O setor técnico administrativo responde pelas atividades-meio que asseguram o atendimento dos objetivos e funções da escola”, corresponde a: 1) a “secretaria escolar” que cuida da documentação, escrituração e

correspondência da escola dos docentes e demais profissionais” sendo responsável também pelo atendimento de pessoas; 2) “serviços auxiliares (zeladoria, vigilância, atendimento ao público” que cuidam da manutenção, conservação do prédio, guarda das dependências, cozinha, distribuição de merenda, pequenos consertos; e 3) “multimeios” que compreende a biblioteca, os laboratórios equipamentos audiovisuais, videoteca e outros recursos;

- d) “O setor pedagógico” abrange as atividades de coordenação pedagógica e de orientação educacional, apresentando funções distintas para os referidos cargos. As funções da coordenação pedagógica estão relacionadas às atividades pedagógico-curriculares junto aos professores em suas disciplinas, tendo como foco a aprendizagem dos educandos. Nesse mesmo foco, a orientação educacional trabalha diretamente com os alunos, tendo como perspectiva sua formação integral;
- e) “Instituições auxiliares”, representadas pelos atores da escola, como: “a Associação de Pais e Mestres, o Grêmio Estudantil e outras como Caixa escolar, vinculada ao Conselho de escola”, ou ao diretor, caso não exista o conselho;
- f) “Corpo docente e corpo discente”. “O corpo docente corresponde ao conjunto dos professores em exercício na escola, cuja função básica consiste em realizar o objetivo prioritário da escola, o processo de ensino e aprendizagem”. O corpo discente compreende os alunos e associações representativas.

Ao analisar esse modelo/organograma definido por Libâneo (2008), relacionado ao trabalho desenvolvido pelos atores da presente pesquisa (os especialistas em educação), tornou-se relevante esclarecer o seguinte: mesmo compreendendo a importância de se ter uma equipe gestora, em que cada um fizesse o seu papel de forma articulada e colaborativa para o atingimento de um fim comum, nem sempre isso é o que acontece na realidade brasileira. Isso porque em muitos casos não existem todos os atores na unidade de ensino e os atores existentes acumulam as funções de outras especialidades que, pelo menos na teoria, seriam de outro especialista.

Existem ainda outros dois fatos a se considerar no organograma básico de uma escola, conforme apresentado por Libâneo (2008) sendo: 1) que o envolvimento e ligação de cada um dos atores com a unidade de ensino é algo que pode variar entre municípios e estados brasileiros, e em muitos casos em um mesmo município, dada a carência de um profissional

especializado, acúmulo de cargos, ou ainda a rotatividade de profissionais, dentre outras situações vivenciadas dentro das escolas; 2) que o exercício de uma determinada função pode ser realizado por uma única pessoa ou mais pessoas e a denominação dos cargos podem variar de local para local, como por exemplo.

Explicitando a situação abordada no parágrafo anterior, tomou-se como exemplo o que foi informado pelo vice-diretor da Escola C, que atuou no período de 2005 a 2009. Esse profissional também exerceu na mesma escola a função de diretor no período de 2009 a 2013, e explica que na inexistência do coordenador pedagógico, a função passava a ser exercida pelo supervisor, e na falta do supervisor era comum essas atribuições serem exercidas pelo vice-diretor, independentemente da quantidade de alunos e turmas.

[...] infelizmente as escolas não dispõem de todos os profissionais que necessitam e a todos precisam dar sua colaboração fazendo coisas que não são de sua função... Eu por exemplo, quando assumi a vice-direção, em 2005, exercia também a função de coordenação pedagógica na patrimonial e nas unidades anexas a escola. Era difícil porque juntando todas as turmas davam mais de mil e cem alunos.

Além de trabalhar junto ao diretor eu fazia as atividades de coordenação pedagógica até porque naquela época não existia essa função, e também nós não tínhamos um supervisor escolar lotado, e por isso eu acabava dedicando a maior parte do meu dia com os trabalhos da escola, independentemente de estar lá presente ou não. No segundo semestre de 2010 eu assumi a direção da escola e foi lotado um vice para a minha vaga. Foi lotado também um coordenador pedagógico e foi quando reestruturamos nossas atividades na escola... fiquei lá até setembro de 2013, quando uma nova diretora foi empossada... (GESTOR DA ESCOLA C - VICE-DIRETOR DE 2005 A 2009, E DIRETOR DE 2009 A 2013 - EM ENTREVISTA, 2014).

Os tópicos seguintes expõem, de forma sucinta, as atribuições de cada membro que compõe a equipe gestora, considerando-se, a priori, a definição dada a partir dos teóricos elencados para essa dissertação e os achados da pesquisa de campo por meio da análise de documentos e entrevistas semiestruturadas.

Para melhor compreensão da realidade investigada, é importante salientar que até o ano 2009 a equipe de gestão das escolas municipais apresentava composições distintas. A gestão da Escola A era formada por diretor, vice-diretor, supervisor e secretário escolar; a Escola B era composta por diretor, vice-diretor, orientador educacional e secretário escolar; a Escola C era tinha como equipe de gestão o diretor, vice-diretor, supervisor e secretário escolar.

4.1.3.1 A direção escolar

Abordando as atribuições do diretor, no entendimento contemporâneo tratado por Libâneo (2008, p. 128), torna-se importante enfatizar que suas funções “diferem de outros

processos de direção, especialmente os empresariais”. Isso porque como princípio e atributo da gestão democrática, as funções do diretor escolar vão além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, “pois implica intencionalidade, definição de rumo, uma posição perante objetivos sociais e políticos da escola em uma sociedade concreta” (LIBÂNEO, 2008, p. 140).

Ao atribuir ao diretor a função de organizar e gerenciar todas as atividades da escola, Libâneo, Oliveira e Toschi (2013) ressaltam que organizar significa coordenar, mobilizar, motivar, liderar, delegar as responsabilidades decorrentes das decisões aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas. Organizar também abrange o acompanhamento, o desenvolvimento das ações e a prestação de contas, auxiliado pelos componentes do corpo de especialista e de técnicos administrativos.

Dentre as atribuições para o desempenho da função de diretor escolar, Libâneo, Oliveira e Toschi (2013, p. 454-455) dizem que este profissional deve ter “atribuições pedagógicas e administrativas próprias, e uma das mais importantes é a de gerir o processo de tomada de decisões por meio de práticas participativas”. Ainda segundo esses autores, o diretor atua, em geral, mais diretamente nos aspectos administrativos, delegando os aspectos pedagógico-curriculares a uma coordenação pedagógica. Sobre essas expectativas quanto as atribuições dos diretores escolares, Paro (2005, p. 72) as chama de “atividades-meio” e de “atividades-fim”.

Analisando o Regimento Escolar mais atualizado³⁶ das três escolas investigadas foi possível conferir que as atribuições apontadas por Libâneo, Oliveira e Toschi (2013), Lück (1981) e Paro (2010), fazem parte de um conjunto de competências do diretor e de sua equipe de gestão.

De acordo com o Estatuto do Magistério (FORTALEZA, 1984), as atividades do Administrador Escolar (direção e vice-direção) são exclusivas da função gratificada (cargos em comissão), mas não consta no estatuto os critérios para o provimento ao referido cargo.

Considerando o recorte temporal da presente pesquisa (2005 a 2013), vale ressaltar que em 2005, no início da primeira gestão municipal de Luizianne de Oliveira Lins, a nomeação do diretor e vice-diretor das escolas se deram tanto por indicação política, da forma como acontecia em décadas anteriores, quando por um processo de substituição por meio de listas tríplexes elaboradas pelos profissionais de cada escola.

³⁶ Essa atualização se deu pela necessidade de rever as necessidades da escola e para submissão junto ao Conselho Municipal de Educação em virtude do recredenciamento da unidade escolar.

Na nomeação do diretor e vice-diretor por meio de lista tríplice, o processo se deu em 2005, e aconteceu da seguinte forma: os nomes eram analisados pelo secretário de educação e a prefeita, juntamente com um memorial e um plano de trabalho de cada um dos três candidatos. Por esse processo de nomeação por meio de lista tríplice, foram selecionados em 2005 todos os diretores e vice-diretores que participaram do presente estudo, tendo sido substituídos por outros profissionais em 2013, logo no início da gestão do Prefeito Roberto Cláudio Rodrigues Bezerra.

As atribuições para o desempenho da função de diretor e vice-diretor nas escolas públicas municipais de Fortaleza prevalece ainda o Estatuto do Magistério, que confere aos gestor escolar/administrador escolar o seguinte:

Art. 37 – Administrador Escolar é o especialista em Educação licenciado em curso de pedagogia de duração curta ou plena, com especialização em Administração escolar.

§ 1º - As atividades do Administrador Escolar, desvinculadas de cargos efetivos ou empregos, são exclusivamente inerentes ao exercício de função gratificada correspondente à direção e vice-direção de estabelecimento de ensino;

§ 2º - Ao Administrador Escolar, no exercício da função de direção, compete planejar, acompanhar e controlar as atividades técnico-administrativas e pedagógicas da unidade escolar.

§ 3º - Ao Administrador escolar, no exercício da vice-direção, compete auxiliar o Administrador Escolar no desempenho dos encargos próprios da direção da unidade escolar e substituí-lo em suas faltas e impedimentos. (FORTALEZA, 1984).

Sobre o Art. 37, vale ressaltar que a especialização exigida para o exercício da função de diretor ou vice-diretor é gestão escolar, e não mais administração escolar.

Considerando o referido estatuto e analisando os dados coletados em entrevistas, foi possível observar que o trabalho dos diretores escolares vai além do que se apresenta no Estatuto do Magistério e do que se aborda sobre os teóricos que tratam dessa temática. Sobre esse ponto de vista, o vice-diretor da Escola C, da época investigada, informou que:

[...] a maioria dos pais dos alunos eram muito jovens e acho que muitos deles não viam a escola como uma perspectiva de futuro para os filhos deles. Nós íamos muito na casa dos alunos saber porque estavam faltando, buscávamos dialogar com os pais e familiares para tentar conscientizar da importância dos estudos[...]

Além de dar conta de todo trabalho burocrático da escola eu ainda me envolvia muito com o trabalho do orientador e do coordenador.

Saber que conseguimos ser uma das poucas escolas que conseguiram evoluir o IDEB me deixa triste e ao mesmo tempo imensamente feliz porque nós frequentemente fazíamos o que estava além das nossas funções, além dos nossos limites. Eu realmente pensava que nosso trabalho era parecido a “enxugar gelo”. (VICE-DIRETOR DA ESCOLA C EM ENTREVISTA, 2014).

Conhecendo bem essa realidade do papel desempenhado pelos gestores escolares, Paro (2005), coloca a direção como figura central da escola e agrega a sua função à de coordenação do esforço humano coletivo na busca dos objetivos da instituição.

Sobre as dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares, Paro (2005) ressalta que esses profissionais estão cercados de contradições, dado o quadro de escassez de recursos (material didático, espaço físico adequado, formação adequada de docentes, entre outros). Assim, muitas vezes os gestores acabam se envolvendo em atividades rotineiras que pouco corroboram a uma verdadeira coordenação dos esforços das pessoas. Nesse sentido, Paro (2005, p. 454) salienta as pressões sofridas e o papel dual exercido pelos gestores, da seguinte forma:

o diretor como responsável último pela escola tem servido ao Estado como um mecanismo perverso que o coloca como 'culpado primeiro' pela ineficiência e mau funcionamento da escola, bem como pela centralização das decisões que ai se dão. Isto leva o diretor de escola a ser alvo dos ódios e acusações de pais, alunos, professores, funcionários e da opinião pública em geral, que se voltam contra a pessoa do diretor e não contra a natureza de seu cargo, que é o que tem levado a agir necessariamente contra os interesses da população.

Apesar dos contrastes, o papel do diretor deve ser compreendido como o de líder cooperativo: um aglutinado de aspirações, desejos, expectativas da comunidade escolar, bem como articulador de adesão e participação de todos os seguimentos.

4.1.3.2 O setor pedagógico

O setor pedagógico, na concepção de Libâneo, Oliveira e Toschi (2013), abrange as atividades de coordenação pedagógica e de orientação educacional.

“O coordenador pedagógico ou professor coordenador coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-caniculares”. Sua função prioritária diz respeito à assistência (pedagógico-didática) aos professores em suas respectivas disciplinas, “para que cheguem a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal possível), ajudando os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos”. Ainda que a essência da ação desse profissional seja a “monitoração sistemática da prática pedagógica docente” cabe ao coordenador o relacionamento com pais e comunidade no que se refere ao funcionamento pedagógico-canicular e didático da escola, à comunicação das avaliações dos alunos e à inter-relação feita delas além de algumas outras atribuições (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p. 466).

Diante das funções do coordenador pedagógico, Polato (2010) enfatiza a necessidade de que este especialista conheça as diversas didáticas e consiga ser o parceiro mais experiente do professor.

A função de coordenador pedagógico é recente nas escolas públicas municipais de Fortaleza, e data de 11 de julho de 2008, quando foi instituída por meio da Portaria 174/2008, em virtude da perspectiva de se elevar os indicadores de rendimento escolar dos alunos das escolas da Prefeitura de Fortaleza, e especificamente, o IDEB das escolas. A referida portaria justifica a necessidade de instituir a coordenação pedagógica nas escolas da rede municipal de ensino regulamentando seu exercício ao proferir que:

[...] CONSIDERANDO a adesão do Município de Fortaleza, através da Secretaria Municipal de Educação - SME, ao Plano de Desenvolvimento da Educação - Compromisso Todos pela Educação, com vistas à adoção de medidas que favoreçam a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, dos alunos da Rede Pública Municipal. CONSIDERANDO que:

Os indicadores de rendimento escolar apresentados no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e nos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas são fundamentais na expressão da qualidade social da educação escolar. CONSIDERANDO as recentes e significativas transformações na estrutura e funcionamento da Rede Municipal de Ensino. DECIDE:

Art. 1º - Instituir a coordenação pedagógica no âmbito das unidades escolares da rede municipal de ensino, que será exercida por: I - atuais supervisores(as) escolares a quem serão atribuídas funções de coordenação pedagógica, conforme previstas nesta Portaria. Estes supervisores terão prioridade de exercício de coordenação pedagógica na unidade escolar em que estiverem lotados; II - atuais orientadores(as) educacionais que se declararem aptos a desenvolver a função de coordenação pedagógica e se manifestarem, por escrito, em formulário específico na Coordenação de Gestão de Pessoas...

Parágrafo Único - A função de coordenador(a) pedagógico(a) não se caracteriza como cargo comissionado e será considerada de efetivo exercício na unidade escolar, não acarretando para o(a) servidor(a) quaisquer perdas de direitos e vantagens que já lhe tenham sido conferidos. (FORTALEZA, PORTARIA 174 de 11 de julho de 2008).

A partir da Portaria nº 174/2008, o exercício da função de coordenador pedagógico se deu por meio de um credenciamento, em que a SME procurou observar a adequação do perfil dos interessados, priorizando o credenciamento de supervisores e orientadores educacionais que estivessem lotados na unidade, abrindo a oportunidade também para os demais professores da educação básica (FORTALEZA, PORTARIA 174 de 11 de julho de 2008).

Sobre essa situação, torna-se relevante enfatizar que no credenciamento que se deu pela da Portaria nº 174/2008, era de livre escola do orientador educacional deixar sua função para assumir a coordenação pedagógica, caso fosse selecionado. Conforme a Portaria, o exercício da função de coordenador pedagógico não remunerado e não caracterizava-se

cargo em comissão, e só passou a ter essas atribuições em 2013, quando foi criado de fato como cargo para provimento em comissão de coordenador pedagógico integrando-o à estrutura administrativa da SME, segundo dispõe a Lei Complementar nº 0150, de 28 de junho de 2013.

Diferente das atribuições do coordenador pedagógico, o serviço de orientação educacional vem a partir “do atendimento e do acompanhamento individual dos alunos em suas dificuldades pessoais e escolares, do relacionamento escola-pais e de outras atividades compatíveis com sua fonação profissional”, constituindo assim o “setor pedagógico” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p. 467).

Nesse sentido, Penteado (1976) define o serviço de orientação educacional como uma modalidade do processo educativo geral que, objetiva promover o desenvolvimento integral do educando, por um processo sistemático, contínuo e complexo. A função do orientador faz referência a:

[...] uma assistência profissional realizada através de métodos e técnicas pedagógicas e/ou psicológicas, que levam os educandos ao conhecimento de suas características pessoais e das características do ambiente sociocultural, a fim de que possam tomar decisões apropriadas às perspectivas maiores de seu desenvolvimento pessoal e social (PENTEADO, 1976, p. 2).

O Estatuto do Magistério da Prefeitura de Fortaleza, considerando a importância do serviço de orientação educacional expõe que:

Art. 23 – Orientador Educacional é o especialista em Educação com habilitação em Orientação Educacional, obtida em curso superior de graduação com duração plena ou de pós-graduação.

Art. 24 - Compete ao Orientador Educacional:

- a) acompanhar todo o processo de ensino na comunidade escolar, visando ao ajustamento e integração do aluno;
- b) acompanhar o desenvolvimento da personalidade do educando, proporcionando-lhe condições de conscientização de sua pessoa, de suas potencialidades e limitações, de sua vocação profissional, através da reflexão sobre os fatos e a realidade que o envolvem, possibilitando-lhe ajustamento ao meio social. (FORTALEZA, 1984).

Observa-se, portanto, que tanto a função de coordenador pedagógico, quanto a do orientador educacional preocupam-se com a formação do aluno, no entanto, o primeiro possui contato expressivo com os professores, ainda que busque a aprendizagem do aluno, e o segundo lida diretamente com os alunos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013).

4.1.3.3 A supervisão escolar

No domínio dos processos pedagógicos, a função do supervisor escolar no Brasil, de acordo com Lima (2008), auxilia e promove a coordenação e atualização das atividades no âmbito do trabalho do “setor pedagógico”.

Para Ferreira (2001, p. 89), a “supervisão como um trabalho de ‘coordenação e controle’ da prática educativa visa assegurar os princípios e as finalidades da educação na prática pedagógica”. É nessa compreensão, que Ferreira (2001) define os conteúdos a serem desenvolvidos no trabalho profissional da supervisão escolar, em relação a cinco variáveis que influenciam o trabalho da escola como um todo.

A política - coordenação da interpretação/implementação e da "coleta" de subsídios para o desenvolvimento de novas políticas mais comprometidas com as realidades educacionais;

Ao planejamento - coordenação, construção e elaboração coletiva do projeto acadêmico/educacional, implementação coletiva, coordenação da "vigilância" sobre seu desenvolvimento e necessárias reconstruções;

A gestão - coordenação, propriamente dita, de todo o desenvolvimento das políticas, do planejamento e da avaliação - projeto acadêmico/educacional, construído e desenvolvido coletivamente;

A avaliação - análise e julgamento das práticas educacionais em desenvolvimento com base em uma construção coletiva de padrões que se alicercem em três princípios/posturas intimamente relacionados: a avaliação democrática, a crítica institucional e a criação coletiva e a Investigação participante e contínua. (FERREIRA, 2001, p. 89-90).

Diante desses elementos, cabe, ao supervisor, “criar condições para que os educadores que ali trabalham possam rever a sua atuação; não só para constatar que a escola vai mal mas principalmente perceber o seu papel nesse contexto e o que fazer para melhorar essa situação” Não cabe, no entanto, ao supervisor avaliar e delinear soluções sozinho. “Educação é uma tarefa e um encargo coletivo, no mundo de hoje. Portanto é imperioso que o Supervisor contribua decisiva e decididamente para a formulação coletiva de projetos de saídas para os desafios propostos” (RONCA; GONÇALVES, 2003, p. 31-35).

Sobre o desenvolvimento desse processo do trabalho coletivo, Ronca e Gonçalves (2003) enfatizam que o trabalho de supervisão requer constante melhoria da prática, da comunicação e expressão, e pessoal, sendo esses aspectos técnicos e humanos indispensáveis ao exercício da liderança. Isso incide sobre alguns desafios/práticas que esse profissional deve buscar superar, tais como: 1) engajar-se para requalificar e revalorizar o professor; 2) criar nas escolas momentos de reflexão, para que juntos os educadores possam trocar experiências, rever o que foi feito e juntos encontrar uma alternativa de ação; 3) criar estratégias que

permitam detectar o tipo de vínculo que se estabelece nas relações educador-educando e também entre os próprios educadores (RONCA; GONÇALVES, 2003).

Quanto às funções do supervisor escolar, Polato (2010), esclarece que, apesar desse profissional ser um importante membro do “trio gestor”, ele não é considerado parte da escola, pois é um funcionário designado pela Secretaria de Educação para fornecer apoio às escolas e fazer a interface do Executivo com as unidades escolares.

[...] as redes mais bem estruturadas dispõem de uma equipe de supervisores que divide responsabilidades e se articula para fazer a orientação dos diretores e apoiá-los nas questões do dia a dia, formar os coordenadores pedagógicos e os professores e garantir a implementação das políticas públicas, que são as orientações oficiais que dão unanimidade à rede (POLATO, 2010).

Na perspectiva do que foi dito por Polato (2010), o Estatuto do Magistério de Fortaleza diz que:

Art. 21 – Supervisor Escolar é o especialista em educação com habilitação em Supervisão Escolar, obtida em curso superior de graduação com duração plena, ou de pós-graduação.

Art. 22 – Compete ao Supervisor Escolar planejar, controlar e avaliar as atividades técnico-pedagógicas do Sistema Oficial de Educação do Município, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem. (FORTALEZA, 1984).

Ao analisar a percepção dos profissionais que atuaram junto a gestão das escolas pesquisadas, pode-se observar que a supervisão escolar nos últimos cinco anos tem dado lugar à coordenação pedagógica. Isso se deu não só a partir da Portaria nº 174/2008, que correspondeu a segunda gestão da prefeita Luizianne de Oliveira Lins (2009 a 2012), quanto na gestão do prefeito Roberto Cláudio Rodrigues Bezerra (2013-2016), que criou de fato o cargo para provimento em comissão de coordenador pedagógico integrando-o à estrutura administrativa da SME, conforme dispõe a Lei Complementar nº 0150, de 28 de junho de 2013. Para tanto, “os cargos de coordenador pedagógico serão providos mediante prévia aprovação em seleção pública, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação” (FORTALEZA, 2013).

Considerando a mudanças nas atribuições dos supervisores escolares das escolas públicas municipais de Fortaleza, apresenta-se como relevante um trecho da redação do primeiro edital de seleção pública de coordenadores pedagógicos que se deu em 2013, que dizia: “Os servidores públicos do Município de Fortaleza detentores do cargo de Supervisor Escolar ocuparão, de forma automática, desde que esteja em efetivo exercício, sem necessidade de participação na presente seleção pública, o cargo de Coordenador Pedagógico”.

A gestão das escolas da Prefeitura de Fortaleza está inserida em um contexto mais amplo, o qual se relaciona com a organização, o planejamento administrativo e a política educacional que vem sendo implementada nesse município. O próximo tópico vem contribuir com esse estudo fazendo essa analogia.

4.2 ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO ADMINISTRATIVO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

De acordo com os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), Fortaleza abriga uma população de 2.452.185 habitantes³⁷, em uma área de aproximadamente 314,930 km², composta por 119 bairros oficiais, sendo a quinta capital mais densamente povoada do Brasil, e “a quarta em número de aglomerados subnormais (ou seja, ocupações irregulares e/ou ilegais vivendo com serviços públicos precários)”. Dessa população total “cerca de 369.370 vivem em condições mínimas de vida”, o que significa uma elevada demanda pelo aparato público no fornecimento de bens públicos, infraestrutura e serviços (IPECE, 2012, p. 3).

Com base na extensão territorial da capital cearense, na sua população e consequentemente na sua grande demanda no atendimento e fornecimento de bens públicos, a administração do município de Fortaleza foi dividida em seis regiões administrativas, “formadas individualmente por bairros circunvizinhos que apresentam semelhanças em termos de necessidades e problemas”. Essa descentralização da administração pública ocorreu no início da primeira gestão municipal de Juraci Vieira Magalhães (1997 a 2000), por meio da Lei nº 8.000 de 29 de janeiro de 1997 (FORTALEZA, 1997).

Com base na Lei nº 8.000/97, a descentralização do município está fundamentada com base em dois pressupostos: primeiro como meio de levar as decisões administrativas para junto do cidadão tornando a organização pública mais permeável às suas demandas; segundo, a intersetorialidade, considerando as necessidades dos cidadãos, o consumo dos serviços públicos o planejamento das políticas sócias de forma integrada e articulada, buscando superar a fragmentação, até então característica das políticas sociais. Para tanto, foi criada pela referida lei uma sede em cada região administrativa, uma secretaria regional, as denominadas Secretarias Executivas Regionais (SERs), sendo: SER I, SER II, SER III, SER IV, SER V, SER VI. Assim, cada Regional, ou SER, tem a finalidade de:

³⁷ Fonte: IBGE/DATASUS.

[...] proporcionar condições para a melhoria da qualidade de vida da população da região sob sua gestão, prestando os serviços municipais, identificando e articulando o atendimento às necessidades e demandas dos grupos populacionais, considerados em sua dinâmica de uso do espaço urbano e peculiaridades sociais, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento territorial e ao meio ambiente como ao desenvolvimento social (Art.13, Lei 8.000/97).

Em cada sede da região administrativa de Fortaleza foram criados seis distritos responsáveis pela execução dos serviços básicos da cidade. Cada distrito vincula-se diretamente a uma secretaria municipal relacionada à respectiva área dos serviços públicos prestados à população, sendo: educação, assistência social, saúde, defesa civil, infraestrutura, meio ambiente e socioeconômico (FORTALEZA, 1997).

Para a melhor compreensão da dimensão territorial das regionais, o Anexo A da presente pesquisa, apresenta o “mapa da divisão administrativa do município de Fortaleza” constituído em 1997 e, em vigor até a presente data, salvo atualização de alguns bairros. O referido documento, construído com base nos bairros oficiais da cidade, tendo sido elaborado em 2013 pela Coordenadoria de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Fortaleza. Essa territorialização, de acordo com a Lei nº 8.000 de 1997, foi realizada com base no agrupamento proporcional de pessoas em cada área delimitada, tendo como referência o Censo Demográfico de 1991. Ilustrando essa informação, a Tabela 5, abaixo, apresenta o agrupamento populacional em cada área delimitada, considerando a existências dos 114 bairros existentes em 1991:

Tabela 4 – Distribuição populacional do município de Fortaleza por região administrativa com base no Censo Demográfico de 1991, (IBGE, 1991)

| REGIONAIS | QUANTIDADE DE BAIRROS | POPULAÇÃO |
|---------------------|------------------------------|------------------|
| REGIONAL I | 15 | 308.300 |
| REGIONAL II | 20 | 281.947 |
| REGIONAL III | 16 | 306.116 |
| REGIONAL IV | 19 | 258.607 |
| REGIONAL V | 17 | 322.427 |
| REGIONAL VI | 27 | 281.141 |
| TOTAL | 114 | 1.758.538 |

Fonte: Coordenadoria de Planejamento da SME/ Censo Demográfico do IBGE, 1991. Adaptado pela pesquisadora.

Atualizando os dados em relação ao último Censo Demográfico que ocorreu em 2010, salienta-se que com o passar dos anos o crescimento populacional nos diversos bairros da cidade passou a ser desigual. Cinco outros bairros oficiais foram criados, e esse agrupamento proposto em 1997 passou a ser desproporcional. A Tabela 5, a seguir, foi

produzida para que se possa perceber melhor o crescimento populacional distribuído por regional de acordo com o Censo Demográfico registrado em 2010 (IBGE, 2010).

Tabela 5 – Distribuição populacional do município de Fortaleza por região administrativa com base no Censo Demográfico de 2010, (IBGE, 2010)

| REGIONAIS | QUANTIDADE DE BAIROS | POPULAÇÃO |
|--------------|----------------------|------------------|
| REGIONAL I | 15 | 363.912 |
| REGIONAL II | 21 | 363.406 |
| REGIONAL III | 16 | 360.551 |
| REGIONAL IV | 20 | 281.645 |
| REGIONAL V | 18 | 541.511 |
| REGIONAL VI | 29 | 541.160 |
| TOTAL | 119 | 2.452.185 |

Fonte: Censo Demográfico do IBGE, 2010. Elaborado pela pesquisadora.

Comparando os dados expostos nas Tabelas 4 e 5, verifica-se que a população da cidade de Fortaleza cresceu muito e passou a se concentrar mais nos bairros das áreas das SERs V e VI, onde se situam duas, das três escolas pesquisadas. O IPECE (2012) caracteriza essas áreas como as mais carentes da cidade e aponta que seus bairros apresentam os menores indicadores sociais.

Em consequência, do aumento populacional a partir da década de 1990 e de 2000, as SERs I, V e VI passaram a absorver uma maior demanda nos serviços de atendimento ao público e a contar com o maior número de unidades escolares, conforme se percebe pelos dados da Tabela 6, abaixo, que apresenta a quantidade de escolas públicas municipais de Fortaleza por região administrativa. Essa tipologia de escola na Prefeitura de Fortaleza é denominada “patrimonial”. Dentre suas principais características pode-se considerar: são unidades escolares próprias da rede, e possuem registro/código do INEP. Essa tipologia serve para diferenciá-las de outras, tais como: unidades anexas, conveniadas e especiais.

Tabela 6 – Quantidade de escolas públicas municipais de Fortaleza que ofertam a etapa de Ensino Fundamental por região administrativa

| REGIONAIS | QUANTIDADE ESCOLAS QUE OFERTARAM A ETAPA DE ENSINO FUNDAMENTAL NA PREFEITURA DE FORTALEZA NO PERÍODO DE 2013-2014 |
|--------------|---|
| REGIONAL I | 48 |
| REGIONAL II | 27 |
| REGIONAL III | 39 |
| REGIONAL IV | 25 |
| REGIONAL V | 81 |
| REGIONAL VI | 75 |
| TOTAL | 295 |

Fonte: Coordenadoria de Planejamento, 2014. Elaborado pela pesquisadora.

Considerando a importância de se compreender como vem sendo implementada a política municipal de educação de Fortaleza, vale ressaltar que à época da publicação da Lei 8.000/97, a gestão da educação desse município era desenvolvida pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), que implementava conjuntamente três políticas públicas: Saúde, Educação e Assistência Social.

Na metade da segunda gestão municipal de Juraci Vieira Magalhães (2000 a 2004), a SMDS foi segmentada por meio do Decreto nº 11.108, de 11 de janeiro de 2002, criando-se duas secretarias: a Secretaria Municipal de Saúde (SMS) e a Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (SEDAS), que concentrava a gestão de duas pastas: Educação e Assistência Social. As ações da SEDAS vinculavam-se às atividades desenvolvidas nos respectivos distritos de cada SER (FORTALEZA, 2002).

Analisando outros documentos relacionados à educação do município de Fortaleza, foi possível compreender como vem se constituindo sua política educacional, levando-se em consideração o objeto de estudo da presente pesquisa.

4.3 A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA E AS MUDANÇAS A PARTIR DO COMPROMISSO DE METAS TODOS PELA EDUCAÇÃO

O recorte temporal deste estudo tem como marco o ano de 2005, quando foi criada a Prova Brasil. Na época, a Prefeita eleita na capital cearense, para a gestão 2005-2008, não pertencia ao mesmo grupo político da gestão anterior, e foi reeleita em 2008 dando prosseguimento a sua gestão até 2012, quando foi eleito o prefeito Roberto Cláudio Rodrigues Bezerra, de outro grupo político, para a gestão de 2013-2016. O ano 2013 foi demarcado como limite final do recorte temporal dessa pesquisa, tendo como referência a última aferição do IDEB, publicado em setembro de 2014.

Compreendendo que o presente estudo perpassa três gestões municipais, realizou-se nessa seção um mapeamento dos documentos legais que normatizam a política da rede pública municipal de Fortaleza, entendendo que a gestão central da educação (a SME), deveria organizar e orientar as condições de trabalho a serem desenvolvidas pelas escolas.

Considerando a relevância da ação da SME para valorizar e/ou promover, ou não, os usos e apropriações dos indicadores educacionais, houve necessidade de conhecer, em nível de rede, como as políticas educacionais do município influenciam a utilização dos dados disponibilizados pelas avaliações externas, levando em conta que a gestão central é responsável por orientar e organizar as condições do trabalho a serem desenvolvidas pelas

escolas. Para tanto, foram examinados os documentos legais que normatizam as políticas da rede, dentre eles estão o Plano Municipal de Educação, as Diretrizes Curriculares, e o PAR. Diante dessa realidade, conduziu-se a pesquisa focando a análise de utilização e apropriação dos indicadores educacionais.

Para analisar a legislação educacional do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, foi necessário catalogar todos os documentos relacionados. Tratou-se de uma tarefa trabalhosa por demandar muito tempo para identificar local e data em que os documentos oficiais que se relacionam com esse estudo foram publicados.

Parte dos documentos catalogados estavam disponíveis no site da SME. Mas a maioria dos atos legais que normatizam a política da rede pública municipal de Fortaleza, principalmente as que estão relacionadas às gestões anteriores, foram coletadas no Conselho Municipal de Educação (CME).

Foram examinados todos os dispositivos legais que normatizam a política da rede pública municipal de Fortaleza relacionados ao Ensino Fundamental: leis, decretos, deliberações, pareceres e portarias. Destes, selecionou-se os que eram mais pertinentes à temática da pesquisa, os quais são apresentados e contextualizados nos capítulos 3 e 4.

Ao buscar perceber como os dados do IDEB eram utilizados na gestão da educação do município de Fortaleza no período de 2005 a 2013, o profissional que atuou na gestão da SME a partir de 2009, informou que:

[...] realmente, até 2013 não existia uma orientação da SME para as escolas em relação ao uso dos resultados das avaliações externas. Em 2009, quando assumi o departamento de gestão das escolas, o que existia em relação ao uso de resultados estava relacionado a um trabalho tímido da equipe que se engajava nas ações do PAIC.

Era tímido porque, como você sabe, não havia um comprometimento político nem partidário entre a gestão municipal e estadual para se implementar o programa da forma que deveria ser [...] (GESTOR DA SME NO PERÍODO DE 2009 A 2013, EM ENTREVISTA).

O PAIC é a sigla do Programa Alfabetização na Idade Certa instituído pelo Governo do Estado do Ceará por meio da Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007, que tem como objetivo principal alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. Trata-se um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses, no qual os prefeitos assinaram o pacto para o cumprimento de metas que visam priorizar: a alfabetização de crianças; redimensionando recursos financeiros para os programas da área; estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente; implantar

sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente; adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita, entre outras medidas (CEARÁ, 2007, 2008).

O referido programa é executado pela Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC), que oferece assessoria técnica pedagógica aos municípios para o desenvolvimento de uma intervenção sistêmica para alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o segundo ano do Ensino Fundamental (CEARÁ, 2013).

As ações do PAIC estão estruturadas e organizadas em cinco eixos, sendo: 1) Eixo de Alfabetização; 2) Eixo de Gestão Municipal; 3) Eixo de Educação Infantil; 4) Eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor e; 5) Eixo de Avaliação Externa. A perspectiva é a de que os recursos e esforços investidos cheguem até a sala de aula e produzam a elevação dos resultados dos níveis de aprendizagem das crianças de 06 e 07 anos de idade (CEARÁ, 2007, 2013).

Em relação ao desenvolvimento das ações do PAIC no município de Fortaleza, o gestor da SME do período de 2009 a 2013 falou que:

Acho que o trabalho em relação a melhoria dos resultados começou mesmo em 2010, quando, por uma iniciativa estritamente política, passamos a ter a liberdade de nos engajar ativamente com os objetivos do PAIC e isso, como você vai poder ver teve reflexo na melhoria dos resultados do IDEB do 5º ano [...] não desenvolvemos nenhuma ação para melhoria dos resultados para as séries de 6º ao 9º. O final de 2010 coincidiu com o período em que Governo do Estado ampliou as ações que eram destinadas às turmas de Educação Infantil, 1º e 2º ano do ensino fundamental até o 5º ano. Para manter resultados satisfatórios tivemos o apoio político, técnico e financeiro para o desenvolvimento do trabalho de formação junto aos professores, técnicos em educação, gestores e secretários escolares participassem, acompanhando e monitorando seus resultados [...] (GESTOR DA SME NO PERÍODO DE 2009 A 2013, EM ENTREVISTA).

O acompanhamento e monitoramento dos resultados, a partir de 2010, pelos professores, gestores e secretários escolares da rede municipal de ensino de Fortaleza era feito por meio de um sistema informatizado para digitação dos dados das avaliações externas do PAIC, o qual foi implementado pelo Departamento de TI da SME. A pesquisadora relembra que até meados de 2013, os dados relativos as avaliações externas eram restritas às turmas de 1º ao 5º ano com as avaliações diagnósticas e as provas do PAIC. Sobre o trabalho desenvolvido com os dados, o ex-gestor da SME explica que:

Em 2011 e 2012 a gente procurou estabelecer orientações para as escolas buscando implementar uma cultura da avaliação, mostrando aos professores e gestores o que representa uma reprovação de um aluno para a rede, para a escola e para o próprio aluno. A partir daí começamos nossa avaliação diagnóstica da rede. Realizamos um trabalho de equipe da SME junto às seis regionais e sempre com o apoio do Governo

do Estado e da CAED³⁸ que nos auxiliava nos eventos. Passamos também a ter um maior cuidado com a frequência dos alunos [...] (GESTOR DA SME NO PERÍODO DE 2009 A 2013, EM ENTREVISTA, 2014).

Buscando compreender especificamente como a gestão da educação municipal de Fortaleza se apropriou e utilizou os dados que compõem os resultados do IDEB na (re)organização de suas ações, torna-se relevante destacar que: todas as informações coletadas para a produção desse texto, em relação a rede, foram coletadas por meio de entrevista com o gestor da SME, pois não foi identificado em nenhum documento relevante para a presente pesquisa em relação ao período de 2005 a 2013.

Em conversas informais junto aos técnicos em educação da SME que trabalharam na Coordenação de Ensino Fundamental no período de 2003 a 2013, foi possível perceber que até o ano 2007, as maiores preocupações e prioridades da SME, em meio aos recursos financeiros escassos, eram: expandir a oferta de matrículas para o Ensino Fundamental; alugar prédios escolares para atender a demanda; construir e reformar escolas.

Com base nas conversas informais junto aos Técnicos em Educação da SME e a vivência da pesquisadora nesse espaço, foi possível constatar que até o ano 2006, as ações relacionadas à educação pública municipal de Fortaleza, independentemente da gestão administrativa, estavam mais concentradas às necessidades de prover o atendimento escolar obrigatório para a etapa do Ensino Fundamental, conforme disposto na Constituição de 1988 e da LDB nº 9.394 de 1996.

Embora não seja possível identificar se no período investigado os gestores da SME compreendiam os resultados do SAEB, identificando as necessidades das unidades escolares, ou do sistema municipal de ensino para subsidiar decisões, pode-se perceber que até o ano 2009 os resultados apresentados nas avaliações externas tinham pouca representatividade nas ações da gestão da educação do município de Fortaleza. Constata-se ainda uma dissociação da avaliação educacional da ideia de mudança, contrapondo ao que propõem autores como Bonniol e Vial (2001), Ristof (2005), Vianna (2000) e outros, conforme tratado no Capítulo 3, dessa pesquisa.

Quanto aos dispositivos legais que fundamentam os processos avaliativos nas escolas públicas municipais de Fortaleza, pode-se observar que no período de 2007 a 2013, um conjunto de ações e decisões administrativas vieram (re)organizar a política municipal de educação desse município.

³⁸ CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Dentre as ações e decisões que influenciaram a constituição da política municipal de educação de Fortaleza está a criação da Secretaria Municipal de Educação (SME) em julho de 2007, reestruturando toda a estrutura administrativa deste órgão. Para tanto, destituiu-se a SEDAS, por meio da Lei Complementar N° 0039 de 13 de julho de 2007, que desconcentrou a gestão de suas duas pastas. Essa mesma Lei criou a SME e a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS), na perspectiva de proporcionar autonomia na elaboração e no desenvolvimento de projetos e ações na área educacional (FORTALEZA, 2007). Com a criação da SME, a estrutura organizacional da gestão da educação municipal foi modificada com o objetivo de priorizar o atendimento desenvolvido junto às escolas. Isso ocorreu durante a primeira gestão municipal de Luizianne de Oliveira Lins (2005 a 2008).

Além da criação da SME, a administração pública municipal de Fortaleza instituiu também o Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza e reformulou o Conselho de Educação (CME), a partir da Lei n° 9.317 de 14 de dezembro de 2007 (FORTALEZA, 2007a). Neste mesmo ano, foi aprovado o Plano de Cargos Carreiras e Salários (PCCS) para os profissionais do Magistério da Prefeitura de Fortaleza, em sintonia com uma recomendação nacional, que define um piso salarial para os professores da educação básica, conforme expressa o PCCS da Prefeitura de Fortaleza (FORTALEZA 2007b).

Analisando o Decreto n° 6.094/2007, pode-se considerar que a Prefeitura de Fortaleza veio atender a meta XIII do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ao “implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho”.

Importante ressaltar que a criação do sistema de ensino próprio da Prefeitura de Fortaleza e o provimento do PCCS, que só ocorreram em 2007, se constituem como o cumprimento de determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Seu Artigo 11, determina que todos os entes federados devem criar seu sistema próprio de ensino. Em Parágrafo Único, a LDB diz: “Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica”. O Artigo 67, dessa lei motiva a necessidade de que os sistemas de ensino devem promover “a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (LDB 9394/1996).

Outro documento importante a considerar na criação do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza e sua política municipal de educação foi a constituição do primeiro Plano Municipal de Educação (PME), que começou a ser elaborado em 2007, culminando na sua publicação em 2009, com vigência de dez anos (FORTALEZA 2009). Esse documento veio

cumprir com o estabelecido no Artigo 2º da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (PNE, 2001), ao expressar que: “A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes”.

Em relação a avaliação externa do Ensino Fundamental o PME traça seus objetivos e metas para os dez anos, partindo de um diagnóstico realizado com base nos dados do INEP, referente ao ano 2005, nas três dependências administrativas (Estadual, Municipal e Particular). O diagnóstico apresentado revela que as altas taxas de abandono e reprovação nas escolas públicas cearenses são preocupantes, sendo que:

[...] os índices de abandono da Rede Municipal totalizam 12,8% e somando-se o percentual de abandono ao percentual de reprovação tem-se 29,9% de alunos que não lograram êxito em seus estudos no ano em análise. Os maiores índices de abandono e reprovação na série histórica apresentada estão presentes nas redes: Municipal e Estadual. Em contrapartida, os maiores índices de aprovação escolar encontram-se nas redes: Particular e Federal (FORTALEZA, 2009).

Quanto aos indicadores de aprendizagem para as escolas públicas cearenses, o PME expõe que: “Mesmo apresentando um índice de aprovação de 66,8%, em 2005, é necessário indagar sobre a qualidade deste aprendizado, pois os índices registrados pelo SAEB revelam que as médias de proficiência dos estudantes estão abaixo do esperado” (FORTALEZA 2009).

Na perspectiva de melhorar a qualidade da aprendizagem, reduzir a distorção idade/série, as taxas de repetência e de o PME programou dentre seus objetivos e metas conseguir:

[...] Regularizar o fluxo escolar, reduzindo em 50% dentro do período de 10 anos (5% ao ano), as taxas de repetência e abandono, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, criando condições para a efetivação de uma aprendizagem significativa [...] (FORTALEZA, 2009, p. 20).

Sob essa expectativa, o PME ressalta que o “Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) será um instrumento importante e ponto de referência na avaliação da qualidade da educação municipal” (FORTALEZA, 2009, p. 46).

Em 2011, atendendo ao disposto no Art. 26 da LDB de 1996, a Prefeitura de Fortaleza formulou suas diretrizes curriculares, que traduzem sua proposta pedagógica para o ensino infantil e o ensino fundamental para as escolas municipais de Fortaleza, publicando-as em 2011 (FORTALEZA, 2011; 2011a).

Em relação à “avaliação externa e interna”, as orientações das diretrizes curriculares da Prefeitura de Fortaleza para o Ensino Fundamental, ressaltam a importância de cada uma, expressando que:

Para a primeira, é preciso observar a regulamentação vigente, prever esta avaliação no projeto político-pedagógico e detalhá-la no plano de gestão escolar. Deve acontecer anualmente e pressupõe a revisão de objetivos e metas delimitados nos indicadores compatíveis com a missão da escola.

A avaliação de redes da educação básica realizada por órgãos externos à escola e ao sistema educacional, englobando os resultados da avaliação institucional. Tem como finalidade sinalizar a qualidade de funcionamento da unidade escolar. Exemplo disso são o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – MEC e o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE) [...] (FORTALEZA, 2011, v, 1, p. 45).

Fazendo uma relação da avaliação externa com a avaliação interna (realizada pela escola, junto aos professores), essas diretrizes orientam que:

A avaliação, nesse caso, é um instrumento da aprendizagem, que realimenta todo o planejamento do ensino, pois tem como função diagnosticar, acompanhar e possibilitar o desenvolvimento do educando. É um motor contínuo de caráter diagnóstico, formativo e cumulativo do desempenho acadêmico do estudante, considerando os aspectos quantitativos e qualitativos. Desta forma, ela possibilita tanto a aceleração de estudos quanto o avanço, haja vista o aproveitamento de estudos concluídos com êxito (FORTALEZA, 2011, v, 1, p. 45-46).

Analisando os documentos referentes às diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental da Prefeitura de Fortaleza, observa-se que as orientações para as escolas no campo da avaliação educacional estão baseadas nas concepções de autores como Luckesi (2005), o qual tem sua obra citada algumas vezes nessas diretrizes. Compreende-se também que nesse documento existe uma integração, ou articulação, simultânea entre a avaliação que se realiza em sala de aula (aprendizagem), com a avaliação da instituição escolar e/ou interna à escola e sob seu controle (institucional) e a avaliação das redes de ensino (sistemas), de responsabilidade do poder público, próximo ao que propõe Freitas (2009).

Em relação a essas dimensões da avaliação, as diretrizes curriculares da Prefeitura de Fortaleza fazem referência às Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, pela Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, ressaltando a importância da avaliação institucional interna para que as escolas alcancem seu objetivo maior. Nesse sentido:

Art. 52. A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político-pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação legal vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos

segmentos da sociedade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola (CNE, RESOLUÇÃO Nº 07/2010).

Ao analisar os documentos produzidos pela gestão municipal de Fortaleza, discutidos até o momento, foi possível constatar que os esforços em estruturar/organizar sua política educacional se deram a partir da adesão do município de Fortaleza ao Plano Compromisso de Metas Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.097/2007, de 24 de abril de 2007. O município de Fortaleza fez adesão ao Compromisso no primeiro semestre de 2007.

Com base no que foi tratado no capítulo anterior, torna-se relevante lembrar que a adesão ao Compromisso de Metas está fundada em vinte e oito diretrizes e consubstanciada em um plano que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Dessa forma, o apoio técnico ou financeiro, prestado em caráter suplementar e voluntário pela União às redes públicas de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios se dá mediante o pacto do Plano de Ações Articuladas (PAR).

O principal objetivo do PAR é apoiar o desenvolvimento de um plano de ação educacional lastreado no diagnóstico da situação educacional dos sistemas de ensino estruturado em quatro dimensões básicas: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos. Cada dimensão é composta por áreas de atuação e cada uma se orienta por indicadores específicos.

Assim, o município de Fortaleza, por meio da SME, organizou-se para elaborar seu PAR referente ao período de 2007 a 2010, e posteriormente planejou a elaboração para o período de 2011 a 2014, observadas as diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes, conforme Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Para o planejamento dos dois períodos do PAR, a SME realizou diagnósticos, a partir de instrumental, disponibilizado pelo Ministério da Educação, que norteava as ações a serem desenvolvidas pelo município em quatro dimensões: 1) Gestão Educacional; 2) Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3) Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Cada dimensão, composta por áreas de atuação, e cada área apresenta indicadores específicos. Para tanto, o Ministério da Educação disponibilizou um módulo no SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação) para auxiliar na elaboração do PAR, alocando todo o planejamento das quatro dimensões citadas.

Diante da realidade apresentada, pode-se considerar que foi a partir da adesão ao Compromisso de Metas Todos pela Educação e elaboração/programação do PAR que a Prefeitura de Fortaleza passou a adequar seu sistema de ensino, elaborando documentos essenciais que fundamentassem sua política municipal de educação, tais como os que foram discutidos no decorrer desse texto.

Analisando ainda a dimensão da gestão educacional, tendo como referência os objetivos propostos para essa pesquisa, observa-se que em 2013, a administração municipal, na gestão do prefeito Roberto Cláudio Rodrigues Bezerra, reordenou o parque escolar da Prefeitura de Fortaleza, redimensionando a quantidade de escolas por regional para (re)organizar suas ações junto às escolas. Isso foi feito com base em um estudo realizado pela Coordenadoria de Planejamento da SME, no qual a pesquisadora também participou.

O reordenamento do parque escolar municipal de Fortaleza se deu pela necessidade de redistribuir as atribuições de gestão junto às escolas em consequência do crescimento demográfico desse município, que apresenta uma quantidade de escola desproporcional por Secretaria Executiva Regional, conforme discutido no tópico anterior, enfatizando-se, nesse caso, os dados expostos no Quadro TT. Nessa circunstância, o Decreto nº 13.165 de 27 de maio de 2013, veio redefinir exclusivamente para “fins pedagógicos o Parque Escolar da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza entre os seis Distritos de Educação” (FORTALEZA, 2013a).

Nesse reordenamento do parque escolar, cada Distrito de Educação passou a coordenar uma **quantidade proporcional de unidades escolares**³⁹, sendo que essa nova reestruturação para o desenvolvimento das ações de gestão desconsiderou os limites da divisão administrativa do município, o qual permanece organizado por regionais.

O Anexo B dessa dissertação expõe a “composição dos distritos de educação do município de fortaleza”. Os Distritos de Educação são agrupados por bairros, considerando-se uma quantidade proporcional de unidades escolares por distrito, produzido com base no Decreto nº 13.165/2013 (FORTALEZA, 2013a).

Outras decisões relacionadas à gestão da educação municipal, que influenciam a gestão das escolas, foram tomadas em 2013. Dentre elas, estão: 1) alteração no modelo de seleção dos gestores de escolas da rede municipal de ensino (FORTALEZA, 2013); 2) gratificação por representação, para o cargo em Comissão de Coordenador Pedagógico

³⁹ Segundo a Coordenadoria de Planejamento da SME, considerou-se para o reordenamento o quantitativo total de escolas patrimoniais juntamente com suas unidades anexas e centros de educação infantil.

(FORTALEZA, 2013b); 3) a interrupção das atividades realizadas em laboratórios e informática educativa e bibliotecas, priorizando a lotação dos professores que atuavam nesses espaços em sala de aula regular.

Quanto a alteração no modelo de seleção dos gestores, cabe esclarecer que se trata de uma regulamentação da Prefeitura de Fortaleza para realização de seleção pública para os cargos em comissão de diretor e vice-diretor, restrito a professores das redes municipal, estadual e federal de ensino. Essa regulamentação que se deu por meio da Portaria nº 123, de 27 de maio de 2013, estabeleceu o processo de seleção a partir de prova escrita, prova de título, análise de currículo, curso de formação e entrevista, modificando assim, a forma de provimento aos cargos em comissão de diretor e vice-diretor, nas escolas municipais de Fortaleza (FORTALEZA, 2013).

Dentre as mudanças na gestão das escolas a partir da Portaria nº 123/2013 está a disponibilização do cargo de vice-diretor apenas para as escolas com mais de 1.000 (mil) alunos matriculados sob sua gestão. Em anos anteriores todas as escolas patrimoniais atuavam com vices, independentemente da quantidade de alunos matriculados e a nomeação dos cargos de diretores e vices eram dadas por indicação.

Um outro fato relevante para a presente pesquisa em relação a Portaria nº 123/2013, é o critério de desempate que regulamentou o processo de seleção pública de diretores e vices, o qual estabelecia que:

§ 1º - Para efeito de desempate, no caso do(a) candidato(a) ser ou ter sido Diretor de Escola da Rede Estadual ou Municipal, será levado em consideração o histórico com o último resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB e do Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica - SPAECE, no período de exercício de sua gestão, bem como a proximidade da residência do(a) candidato(a) à escola pleiteada, e se possui filhos ou netos matriculados na mesma (FORTALEZA, PORTARIA 123/2013).

A importância dada ao critério exposto acima para selecionar os gestores traduz a necessidade de conhecimento sobre avaliações de desempenho acadêmico pelos candidatos. Esse quesito também está exposto tanto no programa da prova escrita, referente a primeira fase de seleção de diretores e vices, quanto na programação do curso de Fundamentação Escolar de 40 (quarenta) horas, que aconteceu na modalidade de ensino a distância. Esse curso correspondia a terceira fase de caráter eliminatório e classificatório, exclusiva e obrigatória para os que concorriam ao cargo de diretor e vice (FORTALEZA, 2013).

A “gratificação por representação, para o cargo em Comissão de Coordenador Pedagógico” representou também uma importante ação de gestão que influenciou o trabalho

realizado nas escolas. Isso se deu por meio da Lei Complementar nº 0150, de 28 de junho de 2013. Foi a partir dessa lei que a SME regulamentou o processo de seleção pública para o provimento do cargo em comissão de coordenador pedagógico das escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza, seguindo procedimentos semelhantes a seleção dos diretores e vices, mencionados anteriormente. Em anos anteriores o exercício da função de coordenador pedagógico não era remunerado e não se caracterizava cargo em comissão.

Embora os documentos oficiais da Prefeitura de Fortaleza discutidos até aqui não exponham, especificamente, como os dados que compõem os resultados do IDEB são apropriados e utilizados para a gestão da educação do município de Fortaleza, eles conseguem revelar “uma forma de restabelecer compromissos com a sociedade, tendo como principal objetivo o de melhorar a qualidade educacional” (RISTOFF, 2005, p. 45-47).

Do ponto de vista legal da estruturação da SME e de suas principais diretrizes para orientação das práticas nas escolas, constata-se que houve uma descontinuidade nas políticas municipais que vinham sendo implementadas nos governos que antecederam a atual gestão abordada neste trabalho. Mesmo sem ter elementos para avaliar se as políticas atuais estariam avançando, a considerar a aprendizagem dos alunos e fluxo escolar, o que se constata é que a descontinuidade de algumas ações da gestão anterior desconsidera os resultados alcançados, positivos ou não, tornando cada administração um constante recomeço.

É a partir desse conjunto de mudanças, orientações, estratégias, planos e diretrizes que se deram a partir de 2007, na gestão da educação nacional e local, que se buscou elucidar nos próximos tópicos as principais ações/decisões adotadas pela gestão das escolas que resultaram na melhoria das taxas de fluxo escolar e desempenho dos alunos na Prova Brasil. Para tanto, foi realizado uma análise da relação entre o Projeto Político-Pedagógico e o trabalho dos gestores, buscando-se perceber de que forma os dados do IDEB são utilizados e apropriados no processo de gestão.

4.4 APROPRIAÇÕES E USOS DOS DADOS DO IDEB: OS TRÊS CASOS ESTUDADOS

Após discussão sobre os documentos legais que normatizam a política da rede pública municipal de Fortaleza, do ponto de vista da oferta de ensino Fundamental nessa capital, foi necessária uma aproximação junto aos profissionais que compunham a equipe de gestão das escolas investigadas, no período de 2005 a 2013.

O primeiro contato com os atores da pesquisa se deu por telefone, quando a pesquisadora informou sobre a pesquisa e agendou o dia, horário e local para entrevistá-los

individualmente. À medida em que se concluía a entrevista com os profissionais que atuaram na escola investigada, realizava-se visita(s) a essa unidade. Cada escola foi visitada pelo menos uma vez, e em todos os momentos a pesquisadora foi muito bem recebida.

A primeira entrevista e visita realizada em cada escola ocorreu após a anuência do representante responsável pela gestão da educação municipal que emitiu documento ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE autorizando a realização da pesquisa nas unidades apontadas no projeto inicial que deu origem a esta dissertação. As visitas e entrevistas aconteceram entre os meses de abril a novembro de 2014.

Na ocasião da visita, a pesquisadora explicou ao diretor de cada escola sobre as expectativas do presente estudo, e entregou a cada um deles o seguinte material: 1) carta de apresentação da pesquisadora; 2) anuência da SME autorizando o desenvolvimento da pesquisa naquela unidade e; 3) cópia do projeto de pesquisa.

Os mesmos documentos citados anteriormente também foram entregues a cada um dos sujeitos pesquisados, acrescentando-se nesse caso, o Termo de Compromisso Livre Esclarecido e o roteiro de entrevista. Para coletar o material na escola, a pesquisadora realizava a entrevista com seus atores e somente depois de conhecer a realidade apresentada por estes profissionais realizava fazia a visita a cada escola selecionada.

Durante as visitas às escolas, foi coletado material que pudesse evidenciar aspectos que levaram em conta o que o Governo Federal vem implementando, no que se refere às políticas de avaliação externa. Procurou-se por documentos que elencassem ações que cada escola colocou em prática a partir dos resultados relacionados à melhoria do fluxo escolar e do desempenho dos estudantes nos exames padronizados (Provinha Brasil e Prova Brasil).

Para a seleção do material coletado nas escolas, considerou-se os registros que apresentavam ações e procedimentos indispensáveis ao funcionamento da instituição, relacionados: ao planejamento escolar e o projeto político-pedagógico; a organização geral do trabalho escolar; a direção e a coordenação das tarefas; a avaliação da organização. O Quadro 2, abaixo, apresenta a relação dos documentos catalogados em escola, os quais foram produzidos dentro do período do recorte temporal da pesquisa.

Quadro 2 – Relação de documentos catalogados nas escolas pesquisadas

| RELAÇÃO DE DOCUMENTOS PRODUZIDOS ENTRE 2005 A 2013 | Escola A | Escola B | Escola C |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|
| Projeto Político-Pedagógico atualizado | X | | X |
| Projeto Político-Pedagógico (versão anterior) | X | X | X |
| Regimento escolar atualizado | X | X | X |
| Regimento escolar (versão anterior) | X | | X |
| Plano de gestão | X | | X |
| Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE | X | X | X |
| Registros de ocorrências relacionado ao acompanhamento individual dos alunos | X | | X |
| Registro de acompanhamento do trabalho dos professores | X | | X |
| Plano de trabalho do setor pedagógico | X | | X |
| Atas de reuniões | X | | X |
| Registros de acompanhamento de frequência dos alunos por turma | X | X | X |
| Exames de sondagem e simulados nas áreas de Português e Matemática | X | X | X |
| Registro de acompanhamento dos alunos no contra turno | X | | X |
| Registros sobre oficinas, cursos, palestras e estudos realizados na escola | X | X | X |
| Projetos diversos | | | X |
| Registro de contrato e serviços pedagógicos | | X | |
| Registro/análise dos boletins do SPAECE | X | X | X |

O material relacionado pela pesquisadora foi coletado de duas formas: 1) por meio de dispositivos eletrônicos móveis, quando existia o arquivo em mídia digital; 2) por meio de digitalização, para os documentos que só existiam impressos, utilizando scanner portátil.

É importante ressaltar que durante a coleta do material foi possível perceber que muitos registros relatados pelos gestores ou mencionado no PPP não existiam mais na escola, nem de forma física nem por meio eletrônico (arquivado no computador ou dispositivos móveis). Na falta de documentos produzidos por essas organizações, o jeito foi contar somente com o relato dos entrevistados e o material que foi disponibilizado.

No que se refere às entrevistas optou-se por abranger os membros que compõem a “equipe de gestão da escola” considerando a necessidade de tê-los como atores da pesquisa. Esses componentes da equipe de gestão da escola são os mesmos definidos por Lück (1981), conforme discutido anteriormente no aporte teórico.

Primeiramente, foi entrevistado o diretor, e/ou vice-diretor do recorte temporal, dependendo do seu grau de envolvimento com a temática da pesquisa, que indicava sempre um outro componente da equipe de gestão que atuou mais diretamente com os resultados das avaliações externas para colaborar com essa pesquisa. Os profissionais que participaram da pesquisa, seu tempo de atuação na gestão da escola e seu cargo/função no concurso da Prefeitura de Fortaleza são apresentados no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Cargo/função dos profissionais que participaram das entrevistas nas escolas pesquisadas

| NIDADE ESCOLAR | CARGO/FUNÇÃO NA GESTÃO E PERÍODO | CARGO/FUNÇÃO PARA DE ORIGEM NA PREFEITURA DE FORTALEZA |
|-----------------------|---|---|
| ESCOLA A | Diretor - 2005 a 2013 | 2 Contratos (300 horas): Professor de Português; e Supervisor Escolar |
| | Supervisor Escolar/Coordenador Pedagógico - 2006 a 2013 | 2 Contratos (300 horas): Professor Pedagogo; e Supervisor Escolar (300 horas) |
| ESCOLA B | Vice-diretor 2005 a 2013 | 2 Contratos (300 horas): Professor Pedagogo (300 horas) |
| | Supervisor Escolar 2004 a 2013 | Supervisor Escolar (200 horas) |
| | Coordenador Pedagógico - 2009 a 2013 | Professor Pedagogo (200 horas) |
| ESCOLA C | Diretor - 2000 a 2009 | 2 Contratos (300 horas): Professor Pedagogo (300 horas) |
| | Vice-diretor ⁴⁰ 2005 a 2009 | Professor Pedagogo (200 horas) |
| | Orientador Educacional - 2004 – Atualmente | Orientador Educacional (200 horas) |

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nos dados da entrevista.

Foi entrevistado também um profissional que atuou na gestão da SME no período de 2009 a 2013. Suas funções estavam relacionadas à coordenação de gestão escolar. Seu cargo/função de origem na Prefeitura de Fortaleza é orientador educacional.

Os tópicos das entrevistas foram organizados de acordo com a temática central dessa pesquisa, cuja abordagem foi adaptada segundo o grupo (ver APÊNDICES B, C, e D).

Dentre os aspectos comuns aos três estudos de casos, um deles representou como sendo de grande valor para esse estudo: a maioria dos gestores da época exerceram suas funções na escola investigada durante o mesmo tempo, ou superior, ao recorte temporal da presente pesquisa, e conseguiram contribuir com a realidade investigada.

Para análise dos contextos institucionais estudados, buscou-se compreender a legislação educacional em ação (a prática), considerando a relação com a história e ao contexto específico onde a política está sendo efetivada (nas escolas). Diante dessa realidade verificou-se a necessidade de partir do pressuposto de que a escola não é um espaço onde a política é simplesmente refletida, considerando que ela é (re)interpretada/traduzida pelo conjunto de práticas de seus atores, considerando os diferentes contextos institucionais de cada escola da pesquisa.

As discussões e os resultados da pesquisa nas três escolas investigadas são apresentados a seguir separadamente (por escola), considerando que as iniciativas (ações) e estratégias utilizadas pela equipe de gestão das escolas investigadas são diferenciados entre si e não partem de uma orientação da SME.

⁴⁰ O vice-diretor da Escola C deixou o referido cargo para assumir a direção da escola em 2009, permanecendo até 2013, quando foi substituída por outro profissional por meio de seleção pública.

4.4.1 A Escola A - apropriações e usos dos dados do IDEB

A escola A está situada no bairro Barra do Ceará, periferia de Fortaleza, sob a coordenação do Distrito de Educação I, fazendo parte da estrutura administrativa da SER I.

De acordo com dados do Censo Demográfico (IGBE, 2010), o bairro Barra do Ceará é o segundo maior em extensão territorial da capital cearense, medindo aproximadamente 385,60 ha, com uma população de 72.423 habitantes (IGBE, 2010). Seu Índice de Desenvolvimento Humano - Bairro (IDH-B) é de 0,215 estimado como baixo, em relação ao grau de “desenvolvimento humano” (FORTALEZA, 2014).

A fundação do prédio onde hoje funciona a Escola A, data do ano 1975, quando iniciou suas atividades como colégio particular. Segundo o Projeto Político-Pedagógico da Escola A (versão de 2007), esse colégio atendia uma grande demanda do bairro e teve suas atividades paralisadas em 1996, por conta de problemas financeiros.

Em 1998, diante da grande demanda de atendimento educacional no bairro Barra do Ceará, a Prefeitura de Fortaleza alugou o referido prédio vinculando-o como unidade-anexo de uma escola patrimonial situada nesse mesmo bairro. Essa tipologia de “escola anexo” permaneceu até o ano 2003, quando a Escola A foi municipalizada, isso é: passou a ser uma escola patrimonial, a pertencer a rede municipal de ensino de Fortaleza. Essa mudança se deu por meio do seu ato de criação, durante a gestão municipal de Juraci Magalhães. Nesse período os profissionais que já atuavam na escola desenvolveram seu Projeto-Político Pedagógico e Regimento Escolar e outros necessários ao credenciamento/funcionamento da instituição (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA A, 2007).

Durante o período de 2003 a 2012 a referida escola atuou com Ensino Infantil (IV e V), Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos. Em 2013 passou atuar apenas com o Ensino Fundamental.

Em 2005, na gestão municipal de Luizianne de Oliveira Lins, a Escola A teve seu primeiro grupo gestor indicado pelo conselho escolar por meio de lista tríplice. Inicialmente a equipe gestora foi formada pelo diretor, vice-diretor e secretário escolar, os quais já atuavam nessa unidade antes de ser municipalizada.

No ano seguinte a escola passou a contar com um supervisor escolar, e em 2009 chegou à equipe um professor credenciado pela SME para assumir a função de coordenador pedagógico, junto ao supervisor escolar que também assumia essa função. Essa composição se deu até o ano 2013, quando outra equipe de gestão assumiu a escola. Compunha também a equipe de gestão da escola o presidente do conselho.

Em entrevista, o diretor da época sugeriu à pesquisadora a procurar o supervisor escolar, considerando o trabalho que este conhecia melhor a dimensão do trabalho de gestão pedagógica em todas as séries.

Sobre a dimensão do trabalho de gestão da Escola A, foram pinçadas de parte do diálogo com o ex-diretor algumas das ações que poderiam estar relacionadas à melhoria dos dados relacionados ao fluxo escolar e desempenho dos alunos na avaliação externa.

As dificuldades que eu tive quando eu assumi a gestão em 2005, é porque lá era considerado um depósito de alunos expulsos de outras escolas e o desempenho escolar dos alunos era baixíssimo... Existiam muitos alunos de treze, quatorze e quinze anos em turmas de terceiro e quarto ano do fundamental... então como a gente já conhecia esses, e outros problemas de gestão da escola, começamos nosso trabalho organizando essas turmas, colocando os alunos de quinze, dezesseis e dezessete anos para o turno da noite da EJA, que tem todo um currículo adequado a idade deles e às necessidades deles ...

Sabíamos que muitos pais colocavam os filhos em escolas de outros bairros por conta da desorganização lá da escola e outros problemas e nós estávamos muito empenhados em mudar essa situação, por isso passamos a ser presentes na comunidade, a mostrar nossas preocupações, dialogar com a comunidade e isso foi fazendo com que os pais passassem a acreditar no nosso trabalho. Eu era um dos que chegava na escola às seis horas da manhã e saía às dez da noite. Passamos a fazer seminários, trazíamos gente de fora para dar palestras, trazíamos aqueles serviços comunitários como corte de cabelos... criamos vínculos com os pais, com os alunos... e com o tempo criamos outros espaços que contribuíam com a melhoria do rendimento dos alunos como a biblioteca, o laboratório de informática, o laboratório de ciências, e com isso a procura de vagas aumentou muito... e acho que com isso normalmente foram melhorando esses índices das avaliações externas[...] (DIRETOR DA ESCOLA A, EM ENTREVISTA – grifos nosso).

Os dois entrevistados da Escola A relataram que parte das dificuldades que enfrentaram em relação ao desempenho dos alunos nas disciplinas e a frequência escolar foram minimizados, (e em muitos casos até resolvidos), a partir do desenvolvimento do “Projeto Padrinhos de Turma”, o qual consideraram ser um dos fatores que fizeram com que a escola conseguisse atingir e até superar as metas projetadas pelo INEP, “embora não tenha sido pensado especificamente para este propósito” (SUPERVISOR ESCOLAR DA ESCOLA A, EM ENTREVISTA).

Segundo o diretor, o Projeto Padrinhos de Turma desenvolvia-se desde 2007, tendo sido “pensado com o propósito de atuar na melhoria do desempenho escolar dos alunos tanto no que se refere ao conteúdo de português e matemática, quanto da assiduidade dos alunos, que em consequência veio melhorar os resultados das nas avaliações externas”.

De acordo com os gestores da época, esse trabalho acontecia da seguinte forma: o diretor, o vice-diretor, o supervisor escolar e o coordenador pedagógico assumiam o compromisso entre si para serem responsáveis pelo acompanhamento de uma determinada quantidade de turmas, independente das atribuições da sua função/cargo na escola.

O acompanhamento às turmas estava relacionado à frequência individual dos alunos e seu desempenho nas disciplinas (principalmente língua portuguesa e matemática), conforme eram apresentados e/ou registrados pelos professores. O ex-diretor assumiu o compromisso de acompanhar pessoalmente as turmas de 5º e 9º anos, considerando que eram as séries que participavam das avaliações externas. O “padrinho de turma” participava dos encontros de planejamento por área com os professores e procurando auxiliar o professor da turma, ou da disciplina, com o que fosse necessário para melhorar os resultados dos alunos. Nos momentos de planejamento, os padrinhos de turma procuravam ficar atentos à forma como as disciplinas estavam sendo conduzidas em relação as atividades propostas aos alunos, pois consideravam a importância de utilização dos descritores da Prova Brasil e do SPAECE, conta o supervisor que atuou como coordenador pedagógico da Escola A.

Segundo o diretor, as tarefas da equipe de gestão com o Projeto Padrinhos de Turma iam além das suas funções do cargo de cada membro da equipe, já que o atendimento ao estudante requeria buscar ajudá-los também a superar as dificuldades, conflitos de relacionamentos.

Cada padrinho buscava atender os alunos das suas turmas realizando: atendimento aos pais na escola; visitas às famílias das crianças que não compareciam à escola ou que apresentavam dificuldades nos conteúdos curriculares na área de Português e Matemática; orientação educacional individual e coletiva para alunos; triagem de alunos que apresentavam dificuldades semelhantes para aulas no contra-turno (reforço escolar). Os ex-gestores apresentaram também outros afazeres relacionados ao empenho de elevar o aprendizado e a frequência dos alunos.

A descrição do projeto citado, na íntegra, não foi encontrada na escola. Na opinião da pesquisadora, diante do acúmulo de atividades e funções do cargo dos gestores com excessivos afazeres, é possível que esse projeto nunca tenha existido de forma escrita. O que se é apresentado nessa dissertação sobre seu desenvolvimento foi relatado pelos entrevistados.

Embora não tenha sido possível ter acesso ao Projeto Padrinhos de Turma para análise, foi possível identificar os registros de acompanhamento às turmas, e a alguns especificamente relacionado a acompanhamento individual de alunos, durante o período de 2007 a 2012. Parte desse material foi coletado para análise, sendo que o último registro tem como referência o ano de 2012, não encontrando-se qualquer apontamento em relação ao acompanhamento de todas as turmas posterior ao referido ano.

Com base no material contendo os registros de acompanhamento das turmas e de alunos, especificamente, foi possível perceber que o trabalho realizado pelos gestores que

atuaram na Escola A no período investigado, representava o que é na concepção de Libâneo, Oliveira e Toschi (2013), é “função do setor pedagógico”, pois abrange as atividades de coordenação pedagógica e de orientação educacional, conforme discutido anteriormente. Nesse aspecto, torna-se relevante ressaltar que nunca esteve lotado na escola um profissional no cargo de Orientador Educacional, segundo o ex-diretor, que considera a importância dessa função junto à gestão da escola.

Dentre as ações de gestão da Escola A, em relação as apropriações e usos dos dados educacionais como forma de melhorar os resultados do IDEB, pôde-se extrair dos documentos catalogados e entrevistas os seguintes:

- a) Sistemática de realização de oficinas, cursos, estudos e pesquisas dos professores e equipe de gestão como forma de socializar os conhecimentos necessários a aprendizagem dos alunos e formação profissional docente;
- b) Monitoramento da aprendizagem e frequência dos alunos a partir de registros dos professores junto ao “padrinho de turma”;
- c) Orientação dos gestores para construção de itens a partir da matriz de referência do SPAECE e da Prova Brasil;
- d) Discussão em momentos de planejamento dos professores sobre os resultados das avaliações externas como forma de se identificar os problemas apontados;
- e) Teste de sondagem e/ou simulados nas áreas de Português e Matemática para agrupar os estudantes que apresentam dificuldades semelhantes;
- f) Aulas no contra turno dos alunos que apresentam dificuldades em Português e Matemática. Os estudantes eram selecionados a partir do registro dos professores e dos testes de sondagem;
- g) “Projeto aluno-monitor”. Os próprios alunos atuavam como monitores dos colegas com dificuldade de aprendizagem, estimulando a cooperação entre os estudantes;
- h) Dedicção do tempo pessoal dos gestores em visita domiciliar às famílias dos alunos que apresentam baixo rendimento escolar ou deixaram de frequentar a escola.

Para se compreender a dimensão do trabalho desenvolvido pela Escola A, buscou-se apresentar o quadro de matrículas efetivadas em cada ano letivo, seguindo o recorte temporal da pesquisa (período de 2005 a 2013). Na sequência foi realizada a descrição do desempenho escolar dos alunos, fluxo e por fim é detalhado e interpretando os dados do IDEB em relação a

avaliação externa de 2013. Foi diante dessa análise que se tornou possível compreender de que forma os dados dos IDEB são compreendidos e utilizados pela gestão da escola.

A Tabela 7, a seguir, mostra “entrada” de alunos no 1º do Ensino Fundamental e a movimentação/matriculas nos anos seguintes, conforme dados do Censo Escolar. Considerando que esse quadro não é suficiente para se compreender o fluxo escolar do Ensino Fundamental, na sequência é desenvolvida a análise proposta.

Tabela 7 – Número matrículas da Escola A no período entre 2005 a 2013, segundo o Censo Escolar

| NÍVEL/ ANOS | | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|---|--|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| ENSINO INFANTIL | IV | 29 | 28 | 25 | 26 | 20 | 27 | 18 | 0 | 0 |
| | V | 44 | 42 | 41 | 49 | 26 | 22 | 27 | 22 | 0 |
| | TOTAL ALUNOS NO ENSINO INFANTIL | 73 | 70 | 66 | 75 | 46 | 49 | 45 | 22 | 0 |
| ENSINO FUNDAMENTAL | 1º ANO | 75 | 54 | 50 | 50 | 45 | 27 | 23 | 40 | 38 |
| | 2º ANO | 86 | 76 | 86 | 57 | 57 | 43 | 52 | 22 | 48 |
| | 3º ANO | 107 | 71 | 57 | 66 | 59 | 56 | 45 | 55 | 41 |
| | 4º ANO | 96 | 92 | 78 | 75 | 73 | 69 | 67 | 52 | 62 |
| | 5º ANO | 93 | 81 | 95 | 73 | 76 | 73 | 61 | 70 | 58 |
| | 6º ANO | 184 | 162 | 174 | 116 | 97 | 92 | 96 | 90 | 97 |
| | 7º ANO | 131 | 144 | 151 | 102 | 87 | 94 | 82 | 89 | 80 |
| | 8º ANO | 69 | 67 | 87 | 91 | 60 | 51 | 68 | 74 | 77 |
| | 9º ANO | 57 | 47 | 52 | 46 | 54 | 51 | 38 | 51 | 65 |
| TOTAL ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL | | 898 | 794 | 830 | 676 | 608 | 556 | 532 | 543 | 566 |

Fonte: COPLAN/SME. Adaptado pela pesquisadora.

Observando a movimentação/matriculas na Escola A, verifica-se que o trabalho dessa unidade escolar inicia na educação infantil, recebendo novos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental. Há entrada de novos alunos também no 6º ano durante o período de 2005 a 2013. Segundo o diretor da época, isso ocorre porque a quantidade de escolas que oferecem o segundo segmento do ensino fundamental no bairro Barra do Ceará é insuficiente para atender a demanda. Mesmo nessa condição, observa-se uma menor quantidade de matrículas no 9º ano, em relação às séries anteriores.

Percebe-se também a redução gradativa da quantidade de alunos no período de 2005 a 2013 e para os gestores da época, isso ocorreu em virtude de: readequação da quantidade de alunos por sala; desativação de salas para ceder lugar para o laboratório de informática, a biblioteca e o laboratório de Ciências.

Para melhor definir e caracterizar a atual realidade quanto ao “Rendimento Escolar” da Escola A, foi sintetizado no Quadro 4, de forma detalhada, um mapeamento da situação escolar dos alunos do período de 2011 a 2013.

O INEP caracteriza Rendimento Escolar ao expressar que ao final de um ano letivo, alunos matriculados em escolas públicas brasileiras podem ser aprovados, reprovados ou abandonar os estudos. A soma da quantidade de alunos que se encontram em cada uma destas situações constitui à Taxas de Rendimento: Aprovação + Reprovação + Abandono = 100%. As taxas de rendimento são o grupo de taxas que avaliam o aluno quanto ao preenchimento ou não dos requisitos de aproveitamento e frequência ao final de um ano letivo.

Quadro 4 – Proporção de alunos com reprovação ou abandono na Escola A no período de 2011 a 2013 segundo indicadores do INEP⁴¹

| SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL | | Reprovação* | Abandono** | Aprovação |
|------------------------------|-----------|-------------------------|----------------------|----------------------|
| ANO LETIVO DE 2011 | 1º ano EF | 0,0% nenhuma reprovação | 5,0% 2 abandonos | 95,0% 22 aprovações |
| | 2º ano EF | 10,6% 6 reprovações | 2,2% 2 abandonos | 87,2% 44 aprovações |
| | 3º ano EF | 13,6% 7 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 86,4% 39 aprovações |
| | 4º ano EF | 15,6% 11 reprovações | 4,7% 4 abandonos | 79,7% 53 aprovações |
| | 5º ano EF | 5,2% 4 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 94,8% 58 aprovações |
| | 6º ano EF | 11,0% 11 reprovações | 3,3% 4 abandonos | 85,7% 82 aprovações |
| | 7º ano EF | 8,3% 7 reprovações | 4,2% 4 abandonos | 87,5% 71 aprovações |
| | 8º ano EF | 20,0% 14 reprovações | 3,1% 3 abandonos | 76,9% 53 aprovações |
| | 9º ano EF | 14,7% 6 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 85,3% 33 aprovações |
| ANO LETIVO DE 2012 | 1º ano EF | 0,0% nenhuma reprovação | 0,0% nenhum abandono | 100,0% 38 aprovações |
| | 2º ano EF | 0,0% nenhuma reprovação | 0,0% nenhum abandono | 100,0% 21 aprovações |
| | 3º ano EF | 7,8% 5 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 92,2% 49 aprovações |
| | 4º ano EF | 8,3% 5 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 91,7% 45 aprovações |
| | 5º ano EF | 2,9% 2 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 97,1% 67 aprovações |
| | 6º ano EF | 3,6% 4 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 96,4% 86 aprovações |
| | 7º ano EF | 17,9% 16 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 82,1% 71 aprovações |
| | 8º ano EF | 12,9% 10 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 87,1% 61 aprovações |
| | 9º ano EF | 18,7% 10 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 81,3% 41 aprovações |
| ANO LETIVO DE 2013 | 1º ano EF | 0,0% nenhuma reprovação | 0,0% nenhum abandono | 100,0% 36 aprovações |
| | 2º ano EF | 0,0% nenhuma reprovação | 0,0% nenhum abandono | 100,0% 42 aprovações |
| | 3º ano EF | 0,0% nenhuma reprovação | 0,0% nenhum abandono | 100,0% 40 aprovações |
| | 4º ano EF | 0,0% nenhuma reprovação | 0,0% nenhum abandono | 100,0% 59 aprovações |
| | 5º ano EF | 0,0% nenhuma reprovação | 0,0% nenhum abandono | 100,0% 56 aprovações |
| | 6º ano EF | 20,2% 19 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 79,8% 76 aprovações |
| | 7º ano EF | 20,5% 16 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 79,5% 60 aprovações |
| | 8º ano EF | 28,2% 21 reprovações | 1,4% 1 abandono | 70,4% 50 aprovações |
| | 9º ano EF | 18,3% 12 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 81,7% 50 aprovações |

Fonte: Portal QEdU.

* Proporção e quantidade aproximada de alunos que não apresentaram requisitos de aproveitamento e/ou frequência escolar.

** Proporção e quantidade aproximada de alunos que deixou de frequentar a escola durante o ano letivo em curso ou teve frequência escolar insuficiente.

■ Porcentagem acima de 5% e menor de 15%.

■ Porcentagem acima de 15%.

⁴¹ Notas Técnicas: O Portal QEdU calcula os valores absolutos (número de alunos) a partir das matrículas do Censo Escolar de cada ano letivo. Para o referido cálculo, o Portal QEdU utiliza os dados de Taxa de Rendimento, obtidos diretamente de planilhas divulgadas pelo INEP na página de Indicadores Educacionais (<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>).

Com base nas informações do ano letivo de 2013 apresentadas no Quadro 4, observa-se uma melhora acentuada no aproveitamento e/ou frequência escolar dos alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em relação ao que vinha ocorrendo em 2012 e 2011. E para as séries de 6º ao 9º observa-se uma queda nas taxas de rendimento, apresentando maior número de reprovações em relação aos anos letivos de 2011 e 2012, que vinha melhorando.

As taxas de reprovação entre 18,3% e 28,2%, são considerados elevados para INEP, apontando para um problema grave na escola: o abandono escolar. Nessa situação é necessário que a escola redefina suas estratégias para conter o avanço da evasão, pois taxas de não aproveitamento ou frequência escolar superiores a 15% “indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, para evitar a evasão. Índices altos de reprovação ou abandono escolar também podem aumentar a distorção idade-série” (Portal QEdU).

Ao analisar os documentos catalogados sobre Escola A, a pesquisadora identificou nos relatórios de acompanhamento de turmas parte das informações apresentadas no Quadro 4, mas não foi possível perceber em registros da escola de que forma eram utilizados quanto às estratégias de melhoria do rendimento escolar.

Segundo o supervisor, os casos de reprovação por frequência ou aproveitamento escolar acontecem por vários motivos, e estão mais relacionados às turmas das séries finais do Ensino Fundamental, tais como: falta de acompanhamento familiar, falta de perspectiva, desestímulo, envolvimento com drogas, mudança de residência, dificuldade de transporte, e gravidez precoce. Era tentando minimizar esse quadro que a equipe de gestão se empenhava no trabalho que chamavam de “Padrinhos de Turma”.

Para compreensão sobre os dados do IDEB da Escola A, foi sintetizado no Quadro 5 detalhes dos seus resultados em todas as.

Quadro 5 – Indicadores relacionados à avaliação externa da Escola A entre 2005 e 2013

(continua)

| EF | INDICADORES | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
|-----------------|---|--------|--------|--------|-------------|---------------|
| SÉRIES INICIAIS | Proficiência em Língua Portuguesa na PB | 152,25 | 161,70 | 184,73 | 190,76 | 192,54 |
| | Proficiência em Matemática na PB | 162,74 | 180,41 | 197,04 | 207,61 | 202,95 |
| | Nota Média Padronizada na PB | 3,84 | 4,35 | 5,08 | 5,39 | 5,34 |
| | Indicador de Fluxo (rendimento) | 0,79 | 0,77 | 0,91 | 0,88 | 1,00 |
| | IDEB Medido | 3,0 | 3,3 | 4,6 | 4,8 | 5,3 |
| | IDEB Projetado | | 3,1 | 3,4 | 3,9 | 4,1 |
| | Matrícula | 96 | 78 | 76 | 61 | 58 |
| | Fizeram a prova | * | 69 | 69 | 60 | 56 |
| | Taxa de participação | * | 88% | 91% | 98% | 100% |

Quadro 5 – Indicadores relacionados à avaliação externa da Escola A entre 2005 e 2013

(conclusão)

| EF | INDICADORES | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
|---------------|---|--------|--------|--------|---------------|---------------|
| SÉRIES FINAIS | Proficiência em Língua Portuguesa na PB | 211,85 | 227,03 | 244,93 | 243,24 | 250,25 |
| | Proficiência em Matemática na PB | 218,93 | 226,94 | 251,69 | 245,77 | 248,33 |
| | Nota Média Padronizada na PB | 3,85 | 4,23 | 4,94 | 4,82 | 4,98 |
| | Indicador de Fluxo (rendimento) | 0,63 | 0,73 | 0,79 | 0,84 | 0,78 |
| | IDEB Medido | 2,4 | 3,1 | 3,9 | 4,0 | 3,9 |
| | IDEB Projetado | | 2,5 | 2,6 | 2,9 | 3,3 |
| | Matrícula | 57 | 52 | 54 | 38 | 65 |
| | Fizeram a prova | * | 35 | 43 | 35 | 45 |
| | Taxa de participação | * | 67% | 80% | 92% | 73.77% |

Fonte: INEP. Adaptado pela pesquisadora.

*Dados não identificados pela pesquisadora.

Ao realizar a leitura dos valores correspondentes a proficiência, é importante ressaltar que os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de aprendizado (proficiência) dos alunos em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática da Prova Brasil, compostas por níveis progressivos e cumulativos. Os dois quadros a seguir descrevem de forma mais detalhada a situação do ano de 2013.

Com base no Quadro 5, observa-se que na Prova Brasil, para as séries iniciais a melhora na proficiência em Língua Portuguesa no ano 2013, foi pouco significativa em relação aos anos anteriores, apresentando 192,94, permanecendo no mesmo nível da edição anterior. Quanto à proficiência em Matemática verifica-se um decréscimo de 4,66 pontos, indicando que não houve avanço e mostrando a fragilidade da aprendizagem para essa etapa do ensino.

Como forma de conhecer melhor sobre essa realidade, o Quadro 6 detalhada os dados do Boletim de Desempenho da Escola A do ano 2013, fornecido pelo INEP⁴², disponível no ANEXO C. O referido quadro apresenta um cruzamento do Boletim de Desempenho dessa escola, com a classificação do nível de aprendizagem qualitativa do Qedu⁴³, indicando a distribuição quantitativa do percentual dos alunos do 5º e do 9º anos por Nível de Proficiência.

⁴² O boletim de desempenho de 2013 das escolas foram obtidos a partir do endereço: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2013>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

⁴³ A classificação qualitativa utilizada no QEDu não é oficial, ela é utilizada por ONGs e movimentos que trabalham com educação e a criaram para melhor entender o processo de aprendizagem do ensino básico brasileiro.

Quadro 6 – Classificação qualitativa do nível de desempenho dos alunos do 5º ano da Escola A, na Prova Brasil de 2013

| ENSINO FUNDAMENTAL | NÍVEL/PONTUAÇÃO DA ESCALA DEFINIDO PELO INEP | PORCENTAGEM DE ALUNOS DA ESCOLA “A” POR NÍVEL (INEP) | CLASSIFICAÇÃO DO NÍVEL QUALITATIVO (Qedu) |
|--------------------|---|--|---|
| LÍNGUA PORTUGUESA | Até Nível 1: Desempenho menor que 150 | 24,71% (Aproximadamente 14 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | Nível 2: Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175 | 1,72% (Aproximadamente 1 aluno) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | Nível 3: Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200 | 28,79% (Aproximadamente 16 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | Nível 4: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | 21,78% (Aproximadamente 12 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | Nível 5: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | 12,29% (Aproximadamente 7 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | Nível 6: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | 5,41% (Aproximadamente 3 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | Nível 7: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | 5,29% (Aproximadamente 3 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | Nível 8: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |
| | Nível 9: Desempenho maior ou igual que 325 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |
| MATEMÁTICA | Abaixo do Nível I | 5,29% (Aproximadamente 3 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | Nível 1: Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150 | 7,01% (Aproximadamente 4 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | Nível 2: Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175 | 10,07% (Aproximadamente 6 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | Nível 3: Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200 | 25,35% (Aproximadamente 14 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | Nível 4: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | 24,84% (Aproximadamente 14 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | Nível 5: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | 9,11% (Aproximadamente 5 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | Nível 6: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | 7,13% (Aproximadamente 4 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | Nível 7: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | 10,57% (Aproximadamente 6 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | Nível 8: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |
| | Nível 9: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |
| | Nível 10: Desempenho maior ou igual a 350 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |

Fonte: INEP; Boletim de Desempenho da Escola A; Portal QEdU. Adaptado pela pesquisadora.

Voltando ao Quadro 5, observa-se que aumentou a taxa de participantes da Prova Brasil em 2013. Dessa vez, aproximadamente 100% dos alunos participaram, o que contribuiu para a evolução da meta projetada pelo INEP.

O IDEB medido para as séries iniciais representa a multiplicação da Nota Média Padronizada na Prova Brasil pelo Indicador de Fluxo (rendimento). Esses cofatores

apresentaram uma melhora em 2013 para as séries iniciais. Para séries finais, a proficiência em Matemática reduziu seu patamar adequado no 9º ano.

Analisando o boletim de 2013 da Escola A, observa-se que a pontuação entre 225 a 299 em resolução de problemas (matemática), correspondem ao nível 5 e 6, considerados básicos. A proficiência em português avançou pouco.

Para uma análise qualitativa do nível em que os alunos de 9º ano se encontram na escala de pontuação do INEP, realizou-se o mesmo procedimento anterior no quadro a seguir.

Quadro 7 – Classificação qualitativa do nível de desempenho dos alunos do 6º ano da Escola A, na Prova Brasil de 2013

| ENSINO FUNDAMENTAL | NÍVEL/PONTUAÇÃO DA ESCALA DEFINIDO PELO INEP | PORCENTAGEM DE ALUNOS DA ESCOLA "A" POR NÍVEL (INEP) | CLASSIFICAÇÃO DO NÍVEL QUALITATIVO (Qedu) | |
|--------------------|--|---|---|---|
| LINGUA PORTUGUESA | 9º ANO | Desempenho abaixo do nível 1 | 20,04% (Aproximadamente 9 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | | Nível 1: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | 13,36% (Aproximadamente 6 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | | Nível 2: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | 13,28% (Aproximadamente 6 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 3: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | 19,99% (Aproximadamente 9 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 4: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | 17,75% (Aproximadamente 8 alunos) | Proficiente Aprendizado esperado) |
| | | Nível 5: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | 6,65% (Aproximadamente 3 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | | Nível 6: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350 | 4,45% (Aproximadamente 2 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | | Nível 7: Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375 | 4,47% (Aproximadamente 2 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | | Nível 8: Desempenho maior ou igual a 375 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |
| MATEMÁTICA | 9º ANO | Desempenho abaixo do nível 1 | 2,6% (Aproximadamente 4 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | | Nível 1: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | 9,44% (Aproximadamente 15 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | | Nível 2: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | 17,88% (Aproximadamente 28 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 3: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | 28,65% (Aproximadamente 45 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 4: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | 18,29% (Aproximadamente 28 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 5: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | 14,77% (Aproximadamente 23 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | | Nível 6: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350 | 6,53% (Aproximadamente 10 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | | Nível 7: Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375 | 1,2% (Aproximadamente 2 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | | Nível 8: Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400 | 0,64% | Avançado (Além da expectativa) |
| | | Nível 9: Desempenho maior ou igual a 400 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |

Fonte: INEP; Boletim de Desempenho da Escola A; Portal QEdU. Adaptado pela pesquisadora.

Observando o Quadro 7 para séries finais, percebe-se que a proficiência em Matemática vem decrescendo nas edições de 2011 e 2013, reduzindo assim seu patamar adequado para o 9º ano. Analisando o boletim de 2013 da Escola A, identifica-se que a pontuação entre 225 a 299 em resolução de problemas (matemática), correspondem ao nível 5 e 6, considerados básicos. Para a proficiência em Língua Portuguesa a escala também indica pouco aprendido.

O Quadro 5, indica que número de alunos que fizeram a prova também caiu em relação a edição de 2011, pois dos 65 estudantes matriculados, apenas 45 fizeram a prova.

Em relação ao IDEB das séries finais, observa-se uma queda em 2013 em relação à edição anterior e, mesmo tendo atingido a meta esse índice decresceu tornando-se necessário corrigir os problemas de fluxo e de aprendizagem dos alunos, conforme apontado pela proficiência nessa área e no rendimento escolar.

Embora o fator IDEB da edição de 2013, para as séries finais, não esteja abaixo da meta projetada pelo INEP, pode-se perceber um quadro crítico para os anos finais, pois além dos alunos não permanecerem num patamar adequado de proficiência nas duas áreas curriculares avaliadas, são altas as taxas de alunos que não apresentaram requisitos de aproveitamento e/ou frequência escolar, conforme destacado no Quadro 7. Torna-se, portanto, necessário que a Escola A repense estratégias para melhorar o nível de aprendizado dos alunos.

Ao argumentar com os profissionais que atuaram na gestão sobre as quedas quanto aos indicadores relacionados à avaliação externa, eles apontaram alguns fatores em relação ao trabalho da escola que podem ter influenciado, tais como: “a mudança de gestão da escola e o novo modelo proposto” e a consequente “quebra do trabalho com as turmas (Projeto Padrinhos de turma)”, “a “redução do quadro de profissionais na gestão da escola”; “a mudança de gestão administrativa do município”; “longo período de greve de professores em 2012”, dentre outros já mencionados (DIRETOR DA ESCOLA A, EM ENTREVISTA).

Para o diretor do período investigado, as ações de gestão em relação à leitura dos dados do IDEB se traduzem: no empenho da equipe em acompanhar as turmas e alunos; em propor e dar aulas de reforço aos alunos no contra turno; em buscar orientá-los sempre que possível; em procurar frequentemente a família. Quanto a utilização das informações relacionadas à avaliação externa para (re) orientar o planejamento e identificar dificuldades a serem superadas, foi dito que:

[...] a gestão conseguiu construir um clima de relacionamento e comprometimento muito forte com os professores e isso foi ajudando a resolver muitos conflitos que

enfrentávamos na escola. Sentíamos a confiança da equipe de professores com tudo o que propúnhamos, e esse trabalho de estar sempre em alerta com a frequência e desempenho dos alunos nas disciplinas era possível porque eles nos ajudavam muito, como você vai ver lá nos registros que fazíamos. É um trabalho contínuo que acontecia em todos os níveis de ensino e já fazia parte da rotina da escola, independente da Prova Brasil ou SPAECE”.

Sempre que tínhamos os dados do IDEB ou do SPAECE em mãos, nós nos reuníamos junto com os professores, geralmente na jornada pedagógica que acontecia em janeiro, para conversarmos sobre o que poderíamos fazer para melhorar nossos resultados... passávamos a ter mais aulas de reforço nas áreas de Língua Portuguesa e matemática, procurávamos os professores para conversar sobre seu desempenho com a turma, procurávamos os alunos, as famílias... acho que havia um empenho e um comprometimento dos professores em melhorar esses indicadores e foi esse trabalho em equipe que fez com que os resultados fossem melhorando... acho que os resultados do IDEB era consequência desse trabalho[...]. (DIRETOR DA ESCOLA A, EM ENTREVISTA).

Os entrevistados afirmaram que os problemas identificados nas avaliações externas eram discutidos junto aos professores. Utilizavam basicamente os resultados do SPAECE por considerarem que os boletins disponibilizados ajudam os professores e gestores a compreender melhor a situação individual dos alunos, da disciplina, e da turma, subsidiando o planejamento da escola (em nível macro) e do professor e m sala de aula. Os entrevistados pouco ou nada falaram sobre uso dos dados do IDEB nesse processo.

Esse conjunto de ações apresentados pelos gestores entrevistados da Escola A foram identificados em alguns registros da escola, tais como: PPP (versão de 2012), atas de reuniões do conselho escolar e plano de ação anual. Nesse sentido, percebe-se que não há uma relação entre o PPP e o trabalho dos gestores, quanto à melhoria das taxas de fluxo escolar e desempenho dos alunos na Prova Brasil (Português e Matemática). A evolução dos resultados do IDEB se mostram como reflexo do uso dos resultados do SPAECE.

4.4.2 A Escola B – apropriações e usos dos dados do IDEB

A Escola B está situada no Bairro Siqueira que ocupa uma área de 298,80 ha² e contabiliza população de 33.628 habitantes, de acordo com dados do Censo de 2010 (IBGE). O Índice de Desenvolvimento Humano do referido bairro (IDH-M) é 0,157 estimado como baixo, em relação ao grau de “desenvolvimento humano” (FORTALEZA, 2014).

Segundo o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE (2012), o Siqueira é um dos bairros de Fortaleza que apresenta a maior intensidade de pessoas vivendo em extrema pobreza.

Em outro estudo, que trata sobre a Caracterização Espacial dos Homicídios Dolosos em Fortaleza o IPECE aponta o referido bairro como um dos mais violentos da

capital cearense, e destaca alguns condicionantes desse cenário: fatores demográficos, desigualdade de renda, pobreza, desemprego e principalmente a dificuldade de acesso a serviços de educação e saúde (IPECE, 2013).

A Escola B, segundo informações da COPLAN/SME é uma das mais antigas, tendo iniciado suas atividades na Prefeitura de Fortaleza em 1955, mas não consegue absorver a grande demanda do bairro.

Para os gestores investigados a Escola B é considerada referência para a comunidade por buscar manter uma boa infraestrutura, ter bons profissionais, uma gestão bem estruturada e espaços diferenciados de aprendizagem, tais como laboratório de informática, laboratório de Ciência, biblioteca e sala de atendimento educacional especializado.

A Escola B é uma escola patrimonial que até o ano 2013, teve vinculada a ela duas outras unidades, as quais recebiam a tipologia de “anexo”. Juntas essas três unidades atenderam alunos de Ensino Infantil, Fundamental completo e EJA do bairro Siqueira e adjacentes.

Para efeito de informações junto ao INEP, os dados enviados referentes a matrícula e infraestrutura na Escola B são unificados, como sendo exclusivamente da patrimonial, já que as unidades vinculadas não existem isoladamente para o INEP. O diretor, o vice-diretor e secretário escolar da patrimonial respondiam pelas unidades vinculadas, as quais são coordenadas por um profissional designado pela SME. Essas unidades vinculadas foram municipalizadas em meado de 2013, reduzindo-se, dessa forma, a quantidade de matrículas para a patrimonial junto ao EDUCACENSO/INEP.

A Escola B e as unidades que estiveram vinculadas até o ano 2013, estão localizadas relativamente próximas, situadas no bairro Siqueira, periferia da cidade de Fortaleza sob a coordenação do Distrito de Educação V, fazendo parte da estrutura administrativa da SER V.

Para iniciar a análise dos dados da Escola B a pesquisadora procurou os profissionais que atuaram na gestão no período de 2005 a 2013, considerando seu envolvimento profissional com os indicadores da avaliação externa. O primeiro entrevistado foi o vice-diretor, nomeado em 2005 por lista tríplice, indicados pelo conselho escolar e comunidade local, tendo permanecido até 2013. Depois foi entrevistado o supervisor escolar que atuou de 2004 a 2013, que informou que até o ano 2013 sempre atuou como supervisor escolar, e nunca como coordenador. E por último foi entrevistado o coordenador pedagógico.

Quanto ao registro de documentos produzidos por essa instituição no período de 2005 a 2013, ressalta-se que poucos foram encontrados. Dos documentos apresentados, como o PPP e regimento escolar, percebeu-se que quase não foram realizadas alteração e

atualizações em relação a anos anteriores, o que impossibilitou a análise da relação entre o Projeto Político-Pedagógico e o trabalho da equipe de gestão da época, quanto à melhoria das taxas de fluxo escolar e desempenho dos alunos na Prova Brasil (Português e Matemática).

Na versão do PPP da Escola B, do ano 2009, a equipe de gestão da escola é apresentada como sendo: diretor, vice-diretor e secretário escolar, coordenador pedagógico e supervisor escolar. Não foram encontradas na escola plano de gestão, Projeto Pedagógico, e regimento atualizado.

Buscando desenvolver os objetivos da pesquisa junto aos gestores da época, foi possível compreender que as ações relacionadas à melhoria dos indicadores do IDEB faziam parte de um plano de trabalho de dois coordenadores (um da patrimonial e outro de uma das unidades vinculadas), juntamente com o supervisor e o vice-diretor. Esses profissionais atribuem os resultados do IDEB a forma como vinham utilizando as informações disponibilizadas pelo SPAECE sobre as condições dos alunos nas duas áreas avaliadas. Importante ressaltar que não foi encontrado nenhum registro do trabalho desenvolvido, o qual se relata a seguir.

Ao buscar conhecer como o trabalho da escola em relação a melhoria dos resultados do IDEB, o vice-diretor falou que a Escola B, em relação à alfabetização no ano 2008, apresentou as menores médias de proficiência na avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará – SPAECE-ALFA, que é um processo de avaliação externa desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado para aferir o nível de desempenho dos municípios em alfabetização. O Supervisor ressaltou que:

[...] foi apoiada em 2008 pelo prêmio Escola Nota Dez por ter apresentado o mais baixo desempenho no SPAECE-ALFA. Movida por esse baixo desempenho da escola, a equipe do PAIC na SEDUC, implantou um projeto de intervenção pedagógica específico para essa escola, com foco na elevação dos baixos índices de proficiência dos estudantes dos 2º anos do ensino fundamental no SPAECE-ALFA [...]

Na condição de Escola-Apoiada e para receber os recursos do governo do estado, a escola elaborou e encaminhou à SEDUC um plano de ação, com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos, e que seria desenvolvido com o apoio técnico pedagógico de uma Escola Nota 10. Além desse apoio da SEDUC para melhorar os indicadores para o primeiro seguimento do Ensino Fundamental, investimos maior parte do recurso com uma assessoria pedagógica para fortalecer nossa proposta para as turmas de 6º ao 9º ano. A formação se dava em nível de ensino (sala de aula), coordenação pedagógica e gestão da escola (SUPERVISOR DA ESCOLA B, EM ENTREVISTA).

Embora não tenha sido possível coletar registro físico que apresentasse o trabalho desenvolvido pela referida empresa, ou pela escola, buscou-se nas falas dos entrevistados compreender o como se deu essa assessoria e seus frutos.

Segundo o coordenador, o trabalho desenvolvido junto aos professores iniciou com cursos, palestras e oficinas buscando-se uma relação do trabalho desenvolvido por cada membro da escola e os resultados obtidos.

[...] primeiro passamos a conhecer e entender nossos resultados em 2005 e 2007 no IDEB. Passamos a refletir sobre o que fizemos para ter conseguido superar as metas, pois tínhamos evoluído em relação a Prova Brasil de 2005 tanto do 5º como no 9º ano e no SPAECE do 2º e do 5º ano fomos muito ruim [...]

Na oficina, trabalhamos separadamente as respostas dos alunos nos itens da prova de português ou matemática tanto da Prova Brasil, quanto do SPAECE e junto com a base de questionários (fatores associados ao desempenho), detalhando o percentual de acertos, erros dos alunos por item ou por grupo de itens de mesmos descritores ou por grupos de itens por tema/tópico das matrizes de referência.

Aprendemos a trabalhar com os microdados e a manipular aqueles números de forma individual e por turma de alunos. Mas depois dessa oficina, da formação e assessoria pedagógica de três meses da empresa tudo foi se tornando mais difícil, até porque não tínhamos quem tabulasse esses dados e depois descrevesse, apresentasse em reunião, acompanhasse junto aos professores [...]. (COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA B, EM ENTREVISTA).

Diante das dificuldades relatadas em se trabalhar com os dados apresentados pelo INEP, o supervisor escolar, deixou claro que “as informações das avaliações externas que conseguiam fazer a diferença na escola eram as do SPAECE”, pelo fato de apresentar elementos numéricos e descritivos que “ajudavam tanto os professores quanto os gestores a entender porque um aluno, uma turma ou uma série inteira conseguia ou não conseguia desenvolver essa ou aquela habilidade”. Esse profissional ressalta ainda que:

[...] Eu acho realmente que seria ideal se na escola tivesse professores com conhecimento e tempo suficiente para destrinchar os dados do IDEB, por aluno, por turma e depois fizéssemos o diagnóstico situacional da escola em relação aos problemas que identificamos. Mas na realidade eu acho que escola nenhuma tem esse tempo. E tem mais um problema, é que os resultados do IDEB chegam muito tarde. (SUPERVISOR ESCOLAR DA ESCOLA B, EM ENTREVISTA).

Para o vice-diretor, o trabalho desenvolvido em sala de aula, nas disciplinas de Português e Matemática e reforçados em aula no contra turno dos alunos que apresentavam dificuldades “ajudaram a reduzir as taxas de reprovação e até de desistência, mas claro que tínhamos muito cuidado com a frequência dos alunos”.

[...] a gestão passou a se envolver mais com os assuntos dos pais, dos alunos, da comunidade e isso foi fazendo com que os pais e os alunos passassem a ter mais compromisso e consciência do que representa a escola para o futuro dos alunos. Nós melhoramos nossos índices também porque os alunos passaram a estar presentes no dia da prova externa e nós muitas vezes íamos pegar os alunos em casa. Não concordo com isso, mas vejo como necessário. (VICE-DIRETOR DA ESCOLA B, EM ENTREVISTA).

Como forma de tentar compreender a dimensão do trabalho da Escola B, sistematizou-se abaixo o quadro de matrículas efetivadas no início de cada ano letivo (período de 2005 a 2013) da Escola B.

A partir da Tabela 8, a seguir, é possível perceber a “entrada” de alunos no 1º do Ensino Fundamental e a movimentação/matrículas nos anos seguintes. Vale ressaltar que no número de matrículas da Escola B, está incluso as matrículas de suas duas unidades vinculadas.

Tabela 8 – Número matrículas da Escola B no período entre 2005 a 2013, segundo o Censo Escolar

| NÍVEL/ ANOS | | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|---|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| ENSINO INFANTIL | IV | 29 | 28 | 25 | 26 | 20 | 101 | 100 | 102 | 111 |
| | V | 44 | 42 | 41 | 49 | 26 | 107 | 104 | 108 | 113 |
| | TOTAL ALUNOS NO ENSINO INFANTIL | 73 | 70 | 66 | 75 | 46 | 208 | 204 | 210 | 224 |
| ENSINO FUNDAMENTAL | 1º ANO | 118 | 93 | 100 | 121 | 128 | 133 | 136 | 143 | 130 |
| | 2º ANO | 191 | 186 | 143 | 139 | 167 | 211 | 170 | 148 | 131 |
| | 3º ANO | 107 | 134 | 141 | 156 | 163 | 171 | 191 | 173 | 174 |
| | 4º ANO | 103 | 99 | 105 | 112 | 154 | 206 | 166 | 168 | 159 |
| | 5º ANO | 93 | 81 | 99 | 158 | 202 | 194 | 180 | 163 | 150 |
| | 6º ANO | 184 | 162 | 174 | 116 | 97 | 160 | 126 | 106 | 107 |
| | 7º ANO | 131 | 144 | 151 | 102 | 87 | 118 | 106 | 110 | 74 |
| | 8º ANO | 69 | 67 | 87 | 91 | 60 | 93 | 103 | 100 | 73 |
| | 9º ANO | 57 | 47 | 90 | 46 | 64 | 73 | 71 | 57 | 84 |
| TOTAL ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL | | 1053 | 1013 | 1090 | 1041 | 1122 | 1359 | 1249 | 1168 | 1082 |

Fonte: COPLAN/SME. Adaptado pela pesquisadora.

Observando a movimentação/matrículas na Escola B, no período de 2005 a 2009, percebe-se poucas matrículas no 1º ano do Ensino Fundamental, e em 2010, quando a escola passou a ter uma unidade de educação infantil vinculada, verifica-se o aumento de matrículas, que ficou quatro ou cinco vezes maior, embora a oferta para o 1º ano quase não tenha ampliado.

A partir do 6º ano as matrículas parecem decrescer e no 9º ano a quantidade de matrículas é bem inferior às outras séries. Para o vice-diretor da época, isso ocorre por vários motivos, dentre eles estão: oferta de matrículas para a segunda etapa do Ensino Fundamental pela rede estadual; falta de acompanhamento familiar; falta de perspectiva; mudança de residência; gravidez precoce; envolvimento com drogas e homicídios.

Para melhor definir e caracterizar a atual realidade quanto ao fluxo escolar dessa escola, foi sintetizado no Quadro 8, de forma detalhada, o Rendimento Escolar dos alunos em cada série no período de 2011 a 2013, segundo indicadores do INEP.

Quadro 8 – Proporção de alunos com reprovação ou abandono na Escola B no período de 2011 a 2013, segundo indicadores do INEP⁴⁴

| SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL | Reprovação* | Abandono** | Aprovação | |
|------------------------------|-------------|-------------------------|----------------------|-----------------------|
| ANO LETIVO DE 2011 | 1º ano EF | 3,0% 5 reprovações | 1,4% 2 abandonos | 95,6% 131 aprovações |
| | 2º ano EF | 14,6% 25 reprovações | 2,5% 5 abandonos | 82,9% 141 aprovações |
| | 3º ano EF | 15,2% 30 reprovações | 2,2% 5 abandonos | 82,6% 158 aprovações |
| | 4º ano EF | 8,3% 14 reprovações | 2,5% 5 abandonos | 89,2% 149 aprovações |
| | 5º ano EF | 3,4% 7 reprovações | 0,6% 2 abandonos | 96,0% 173 aprovações |
| | 6º ano EF | 29,0% 37 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 71,0% 90 aprovações |
| | 7º ano EF | 8,2% 9 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 91,8% 97 aprovações |
| | 8º ano EF | 10,5% 11 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 89,5% 93 aprovações |
| | 9º ano EF | 11,8% 9 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 88,2% 63 aprovações |
| ANO LETIVO DE 2012 | 1º ano EF | 0,7% 2 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 99,3% 142 aprovações |
| | 2º ano EF | 0,0% nenhuma reprovação | 0,0% nenhum abandono | 100,0% 148 aprovações |
| | 3º ano EF | 0,0% nenhuma reprovação | 0,0% nenhum abandono | 100,0% 173 aprovações |
| | 4º ano EF | 0,6% 2 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 99,4% 167 aprovações |
| | 5º ano EF | 0,0% nenhuma reprovação | 0,0% nenhum abandono | 100,0% 134 aprovações |
| | 6º ano EF | 17,1% 19 reprovações | 1,0% 2 abandonos | 81,9% 87 aprovações |
| | 7º ano EF | 2,7% 3 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 97,3% 108 aprovações |
| | 8º ano EF | 9,2% 10 reprovações | 2,0% 2 abandonos | 88,8% 89 aprovações |
| | 9º ano EF | 0,0% nenhuma reprovação | 0,0% nenhum abandono | 100,0% 57 aprovações |
| ANO LETIVO DE 2013 | 1º ano EF | 0,0% nenhuma reprovação | 0,0% nenhum abandono | 100,0% 130 aprovações |
| | 2º ano EF | 0,0% nenhuma reprovação | 0,0% nenhum abandono | 100,0% 131 aprovações |
| | 3º ano EF | 15,2% 27 reprovações | 2,4% 5 abandonos | 82,4% 144 aprovações |
| | 4º ano EF | 11,2% 18 reprovações | 3,9% 7 abandonos | 84,9% 135 aprovações |
| | 5º ano EF | 6,3% 10 reprovações | 2,1% 4 abandonos | 91,6% 138 aprovações |
| | 6º ano EF | 28,4% 31 reprovações | 3,0% 4 abandonos | 68,6% 74 aprovações |
| | 7º ano EF | 21,7% 17 reprovações | 2,9% 3 abandonos | 75,4% 56 aprovações |
| | 8º ano EF | 18,2% 14 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 81,8% 60 aprovações |
| | 9º ano EF | 19,5% 17 reprovações | 5,2% 5 abandonos | 75,3% 64 aprovações |

Fonte: Portal QEdU.

* Proporção e quantidade aproximada de alunos que não apresentaram requisitos de aproveitamento e/ou frequência escolar.

** Proporção e quantidade aproximada de alunos que deixou de frequentar a escola durante o ano letivo em curso ou teve frequência escolar insuficiente.

■ Porcentagem acima de 5% e menor de 15%.

■ Porcentagem acima de 15%.

Com base nas informações do ano letivo de 2013 apresentadas no Quadro 8 observa-se uma queda no rendimento escolar tanto das séries iniciais quanto as finais, em relação a forma como vinha melhorando nos anos letivos de 2012 e 2011.

Para as séries finais a situação aparece ainda mais crítica, pois as taxas de reprovação estão entre 15,2% e 28,4%, considerados elevados para INEP. Nessa situação é necessário que a escola redefina suas estratégias para conter o avanço do abandono.

⁴⁴ Notas Técnicas: O Portal QEdU calcula os valores absolutos (número de alunos) a partir das matrículas do Censo Escolar de cada ano letivo. Para o referido cálculo, o Portal QEdU utiliza os dados de Taxa de Rendimento, obtidos diretamente de planilhas divulgadas pelo INEP na página de Indicadores Educacionais (<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>).

Observando o rendimento escolar do ano de 2013, o vice-diretor ressalta que a Escola B passou por mudanças administrativas que interferiram na rotina de trabalho dos professores e equipe de gestão.

A nova equipe de “gestores que assumiu em 2013, parece não ter aproveitado a forma de trabalho que vinha sendo desenvolvida e recriou outras formas que talvez o corpo docente e discente não tenha ainda se alinhado”.

O fato é que o rendimento escolar afetou os indicadores do IDEB. A série histórica de todas as edições da Escola B foram sintetizados no Quadro 16, abaixo, e analisados a seguir junto ao Boletim de Desempenho da Escola A do ano 2013, disponível no Anexo C dessa dissertação, como forma de se conhecer melhor sobre a atual realidade dessa escola.

Quadro 9 – Indicadores relacionados à avaliação externa da Escola B entre 2005 e 2013

| EF | INDICADORES | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
|-----------------|---|--------|--------|--------|--------|--------|
| SÉRIES INICIAIS | Proficiência em Língua Portuguesa na PB | 159,75 | 154,87 | 168,56 | 175,08 | 179,57 |
| | Proficiência em Matemática na PB | 170,11 | 170,55 | 184,08 | 190,75 | 185,67 |
| | Nota Média Padronizada na PB | 4,11 | 4,03 | 4,54 | 4,79 | 4,77 |
| | Indicador de Fluxo (rendimento) | 0,75 | 0,85 | 0,85 | 0,89 | 0,91 |
| | IDEB Medido | 3,1 | 3,4 | 3,8 | 4,3 | 4,4 |
| | IDEB Projetado | | 3,2 | 3,5 | 3,9 | 4,2 |
| | Matrícula | 93 | 99 | 202 | 180 | 150 |
| | Fizeram a prova | * | 93 | 175 | 169 | 133 |
| | Taxa de participação | * | 94% | 87% | 94% | 88,67% |
| SÉRIES FINAIS | Proficiência em Língua Portuguesa na PB | 217,02 | 248,26 | 251,58 | 242,91 | 226,90 |
| | Proficiência em Matemática na PB | 226,98 | 245,56 | 237,78 | 235,77 | 228,57 |
| | Nota Média Padronizada na PB | 4,07 | 4,90 | 4,82 | 4,64 | 4,26 |
| | Indicador de Fluxo (rendimento) | 0,56 | 0,70 | 0,71 | 84,2 | 75,0 |
| | IDEB Medido | 2,3 | 3,4 | 3,4 | 3,9 | 3,2 |
| | IDEB Projetado | | 2,4 | 2,6 | 2,9 | 3,4 |
| | Matrícula | 57 | 90 | 64 | 71 | 84 |
| | Fizeram a prova | * | 79 | 52 | 54 | 70 |
| | Taxa de participação | * | 88% | 81% | 76% | 83,33% |

Fonte: INEP. Adaptado pela pesquisadora.

* Dados não identificados pela pesquisadora.

** Informação não divulgada pelo INEP até 1 de fevereiro de 2015.

Ao analisar o Quadro 9, observa-se que ele reflete as condições do rendimento escolar apresentado no quadro anterior, considerando neste caso as séries finais.

Na Prova Brasil, para as séries iniciais não houve melhora na proficiência em Língua Portuguesa, e observa-se uma queda em Matemática, o que fez reduzir a média padronizada, mostrando a fragilidade da aprendizagem para essa etapa do ensino.

Para compreender qualitativamente o nível em que esses alunos se encontram na escala de pontuação do INEP, realizou-se no Quadro 10 um cruzamento a partir dos dados do

Boletim de Desempenho da Escola B (ver ANEXO D), fornecido pelo INEP⁴⁵, com a classificação do nível de aprendizagem qualitativa do Qedu⁴⁶.

Quadro 10 – Classificação qualitativa do nível de desempenho dos alunos do 5º ano da escola B, na Prova Brasil de 2013

| ENSINO FUNDAMENTAL | NÍVEL/PONTUAÇÃO DA ESCALA DEFINIDO PELO INEP | PORCENTAGEM DE ALUNOS DA ESCOLA “B” POR NÍVEL (INEP) | CLASSIFICAÇÃO DO NÍVEL QUALITATIVO (Qedu) |
|--------------------|---|--|---|
| LINGUA PORTUGUESA | Até Nível 1: Desempenho menor que 150 | 27,33% (Aproximadamente 36 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendido) |
| | Nível 2: Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175 | 21,26% (Aproximadamente 28 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | Nível 3: Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200 | 18,76% (Aproximadamente 25 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | Nível 4: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | 17,34% (Aproximadamente 23 alunos) | Proficiente Aprendizado esperado) |
| | Nível 5: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | 11,07% (Aproximadamente 15 alunos) | Proficiente Aprendizado esperado) |
| | Nível 6: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | 1,33% (Aproximadamente 2 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | Nível 7: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | 2,02% (Aproximadamente 3 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | Nível 8: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | 0,89% (Aproximadamente 1 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | Nível 9: Desempenho maior ou igual que 325 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |
| MATEMÁTICA | Abaixo do Nível I | 2,77% (Aproximadamente 4 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendido) |
| | Nível 1: Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150 | 7,74% (Aproximadamente 10 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendido) |
| | Nível 2: Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175 | 21,38% (Aproximadamente 28 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendido) |
| | Nível 3: Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200 | 26,46% (Aproximadamente 35 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | Nível 4: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | 24,07% (Aproximadamente 32 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | Nível 5: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | 5,37% (Aproximadamente 7 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | Nível 6: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | 4,98% (Aproximadamente 9 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | Nível 7: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | 1,33% (Aproximadamente 7 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | Nível 8: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | 0,89% (Aproximadamente 1 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | Nível 9: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |
| | Nível 10: Desempenho maior ou igual a 350 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |

Fonte: INEP; Boletim de Desempenho da Escola A; Portal QEDu. Adaptado pela pesquisadora.

⁴⁵ O boletim de desempenho de 2013 das escolas foram obtidos a partir do endereço: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2013>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

⁴⁶ A classificação qualitativa utilizada no QEDu não é oficial, ela é utilizada por ONGs e movimentos que trabalham com educação e a criaram para melhor entender o processo de aprendizagem do ensino básico brasileiro.

A proficiência para matemática para o 5º ano reduziu seu patamar adequado e Português se manteve, apresentando pouco aprendizado.

Voltando ao Quadro 8, observa-se que embora a taxa de participantes tenha caído em 2013, a meta projetada pelo INEP foi atingida, mas não houve uma evolução considerável, comparado a anos anteriores.

Para uma análise qualitativa do nível em que os alunos do 6º ano se encontram na escala de pontuação do INEP, realizou-se o mesmo procedimento anterior no Quadro 11:

Quadro 11 – Classificação qualitativa do nível de desempenho dos alunos do 6º ano da escola B, na Prova Brasil de 2013

| ENSINO FUNDAMENTAL | | NÍVEL/PONTUAÇÃO DA ESCALA DEFINIDO PELO INEP | PORCENTAGEM DE ALUNOS DA ESCOLA “B” POR NÍVEL (INEP) | CLASSIFICAÇÃO DO NÍVEL QUALITATIVO (Qedu) |
|--------------------|--------|---|--|---|
| LINGUA PORTUGUESA | 6º ANO | Desempenho abaixo do nível 1 | 20,04% (Aproximadamente 9 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | | Nível 1: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | 13,36% (Aproximadamente 6 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | | Nível 2: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | 13,28% (Aproximadamente 6 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 3: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | 19,99% (Aproximadamente 9 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 4: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | 17,75% (Aproximadamente 8 alunos) | Proficiente Aprendizado esperado) |
| | | Nível 5: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | 6,65% (Aproximadamente 3 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | | Nível 6: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350 | 4,45% (Aproximadamente 2 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | | Nível 7: Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375 | 4,47% (Aproximadamente 2 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | | Nível 8: Desempenho maior ou igual a 375 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |
| MATEMÁTICA | 6º ANO | Desempenho abaixo do nível 1 | 2,6% (Aproximadamente 4 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | | Nível 1: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | 9,44% (Aproximadamente 15 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | | Nível 2: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | 17,88% (Aproximadamente 28 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 3: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | 28,65% (Aproximadamente 45 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 4: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | 18,29% (Aproximadamente 28 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 5: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | 14,77% (Aproximadamente 23 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | | Nível 6: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350 | 6,53% (Aproximadamente 10 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | | Nível 7: Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375 | 1,2% (Aproximadamente 2 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | | Nível 8: Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400 | 0,64% | Avançado (Além da expectativa) |
| | | Nível 9: Desempenho maior ou igual a 400 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |

Fonte: INEP; Boletim de Desempenho da Escola A; Portal QEdu. Adaptado pela pesquisadora

Para séries finais, a proficiência em Matemática e Português também reduziram seu patamar adequado para o 9º ano.

Observando os Quadros 10 e 11, para séries finais, a proficiência nas duas áreas vem decrescendo nas edições de 2011 e 2013, indicando pouco aprendizado.

Quanto ao número de alunos que fizeram a prova na edição de 2013, o Quadro 7, indica também que houve uma queda em relação à edição de 2011, pois dos 84 estudantes matriculados, apenas 45 fizeram a prova. Em relação ao IDEB das séries finais, observa-se uma queda em 2013 em relação à edição anterior, ficando fora da meta para essa edição.

4.4.3 A Escola C – apropriações e usos dos dados do IDEB

A Escola C é uma patrimonial que iniciou suas atividades em 1993 com turmas de Ensino Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Desde 2007, vinculam-se a ela duas unidades, as quais, recebem a tipologia de “anexo”, e ofertam o ensino fundamental. Para efeito de informações junto ao INEP, os dados enviados referentes a matrícula e infraestrutura na Escola C são unificados, como sendo exclusivamente da patrimonial, já que as unidades vinculadas não existem isoladamente para o INEP. O diretor, o vice-diretor e secretário escolar da patrimonial respondem pelas unidades vinculadas.

A Escola C e suas unidades vinculadas estão localizadas relativamente próximas, e estão situadas no bairro Jangurussu, periferia da cidade de Fortaleza sob a coordenação do Distrito de Educação VI, fazendo parte da estrutura administrativa da SER VI.

O bairro Jangurussu, de acordo com dados do Censo Demográfico (IGBE, 2010), é o segundo maior em extensão territorial da capital cearense, medindo de aproximadamente 903,34 ha, e com uma população de 50.479 habitantes (IGBE, 2010). Seu Índice de Desenvolvimento Humano - Bairro (IDH-B) é de 0,172 estimado como baixo, em relação ao grau de “desenvolvimento humano” (FORTALEZA, 2014).

Para iniciar a análise dos dados da Escola C a pesquisadora procurou os profissionais que atuaram na gestão no período de 2005 a 2013, considerando seu envolvimento profissional com os indicadores da avaliação externa. O primeiro entrevistado foi o ex-diretor, que atuou por quase três gestões período entre (2000 a 2009). Considerando a continuidade, foi entrevistado por indicação do ex-diretor o seu vice, que atuou na gestão em dois momentos: quando vice-diretor no período de 2005 a 2009; e como diretor esteve do ano 2009 a julho de 2013. Por indicação dos diretores foi entrevistado também o orientador educacional.

Dado o volume de informações e registros encontrados nessa escola em relação ao período pesquisado, foi necessário também entrevistar (sem a utilização de roteiro) o

secretário escolar, pois esse profissional demonstrou conhecer detalhes de dados que a pesquisadora precisava coletar, e dessa forma constatar fatos relevantes para o estudo. Todos esses profissionais foram selecionados para a pesquisa por considerar a sintonia do trabalho que eles demonstraram ter desenvolvido em equipe no período investigado.

Em entrevista, o diretor relata que no ano 2005, quando a gestão municipal selecionava em toda a rede a equipe de gestão das escolas (diretor, vice-diretor e secretário escolar), ele foi nomeado por lista tríplice, junto com o vice-diretor, indicados pelo conselho escolar e comunidade local. Esse diretor estava na gestão da escola desde 2001, permanecendo até 2009. Conta esse profissional que o vice-diretor era professor dessa escola e “foi selecionado pela sua iniciativa com o trabalho de planejamento e coordenação de atividades pedagógicas que desenvolvia desde 2002”.

No final do ano 2005, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi estruturado, e observa-se que na versão de 2009 a equipe de gestão da escola é apresentada como sendo: Núcleo Gestor (diretor, vice-diretor e secretário escolar); apoio a gestão (Orientador Educacional) e o Conselho Escolar (representado pelo presidente). Na versão de 2012 a equipe de gestão da escola é apresentada como sendo: Equipe de Direção (diretor, vice-diretor e secretário escolar); Coordenação Pedagógica (dois Coordenadores Pedagógico e um Orientador Educacional) e o Conselho Escolar (representado pelo presidente).

Para conhecer a dimensão do trabalho da Escola C e a quantidade de alunos matriculados a cada ano, apresenta-se a seguir os dados referentes a “entrada” matriculas, com base nos dados da SME migrados para o Educacenso/INEP na Tabela 9, a seguir.

Tabela 9 – Número matrículas da Escola C no período entre 2005 a 2013, segundo o Censo Escolar

| NÍVEL/ ANOS | | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|--------------------|---|--------------|--------------|--------------|--------------|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| INFANTIL | IV | 46 | 45 | 29 | 44 | 46 | 48 | 49 | 44 | 81 |
| | V | 59 | 72 | 52 | 45 | 47 | 47 | 47 | 48 | 41 |
| | TOTAL ALUNOS NO ENSINO INFANTIL | 105 | 117 | 81 | 89 | 93 | 95 | 96 | 92 | 122 |
| ENSINO FUNDAMENTAL | 1º ANO | 48 | 92 | 72 | 66 | 47 | 114 | 104 | 77 | 122 |
| | 2º ANO | 112 | 135 | 123 | 138 | 92 | 228 | 179 | 111 | 96 |
| | 3º ANO | 97 | 92 | 105 | 115 | 113 | 236 | 242 | 174 | 134 |
| | 4º ANO | 120 | 147 | 104 | 109 | 127 | 221 | 211 | 225 | 175 |
| | 5º ANO | 137 | 157 | 136 | 124 | 104 | 265 | 164 | 166 | 174 |
| | 6º ANO | 232 | 306 | 246 | 172 | 198 | 187 | 214 | 186 | 187 |
| | 7º ANO | 261 | 229 | 217 | 142 | 111 | 156 | 142 | 168 | 141 |
| | 8º ANO | 166 | 192 | 165 | 103 | 112 | 100 | 110 | 98 | 115 |
| | 9º ANO | 187 | 153 | 119 | 73 | 87 | 74 | 62 | 77 | 74 |
| | TOTAL ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL | 1.360 | 1.503 | 1.287 | 1.042 | 991 | 1.581 | 1.428 | 1.282 | 1.218 |

Fonte: COPLAN/SME.

Observa-se que a movimentação/matrículas no período de 2005 a 2013 na Escola C tem início na educação infantil. Do 7º ao 9º ano decrescem o número de matrículas. Sobre esse aspecto o orientador educacional informa que:

[...] é comum a queda no número de matrículas para os 7º, 8º e principalmente 9º anos, até porque parece ser um período em que as famílias passam a se envolver menos com os estudos desses alunos. São nessas séries que a escola consegue perceber as consequências dos maiores problemas da comunidade, que tem sido os conflitos familiares e sociais; pobreza; uso de drogas; violência; mudança de residência [...]. (ORIENTADOR EDUCACIONAL DA ESCOLA C, EM ENTREVISTA, 2014).

O orientador educacional da Escola C atua nessa unidade desde o primeiro semestre de 2004, quando foi convocado no concurso para assumir o cargo/função. Sobre a expectativa de melhoria do desempenho escolar dos estudantes ele informou que:

Meu trabalho está voltado a assistência aos alunos, ao acompanhamento individual e coletivo, no caso das turmas, e de certa forma com os professores também. Eu procuro ajudar os estudantes nas dificuldades pessoais e escolares, de relacionamento na perspectiva de que eles venham a tomar decisões mais maduras, conscientes e apropriadas dentro e fora da escola [...] em algumas situações até se confunde com o trabalho do coordenador pedagógico porque acabo trabalhando com as dificuldades que os professores apresentam sobre os alunos e que interfere tanto no trabalho do professor quanto na turma [...]. (ORIENTADOR EDUCACIONAL DA ESCOLA C, EM ENTREVISTA, 2014).

Além do trabalho desenvolvido na escola, o orientador conseguia fazer o encaminhamento e o acompanhamento de alunos que precisavam de atendimento com psicopedagogo, com psiquiatra ou fonoaudiólogo. Sua grande vantagem nesse trabalho era que existia um centro de atendimento psicossocial de uma ONG bem próximo que priorizava as indicações do orientador educacional no atendimento de psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, pediatria, clínica médica e outros. Com base nos registros apresentados pelo orientador educacional existe o acompanhamento do aluno pelas duas instituições.

O ex-vice-diretor ressalta que no período entre 2005 a 2008 a escola operava com muitas reprovações na escola, tanto por falta de frequência dos estudantes quanto pelo fato de não serem aprovados nas disciplinas em todos as séries, situação essa que “foi melhorando a partir de 2007, quando a escola passou a ter uma gestão pedagógica bem estruturada, envolvendo todos os profissionais nos projetos planejados na tentativa de melhorar o desempenho dos alunos e reduzir o quadro de reprovação e evasão”.

Buscando conhecer atual realidade da Escola C, em relação ao rendimento escolar dos alunos, registrou-se esses dados do período de 2011 a 2013, no quadro a seguir.

Quadro 12 – Proporção de alunos com reprovação ou abandono na Escola C no período de 2011 a 2013 segundo indicadores do INEP⁴⁷

| SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL | Reprovação* | Abandono** | Aprovação | |
|------------------------------|-------------|-------------------------|----------------------|----------------------|
| ANO LETIVO DE 2011 | 1º ano EF | 1,0% 2 reprovações | 7,7% 9 abandonos | 91,3% 95 aprovações |
| | 2º ano EF | 14,9% 27 reprovações | 5,3% 10 abandonos | 79,8% 143 aprovações |
| | 3º ano EF | 9,6% 24 reprovações | 4,4% 11 abandonos | 86,0% 209 aprovações |
| | 4º ano EF | 10,8% 23 reprovações | 5,9% 13 abandonos | 83,3% 176 aprovações |
| | 5º ano EF | 11,3% 19 reprovações | 2,6% 5 abandonos | 86,1% 142 aprovações |
| | 6º ano EF | 18,1% 39 reprovações | 4,4% 10 abandonos | 77,5% 166 aprovações |
| | 7º ano EF | 17,4% 25 reprovações | 8,2% 12 abandonos | 74,4% 106 aprovações |
| | 8º ano EF | 9,8% 11 reprovações | 5,9% 7 abandonos | 84,3% 93 aprovações |
| | 9º ano EF | 1,7% 2 reprovações | 3,3% 3 abandonos | 95,0% 59 aprovações |
| ANO LETIVO DE 2012 | 1º ano EF | 0,0% nenhuma reprovação | 11,1% 9 abandonos | 88,9% 69 aprovações |
| | 2º ano EF | 9,8% 11 reprovações | 2,0% 3 abandonos | 88,2% 98 aprovações |
| | 3º ano EF | 8,3% 15 reprovações | 2,5% 5 abandonos | 89,2% 156 aprovações |
| | 4º ano EF | 10,1% 23 reprovações | 2,0% 5 abandonos | 87,9% 198 aprovações |
| | 5º ano EF | 8,0% 14 reprovações | 4,9% 9 abandonos | 87,1% 145 aprovações |
| | 6º ano EF | 17,5% 33 reprovações | 2,4% 5 abandonos | 80,1% 149 aprovações |
| | 7º ano EF | 11,6% 20 reprovações | 6,5% 11 abandonos | 81,9% 138 aprovações |
| | 8º ano EF | 4,3% 5 reprovações | 1,1% 2 abandonos | 94,6% 93 aprovações |
| | 9º ano EF | 1,4% 2 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 98,6% 76 aprovações |
| ANO LETIVO DE 2013 | 1º ano EF | 0,0% nenhuma reprovação | 5,3% 7 abandonos | 94,7% 116 aprovações |
| | 2º ano EF | 0,0% nenhuma reprovação | 4,6% 5 abandonos | 95,4% 92 aprovações |
| | 3º ano EF | 11,0% 15 reprovações | 5,1% 7 abandonos | 83,9% 113 aprovações |
| | 4º ano EF | 7,4% 13 reprovações | 4,9% 9 abandonos | 87,7% 154 aprovações |
| | 5º ano EF | 3,8% 7 reprovações | 1,2% 3 abandonos | 95,0% 166 aprovações |
| | 6º ano EF | 24,7% 47 reprovações | 2,2% 5 abandonos | 73,1% 137 aprovações |
| | 7º ano EF | 14,5% 21 reprovações | 0,7% 1 abandono | 84,8% 120 aprovações |
| | 8º ano EF | 4,3% 5 reprovações | 0,9% 2 abandonos | 94,8% 110 aprovações |
| | 9º ano EF | 1,4% 2 reprovações | 0,0% nenhum abandono | 98,6% 73 aprovações |

Fonte: Portal QEdU.

* Proporção e quantidade aproximada de alunos que não apresentaram requisitos de aproveitamento e/ou frequência escolar.

** Proporção e quantidade aproximada de alunos que deixou de frequentar a escola durante o ano letivo em curso ou teve frequência escolar insuficiente.

■ Porcentagem acima de 5% e menor de 15%.

■ Porcentagem acima de 15%.

Ao considerar a melhoria nas taxas de aprovação escolar, o vice-diretor afirmou que desde que assumiu a gestão teve que priorizar junto aos coordenadores atividades que estimulassem a leitura e escrita dos alunos, pois:

[...] nosso grande problema era que chegavam alunos no Ensino Fundamental que não tinham nível para a seriação para a qual foi matriculado. Chegavam alunos para fazerem o 3º, 4º ou 5º ano que não eram alfabetizados e isso acabava virando uma bola de neve porque comprometia o rendimento escolar do estudante daquela série, porque não precisavam ser alfabetizados para dar conta dos conteúdos curriculares.

⁴⁷ Notas Técnicas: O Portal QEdU calcula os valores absolutos (número de alunos) a partir das matrículas do Censo Escolar de cada ano letivo. Para o referido cálculo, o Portal QEdU utiliza os dados de Taxa de Rendimento, obtidos diretamente de planilhas divulgadas pelo INEP na página de Indicadores Educacionais (<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>).

Quando chegava o tempo da Prova Brasil o menino de 5º ano que tinha sido alfabetizado naquele ano ou no ano anterior fazia com que o rendimento de proficiência da escola caísse porque o IDEB queria que esse menino tivesse resultado que deveria ter um aluno que terminava o 5º ano mesmo. (VICE-DIRETOR DA ESCOLA C, EM ENTREVISTA, 2014).

Tendo em vista a necessidade de alfabetizar alunos, corrigir distorção idade série e melhorar o desempenho em Português e matemática, a gestão da escola financiava aulas de reforço para alunos de 1º ao 5º ano, “e com isso ia minimizando os problemas de repetência, e desempenho escolar e melhorando os índices do IDEB, que também eram ajudados a partir da avaliação do SPAECE que apontava o norte das nossas ações”. Diante desse trabalho processual que vinha sendo desenvolvido, “os alunos conseguiam avançar nas séries seguintes, e no 8º e 9º ano nós também tínhamos aulas de reforço”. (DIRETOR DA ESCOLA C, EM ENTREVISTA, 2014).

Analisando os registros de “turmas formadas para aulas de reforço” da Escola C, e com base nas entrevistas, observou-se que existia uma formação paralela com os estudantes que apresentavam dificuldades nas avaliações internas e externas. Quanto as externas, consideravam a do SPAECE, que apresenta de forma detalhada os conceitos que cada estudante ainda não domina. Nesse caso, percebeu-se que o trabalho desenvolvido com as matrizes da Prova Brasil e do SPAECE inicia-se logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental. As atividades que contemplam os descritores desta avaliação externa pareciam constantes no cotidiano das escolas.

Visualizando especificamente os dados de todas as edições do IDEB da Escola C pode-se perceber sua evolução contínua nas duas etapas do Ensino Fundamental, sintetizados no Quadro 13. Posteriormente, é analisa-se os dados de 2013 com base no boletim de desempenho dessa escola na referida edição.

Quadro 13 – Indicadores relacionados ao IDEB da Escola C nas edições de 2005 a 2013

(continua)

| EF | INDICADORES | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
|-----------------|---|--------|--------|--------|--------|--------|
| SÉRIES INICIAIS | Proficiência em Língua Portuguesa na PB | 161,87 | 162,06 | 165,67 | 185,57 | 177,37 |
| | Proficiência em Matemática na PB | 164,44 | 177,51 | 182,45 | 196,67 | 195,31 |
| | Nota Média Padronizada na PB | 4,05 | 4,28 | 4,46 | 5,09 | 4,92 |
| | Indicador de Fluxo (rendimento) | 0,78 | 0,80 | 0,84 | 0,85 | 0,91 |
| | IDEB Medido | 3,2 | 3,4 | 3,8 | 4,3 | 4,5 |
| | IDEB Projetado | | 3,2 | 3,6 | 4,0 | 4,3 |
| | Matrícula | 137 | 145 | 283 | 164 | 174 |
| | Fizeram a prova | * | 141 | 210 | 161 | 155 |
| | Taxa de participação | * | 90% | 74% | 92% | 89,08% |

Quadro 13 – Indicadores relacionados ao IDEB da Escola C nas edições de 2005 a 2013

| | | (conclusão) | | | | |
|----------------------|---|-------------|--------|--------|--------|--------|
| EF | INDICADORES | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| SÉRIES FINAIS | Proficiência em Língua Portuguesa na PB | 228,45 | 231,01 | 232,11 | 257,12 | 247,69 |
| | Proficiência em Matemática na PB | 236,15 | 241,61 | 231,67 | 261,67 | 237,42 |
| | Nota Média Padronizada na PB | 4,41 | 4,54 | 4,40 | 5,31 | 4,75 |
| | Indicador de Fluxo (rendimento) | 0,53 | 0,69 | 0,84 | 0,82 | 0,87 |
| | IDEB Medido | 2,3 | 3,1 | 3,7 | 4,4 | 4,1 |
| | IDEB Projetado | | 2,4 | 2,7 | 3,1 | 3,6 |
| | Matrícula | 187 | 114 | 94 | 62 | 74 |
| | Fizeram a prova | * | 75 | 83 | 58 | 72 |
| | Taxa de participação | * | 66% | 88% | 94% | 97,30% |

Fonte: INEP. Adaptado pela pesquisadora.

* Dados não identificados pela pesquisadora.

Analisando os dados de avaliação externa da Escola C, pode-se perceber que o nível de proficiência dos alunos da edição de 2013 caiu nas duas áreas avaliadas, tanto para o 5º quanto para o 9º ano, em relação às edições anteriores que vinham evoluindo. A situação tornou-se mais crítica para as séries finais.

Caiu a taxa de participantes na Prova Brasil e o indicador de rendimento no 5º ano da edição de 2013, incidindo em uma pontuação compatível com a meta do IDEB projetada para a referida edição, mas inferior a sua evolução, a considerar as edições anteriores.

Para séries finais na edição de 2013, a proficiência em Português e Matemática reduziu seu patamar adequado para o 9º ano. Verifica-se um pequeno decréscimo indicando que não houve avanço como vinha acontecendo nas medições anteriores e, embora tenha aumentado a taxa de participantes na Prova Brasil, o indicador de rendimento caiu também, incidindo em uma pontuação compatível com a meta do IDEB projetada, mas inferior a sua evolução, a considerar a forma como vinha evoluindo continuamente.

Para compreender qualitativamente o nível em que os alunos se encontram na escala de pontuação de proficiência do INEP, realizou-se uma análise por meio de um cruzamento a partir dos dados do Boletim de Desempenho da Escola C (ver ANEXO E), fornecido pelo INEP⁴⁸ e da descrição qualitativa do Portal Qedu⁴⁹. O cruzamento está sintetizado nos Quadros 14 e 15 com a classificação do nível de aprendizagem, para o 5º e 9º anos.

Importante ressaltar que o boletim de desempenho, apresenta a distribuição percentual dos alunos do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência e é por meio desses dados que se faz a análise proposta.

⁴⁸ O boletim de desempenho de 2013 das escolas foram obtidos a partir do endereço: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2013>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

⁴⁹ A classificação qualitativa utilizada no Qedu não é oficial, ela é utilizada por ONGs e movimentos que trabalham com educação e a criaram para melhor entender o processo de aprendizagem do ensino básico brasileiro.

Quadro 14 – Classificação qualitativa do nível de desempenho dos alunos na Prova Brasil de 2013 do 5º ano da Escola C

| ENSINO FUNDAMENTAL | | NÍVEL/PONTUAÇÃO DA ESCALA DEFINIDO PELO INEP | PORCENTAGEM DE ALUNOS DA ESCOLA C POR NÍVEL (INEP) | CLASSIFICAÇÃO DO NÍVEL QUALITATIVO (Qedu) |
|--------------------|--------|---|--|---|
| LÍNGUA PORTUGUESA | 5º ANO | Até Nível 1: Desempenho menor que 150 | 26,95% (Aproximadamente 42 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | | Nível 2: Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175 | 25,87% (Aproximadamente 40 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 3: Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200 | 19,86% (Aproximadamente 31 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 4: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | 14,39% (Aproximadamente 22 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | | Nível 5: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | 6,46% (Aproximadamente 10 alunos) | Proficiente Aprendizado esperado) |
| | | Nível 6: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | 4,44% (Aproximadamente 7 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | | Nível 7: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | 2,04% (Aproximadamente 3 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | | Nível 8: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |
| | | Nível 9: Desempenho maior ou igual que 325 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |
| MATEMÁTICA | 5º ANO | Abaixo do Nível I | 2,6% (Aproximadamente 4 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | | Nível 1: Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150 | 9,44% (Aproximadamente 15 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | | Nível 2: Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175 | 17,88% (Aproximadamente 28 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | | Nível 3: Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200 | 28,65% (Aproximadamente 45 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 4: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | 18,29% (Aproximadamente 28 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 5: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | 14,77% (Aproximadamente 23 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | | Nível 6: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | 6,53% (Aproximadamente 10 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | | Nível 7: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | 1,2% (Aproximadamente 2 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | | Nível 8: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | 0,64% | Avançado (Além da expectativa) |
| | | Nível 9: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |
| | | Nível 10: Desempenho maior ou igual a 350 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |

Fonte: INEP; Boletim de Desempenho da Escola C; Portal QEdu. Adaptado pela pesquisadora.

Analisando o boletim de 2013 da Escola C (ver ANEXO E), para o 5º ano, observa-se que a proficiência em Língua Portuguesa no ano 2013, apresenta estado crítico, pois embora o nível de aprendizado permaneça na mesma escala (nível 3) da avaliação de 2011, a proficiência decresceu na escala. Para a proficiência em resolução de problemas (matemática) a pontuação decresceu, mas permaneceu a mesma avaliada em 2011, que ficou

ente 225 a 299, correspondendo na escala ao nível 5 e 6, considerados básicos, indicando pouco aprendizado.

O Quadro 15, a baixo, apresenta uma síntese do Boletim de Desempenho da Escola C, em relação a proficiência nas áreas avaliadas no 9º ano.

Quadro 15 – Classificação qualitativa do nível de desempenho dos alunos na Prova Brasil de 2013 do 9º ano da Escola C

| ENSINO FUNDAMENTAL | | NÍVEL/PONTUAÇÃO DA ESCALA DEFINIDO PELO INEP | PORCENTAGEM DE ALUNOS DA ESCOLA C POR NÍVEL (INEP) | CLASSIFICAÇÃO DO NÍVEL QUALITATIVO (Qedu) |
|--------------------|--------|---|--|---|
| LINGUA PORTUGUESA | 9º ANO | Desempenho abaixo do nível 1 | 16,67% (Aproximadamente 12 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | | Nível 1: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | 18,06% Aproximadamente 13 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | | Nível 2: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | 16,67% Aproximadamente 12 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 3: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | 20,83% Aproximadamente 15 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 4: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | 15,28% Aproximadamente 11 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | | Nível 5: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | 9,72% (Aproximadamente 7 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | | Nível 6: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |
| | | Nível 7: Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375 | 2,78% (Aproximadamente 2 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | | Nível 8: Desempenho maior ou igual a 375 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |
| MATEMÁTICA | 9º ANO | Desempenho abaixo do nível 1 | 2,6% (Aproximadamente 4 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | | Nível 1: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | 9,44% (Aproximadamente 15 alunos) | Insuficiente (Quase nenhum aprendizado) |
| | | Nível 2: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | 17,88% (Aproximadamente 28 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 3: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | 28,65% (Aproximadamente 45 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 4: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | 18,29% (Aproximadamente 28 alunos) | Básico (Pouco Aprendizado) |
| | | Nível 5: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | 14,77% (Aproximadamente 23 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | | Nível 6: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350 | 6,53% (Aproximadamente 10 alunos) | Proficiente (Aprendizado esperado) |
| | | Nível 7: Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375 | 1,2% (Aproximadamente 2 alunos) | Avançado (Além da expectativa) |
| | | Nível 8: Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400 | 0,64% | Avançado (Além da expectativa) |
| | | Nível 9: Desempenho maior ou igual a 400 | 0,00% | Avançado (Além da expectativa) |

Fonte: INEP; Boletim de Desempenho da Escola C; Portal QEdU. Adaptado pela pesquisadora.

Analisando os dados do Quadro 15, verifica-se que para a proficiência em Língua Portuguesa nas séries finais, a escala indica pouco aprendizado e, para a proficiência em matemática a escala indica insuficiente, ou quase nenhum aprendizado em relação ao nível anterior. A considerar a queda na proficiência, os indicadores mostram que existe um problema de aprendizagem dos alunos nas duas áreas avaliadas.

Ao argumentar com o Orientador Educacional e o secretário escolar sobre a queda dos indicadores relacionados à avaliação externa em relação aos anos anteriores, eles disseram que para essa realidade é importante considerar que o ano 2013 foi atípico para a Escola C e as demais da rede, não só pela mudança de gestão administrativa do município e da escola, mas pela forma com que o trabalho de gestão da escola e a gestão pedagógica vinham sendo desenvolvidos. Sobre essa perspectiva, torna-se relevante destacar que:

Desde 2007 que a gente vinha implementando um trabalho com projetos para todos os níveis de ensino. Envolvíamos todos os profissionais da escola em cada atividade que planejávamos e cada um tinha a sua função. Tudo o que era delegado a qualquer um deles era cobrado e buscávamos fazer uma avaliação dos nossos resultados para tentar superar as dificuldades que identificávamos e de preferência no momento em que desenvolvíamos o projeto. Isso era o tempo todo, era contínuo [...] (EX-VICE-DIRETOR DA ESCOLA C, EM ENTREVISTA, 2014).

Diante do exposto, pode-se perceber que a evolução dos resultados do IDEB se apresentam como uma consequência do trabalho desenvolvido a partir dos dados do SPAECE.

Sobre as questões norteadoras da presente pesquisa, foi possível verificar por meio dos documentos catalogados e entrevistas que as principais ações/decisões adotadas pelos ex-gestores da Escola C que resultaram na evolução das metas do IDEB em todas as edições podem ser sintetizadas nas seguintes atuações:

- a) Acompanhamento direcionado da equipe de gestão, por meio de relatórios do trabalho desenvolvido com todas as turmas em todas as séries do Ensino Fundamental, e mais intensamente nas séries avaliadas pelo Governo Estadual e Federal. O Ex-vice-diretor justifica essa atuação como necessária para que os alunos tenham bom desempenho, prevenindo-se uma possível reprovação;
- b) Ao acompanhamento direcionado da equipe de gestão, por meio de teste de sondagem e simulados em relação ao trabalho desenvolvido nas primeiras séries do Ensino Fundamental como forma de construir leitores fluentes na primeira e segunda séries. O plano de gestão da Escola C, atualizado em 2009, justifica essa atuação como necessária para o processo de escolarização dos

alunos no Ensino Fundamental. “É intervindo nas séries iniciais que poderemos ver resultados melhores dos alunos nas outras séries, porque tínhamos alunos que terminavam o 4º ano ainda em nível pré-silábico”[...]. (EX-VICE DIRETOR DA ESCOLA C, EM ENTREVISTA, 2014)

- c) Ao estado de alerta dos professores em relação a frequência e desempenho dos alunos na avaliação interna da escola. A equipe de coordenação da Escola C (orientador e coordenador) se empenhavam em corrigir o baixo desempenho dos alunos nas áreas avaliadas pelo INEP, reunindo grupos de alunos de mesmo nível para aulas de reforço no contra turno. Desde as primeiras séries do Ensino Fundamental a Escola fazia uso das matrizes de referência do SPAECE e Prova Brasil;
- d) Ao registro de informações dos professores e dos pais pela equipe pedagógica sobre baixo rendimento escolar de turmas e, especificamente de alunos que enfrentam dificuldades. A partir das informações a equipe de gestão busca meios de enfrentar as dificuldades relatadas;
- e) Ao empenho da equipe de direção em efetivar meios para atender as necessidades dos alunos, apontadas pela equipe pedagógica. Esses meios estavam relacionados a: promover um encontro/reunião com professores de turma ou de disciplina para adoção de novas estratégias; a orientação individual ou coletiva com professores para alinhar o trabalho desses profissionais aos objetivos da escola; a procura dos pais para orientação sobre o processo de aprendizagem do aluno, financiamento de material para desenvolvimento de atividades, dentre outros.

Pelo que se pode perceber, essas ações/decisões da equipe de gestão da Escola C, tratadas nos planos de gestão anual e PPP tem relação direta tanto para necessidade de melhorar os indicadores anuais do SPAECE para o 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, quanto para às metas do INEP. Ressalta o vice-diretor que:

[...] o SPAECE, por ser anual e por liberar os boletins individuais dos alunos com maior brevidade, ajuda a escola a rever suas estratégias e seus planos para melhorar os resultados do IDEB, por isso, os testes de sondagem que elaborávamos partia dos itens da matriz de referência tanto do SPAECE, quanto da Prova Brasil, já que os graus de complexidade e as habilidades exigidas eram semelhantes. Para isso estudávamos como elaborar itens para ampliar nosso banco de questões dos testes de sondagem que fazíamos com todas as turmas de 2º ao 5º e 9º anos (EX-VICE DIRETOR DA ESCOLA C, EM ENTREVISTA, 2014).

Quanto à necessidade de melhorar o desempenho dos estudantes em Português e Matemática, verificou-se também o trabalho individual dos professores, incentivados pela gestão da escola, com os estudantes que fazem a prova do SPAECE, pois “diferente da Prova Brasil, os boletins chegam a tempo de se fazer uma intervenção quanto aos problemas de aprendizagem. Esses resultados são discutidos junto a cada professor[...]”. Após uma triagem, os estudantes passam a ter aulas de reforço na própria escola, incluindo-se na grade de atividades do “Programa Mais Educação”.

Os ex-gestores ressaltaram as dificuldades de se atingir as metas do IDEB pelo fato dele atrelar o processo de escolarização dos estudantes (fluxo) ao desempenho nos exames padronizados (Prova Brasil), pois as escolas enfrentam muitos problemas que vão além das próprias condições de tentar resolver. Sobre essas dificuldades, ressaltam que além de reunir esforços para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e sua permanência na escola, precisavam ainda resolver problemas que eram próprios do sistema de ensino, tais como: ter professores sem perfil para atuar em sala de aula (domínio de turma nem domínio de conteúdo); carência de professor na rede para ser lotado na escola. Ressaltaram ainda sobre as dificuldades de atingir as metas projetadas pelo INEP em cada edição.

A prática de buscar envolver e sensibilizar pais, professores, equipe de gestão e funcionários com um objetivo comum de se melhorar o desempenho escolar dos alunos é uma característica da Escola C. Todos os documentos analisados estão em pastas-arquivo, sob os cuidados do secretário escolar.

A próxima seção foi dedicada para síntese e conclusão.

4.5 AVALIAÇÃO EXTERNA E GESTÃO DA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo examinou a maneira pela qual, os dados que compõem os resultados do IDEB foram apropriados e utilizados em três escolas públicas municipais de Fortaleza, a partir da perspectiva dos membros que atuaram na equipe de gestão de cada escola, no período de 2005 a 2013.

Conforme caracterizado anteriormente, os critérios que definiram a seleção das três escolas foram: 1) a oferta do Ensino Fundamental completo (1º ao 9º ano); 2) ter participado de todas as edições da Prova Brasil, (aplicações de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013), possibilitando a análise dos resultados dos 5º e 9º e; 3) apresentar evolução continuada das suas metas individuais do IDEB, nas edições de 2007, 2009 e 2011. Vale ressaltar que

dentro desses critérios, existiam apenas sete, de um conjunto de cento e treze escolas que conseguiram atingir e/ou superar suas metas individuais do IDEB.

Como fato relevante para estudo, optou-se por três das sete escolas, estabelecendo com último critério: o maior número de matrículas no Ensino Fundamental completo. É nesse contexto, que se buscou, especificamente: 1) compreender como a gestão das escolas se apropriou e utilizou os resultados do IDEB para (re)organizar suas ações nas escolas; 2) elucidar as principais ações/decisões adotadas pelos gestores que resultaram na evolução das metas do IDEB nas edições de 2007 a 2011, e; 3) analisar a relação entre o Projeto Político-Pedagógico e o trabalho dos gestores, quanto à melhoria das taxas de fluxo escolar e desempenho dos alunos na Prova Brasil (Português e Matemática); 4) analisar os dados do IDEB das três escolas relacionando com os dados da edição de 2013.

Embora as escolas selecionadas para estudo apresentem basicamente o mesmo perfil, pertencendo a um mesmo sistema de ensino, a pesquisa mostrou aspectos tanto convergentes, quanto divergentes no que diz respeito às percepções, estratégias e usos dos dados das avaliações externas pela equipe de gestão que atuou durante o período de 2005 a 2013 nas unidades escolares analisadas.

As questões que nortearam esse estudo estão relacionadas a forma como os dados do IDEB eram percebidos, apropriados e utilizados pela equipe de gestão das escolas para (re)orientar o planejamento e identificar dificuldades a serem superadas, tendo como marco temporal o ano de 2005, quando foi criada a Prova Brasil.

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se, inicialmente, conhecer como se organiza a gestão das escolas municipais de Fortaleza a partir das categorias e funções dos profissionais que integram essa equipe, tendo como referência o Estatuto do Magistério da Prefeitura de Fortaleza (FORTALEZA, 1984), o Projeto Político-Pedagógico (PPP), e o regimento escolar de cada escola investigada. De modo geral, pode-se considerar que as categorias que formaram a equipe de gestão das escolas municipais de Fortaleza no período investigado foram: diretor e vice-diretor; secretário escolar; supervisor escolar e orientador educacional. Nas escolas A e B havia supervisor escolar e apenas na escola C havia um orientador educacional.

Os primeiros documentos analisados das três escolas foram o PPP e o Regimento Escolar construídos ou reformulados entre 2005 e 2007. Analisou-se também a atualização desses documentos reformulados em 2009, que parece ter ocorrido para integrar à equipe de gestão a figura do coordenador pedagógico nessas três escolas, cargo/função que não existia nas escolas da Prefeitura de Fortaleza. Com base na composição da equipe de gestão das

escolas da Prefeitura de Fortaleza, buscou-se articular essa realidade ao aporte teórico do capítulo 4.

Na sequência da pesquisa, foi realizado um mapeamento dos principais dispositivos legais que normatizam a política educacional da rede municipal de ensino de Fortaleza, partindo do princípio de que a gestão de suas escolas está inserida em um contexto mais amplo, o qual se relaciona com a organização e o planejamento administrativo implementado nesse município. Esse estudo se consolidou com o avanço do conhecimento sobre a temática relacionada a avaliação externa e gestão da escola por meio dos três estudos de caso sintetizados a seguir.

Para as observações sobre os dados coletados em documentos e entrevistas se pressupôs que a função pública exercida pelos membros da equipe de gestão das escolas não permite que eles ignorem as políticas educacionais implementadas em suas escolas, já que esses profissionais precisam realizar uma leitura das demandas trazidas e, simultaneamente, oferecer uma resposta aos professores, aos pais, à comunidade e à administração central.

Nesse contexto, a pesquisa permitiu inferir que os integrantes das equipes de gestão têm incorporado gradativamente, com propósito e finalidade, as informações acerca das avaliações externas, utilizando os resultados apresentados para tomar decisões quanto aos problemas identificados – pelo menos nas três escolas investigadas.

As entrevistas e os registros coletados permitiram identificar estratégias utilizadas pela SME e equipe de gestão das três escolas, no que se refere a apropriação e uso dos dados do IDEB no período de 2005 a 2013.

Na rede, foram identificadas três ações da SME relacionadas às avaliações em larga escala: i) reuniões nas ocasiões de divulgação dos resultados do IDEB para evidenciar as escolas que tiveram bom desempenho, ressaltando a importância do trabalho do gestor escolar; ii) Avaliação diagnóstica realizada pela SME, que de certa forma preparava/prepara para a Prova Brasil, limitando-se ao primeiro seguimento do Ensino Fundamental; iii) desenvolvimento de um programa de apoio do Governo do Estado do Ceará para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental (Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC), o qual foi mencionado na análise de cada caso estudado.

Na busca de registros que pudessem evidenciar as informações coletadas em entrevistas, constatou-se a ausência de políticas municipais que dessem suporte e orientassem a apropriação e o uso dos dados das avaliações externas pelas escolas no período analisado. O Plano Municipal de Educação de Fortaleza (FOTALEZA, 2009), nesse sentido, constituiu-se

como instrumento de planejamento para os gestores da rede municipal, definindo metas e as estratégias de ação relacionadas às políticas educacionais para o desenvolvimento da educação de Fortaleza. No que se refere à avaliação da aprendizagem, dentro dos objetivos e metas/ações do PME, tem-se como perspectiva:

[...] assegurar a elevação progressiva de desempenho em todo o sistema de ensino por meio de um programa de monitoramento e correção dos indicadores de desempenho pela Prova Brasil, do SAEB, do SPAECE e do sistema de avaliação municipal que venha a ser desenvolvido (FORTALEZA, 2009).

A Proposta Pedagógica da rede (FORTALEZA 2011b), finalizada pelo grupo de coordenação da SME em 2011(FORTALEZA 2011a, b), era (ou ainda é) um dos documentos que configura as intencionalidades e as linhas mais gerais dessa secretaria. No entanto, mesmo nesse caso, não foram encontradas referências ao alcance de metas educacionais ou mesmo estratégias que indicassem como as escolas poderiam superar suas dificuldades para melhorar os resultados dos seus alunos apresentados nas avaliações externas.

Os ex-diretores e ex-vice-diretores das escolas da pesquisa relataram que suas dificuldades em atingir ou superar a meta do IDEB, projetadas para cada período se dava basicamente pela necessidade de melhorar ao mesmo tempo a aprendizagem e o fluxo escolar de mais de oitocentos alunos nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental em condições que muitas vezes parecem alheias ao trabalho escolar. Ressaltaram que esse fato dificulta ainda mais, não só pela quantidade de alunos matriculados, mas pela especificidade e diversidade que o trabalho pedagógico com esses dois níveis demanda, além do fato de atuarem também com educação infantil e EJA. Esses profissionais apontaram para a necessidade de trabalhar com apenas um seguimento do Ensino Fundamental como forma de melhorar seus resultados.

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas os entrevistados consideraram a importância do IDEB pelo fato de trazer novas perspectivas de mudanças, ainda que existam consensos, dissensos e conflitos no campo educacional, provocados pela necessidade de se buscar meios para melhorar a proficiência dos alunos, mantendo-os frequentes na escola.

No que se refere ao formato como os dados do INEP são apresentados às escolas (ver ANEXOS C, D e E), como subsídio para a melhoria dos indicadores, essa política de avaliação externa do governo federal não pareceu atender às expectativas dos entrevistados, que deixaram transparecer a preferência pela adoção do sistema de avaliação do Governo do Estado do Ceará: o SPAECE.

A frequente referência ao SPAECE pelos entrevistados, quanto ao formato de apresentação dos dados, foi justificada por eles pela estrutura diferenciada de como os resultados são disponibilizados à escola, pois diferentemente do INEP, o SPAECE os “expõe para as escolas de forma detalhada, mais rápida, permitindo que os gestores e professores conheçam a realidade das turmas e individual dos estudantes”, conta o Ex-diretor da Escola C. Sobre esse aspecto, é relevante esclarecer que a Prova Brasil (até a aplicação de 2013) não fornece resultados individuais de alunos, mas sim as médias de proficiência da escola, calculadas com base na pontuação alcançada pelos alunos que participaram do teste. Os dados mais detalhados sobre os resultados dos alunos no SAEB, ANEB/Prova Brasil e Censo Escolar podem ser visualizados no Portal do INEP fazendo-se download dos microdados⁵⁰.

A maioria dos entrevistados informou não conhecer qualquer informação que os microdados podem fornecer, e apenas dois disseram que conhecem, mas não fazem uso porque são divulgados tardiamente, demanda de tempo para análise e compreensão, e necessitam de mais conhecimento para manipular os dados das planilhas.

Sobre as vantagens do SPAECE, os entrevistados apontaram: a possibilidade de se fazer o registro dos itens da prova em que os alunos apresentaram mais dificuldades; a triagem de alunos por nível (considerando os testes de sondagem) para aulas de reforço no contra turno; a identificação do que pode estar sendo um problema de ensino do professor; acompanhamento e assessoramento técnico das Secretarias Regionais e do Governo do Estado; oferta de cursos e oficinas destinadas a utilização dos resultados da avaliação externa; dados para questionamento sobre o trabalho desenvolvido pelos atores desse processo; subsidiar a elaboração de um projeto de superação das dificuldades identificadas; avaliar anualmente turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, considerando a alfabetização dos alunos.

Com base nas entrevistas e nos registros coletados nas escolas, foi possível perceber que o modelo da avaliação externa do Governo do Estado do Ceará, inspirado no sistema de avaliação nacional, tem subsidiado o trabalho da equipe de gestão e dos professores, numa tentativa de alinhamento da rede com as diretrizes, incidindo na possibilidade de uma preparação prévia para os alunos na Prova Brasil, uma vez que as matrizes de referência são semelhantes.

Seguindo os moldes da Prova Brasil, o SPAECE avalia alfabetização – SPAECE-Alfa (2º ano); o ensino fundamental (5º e 9º anos) e o ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries). Quanto ao

⁵⁰ Representa a menor fração de um dado e pode estar relacionado a uma pesquisa ou avaliação. A partir da agregação de microdados é construída a informação. Fonte: Portal QEdU.

Ensino Fundamental a avaliação acontece de dois em dois anos, sendo aplicado nos anos em que não há a aplicação nacional. Isso indica que todos os anos as escolas cearenses passam por avaliações externas, ou seja, exames advindos por parte dos governos: ora estadual, ora federal.

Contudo, pode-se afirmar que o IDEB, oficialmente, é o único indicador estatístico que permite o monitoramento, em termos de diagnósticos e norteamientos de ações, dos sistemas de ensino do País, capaz de aferir o que foi definido nacionalmente como qualidade.

Nesse contexto, os entrevistados revelam que para atingir ou tentar superar as metas do IDEB, não há como deixar de conhecer bem e utilizar os dados que compõem seu resultado, pois a posição de diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico (cargos em comissão na Prefeitura de Fortaleza), pressupõe o diálogo com a gestão da educação, tanto no caso da rede estadual, quanto no caso da rede municipal.

Diante dessa realidade, buscou-se compreender e identificar nas três escolas iniciativas da equipe de gestão relacionadas à apropriação e uso dos dados do IDEB para organizar suas ações na escola. Elas foram detalhadas na sessão anterior e sintetizadas pela pesquisadora no Quadro 16 como sendo:

Quadro 16 – Iniciativas da equipe de gestão relacionadas à apropriação e uso dos dados do IDEB para organizar suas ações nas escolas investigadas

(continua)

| INICIATIVAS DA EQUIPE DE GESTÃO RELACIONADAS À APROPRIAÇÃO E USO DOS DADOS DO IDEB PARA ORGANIZAR SUAS AÇÕES NAS ESCOLAS INVESTIGADAS | ESCOLA A | ESCOLA B | ESCOLA C |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|
| Acesso ao Portal do INEP para download de arquivos, notícias e orientações que subsidiassem reuniões e encontros pedagógicos. | X | X | X |
| Acompanhamento do sistema de coleta de dados online do censo escolar (Educacenso ⁵¹), junto ao secretário escolar para verificação e correção de dados de matrículas do SGA enviados ao INEP. | X | | X |
| Monitoramento da frequência dos alunos, além da tradicional chamada feita pelos professores. | X | | X |
| Participação da equipe de gestão no planejamento do professor. | X | | X |
| Participação da equipe de gestão na construção de exames de sondagem feitos a partir de itens da matriz de referência da Prova Brasil e do SPAECE para todos os alunos. | | | X |
| Reuniões semestrais da equipe de gestão da escola para discussão, por meio de registros, sobre problemas relacionados a aprendizagem dos alunos (Português e matemática) e fluxo escolar. | X | X | X |

⁵¹ O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros.

Quadro 16 – Iniciativas da equipe de gestão relacionadas à apropriação e uso dos dados do IDEB para organizar suas ações nas escolas investigadas

| INICIATIVAS DA EQUIPE DE GESTÃO RELACIONADAS À APROPRIAÇÃO E USO DOS DADOS DO IDEB PARA ORGANIZAR SUAS AÇÕES NAS ESCOLAS INVESTIGADAS | (conclusão) | | |
|--|-------------|----------|----------|
| | ESCOLA A | ESCOLA B | ESCOLA C |
| Orientação e monitoramento da equipe de gestão quanto a utilização da matriz de referência do SPAECE e Prova Brasil nas atividades da escola (tarefas e avaliações internas). | X | X | X |
| Planejamento e organização para realização de provas simuladas para turmas do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, visando realizar um diagnóstico das principais dificuldades, e ao mesmo tempo preparado para a Prova Brasil. | X | X | X |
| Reunião da equipe de gestão da escola junto aos professores para divulgação dos resultados das avaliações externas na ocasião de publicação dos resultados do IDEB/Prova Brasil e SPAECE. | X | X | X |
| Exposição, em murais, dos resultados e das metas a serem alcançadas pela escola para informação a comunidade escolar. | | | X |
| Aulas de reforço no contra turno dos alunos de 1º ao 9º ano que apresentam dificuldades nas avaliações internas nas áreas de português e matemática. | X | X | X |
| “Projeto aluno-monitor”. Os próprios alunos atuam como monitores dos colegas com dificuldade de aprendizagem, estimulando a cooperação entre os estudantes. | X | X | X |
| Preparação para a Prova Brasil a partir de aulas específicas no ano de sua aplicação. | | X | |
| Desenvolvimento de projeto institucional específicos para melhorar os indicadores de fluxo. | X | | X |
| Contratação de empresa para serviços de assessoria pedagógica. | | X | |
| Registro das questões que apresentaram mais erros dos alunos no SPAECE ⁵² . | X | X | X |

Fonte: Entrevistas com a equipe de gestão das escolas investigadas, análise de documentos da escola (PPP, PP, Plano de Gestão, e registros diversos).

Diante desse conjunto de ações foi possível evidenciar, por meio da análise mais específica dos dados que compõem o IDEB de cada escola pesquisada, que a equipe de gestão dessas escolas se empenhou em desenvolver ações para melhorar a aprendizagem dos estudantes. As iniciativas de gestão se mostraram pautadas no conhecimento de uma proposta pedagógica centrada nos alunos, em suas dificuldades e capacidade de aprendizagem, priorizando-se a alfabetização, leitura e a escrita por considerarem que eram as maiores fragilidades dos alunos.

Observou-se que o trabalho da equipe de gestão parece ter tido um impulso maior na melhoria da proficiência (nível aprendizagem na Prova Brasil) do que nas taxas de

⁵² Os entrevistados relataram que não dispõem de condições técnicas e de tempo para identificar nos microdados da Prova Brasil as questões em que os alunos mais erraram.

aprovação dos estudantes nas escolas (fluxo escolar). Sobre essa taxa de aprovação, os ex-gestores explicaram que nos últimos cinco anos as reprovações passaram a ocorrer mais pela falta de frequência dos alunos, do que pela falta de conhecimento e capacidade de serem aprovados nas disciplinas curriculares.

Traduzindo os resultados de aprendizagem e fluxo escolar, torna-se relevante lembrar que essa taxa de troca presente na estrutura do IDEB, teoricamente, é um dos propósitos do índice, pois aponta para a relação existente entre o fluxo e aprendizagem. Procedendo dessa maneira, “o indicador incentiva as unidades escolares (escolas e redes de ensino) a operarem com baixas taxas de reprovação, a não ser que repetências tenham um forte impacto positivo no aprendizado dos alunos (repetentes ou não)” (FERNANDES, 2007b, p. 16).

Ao elucidar as principais ações/decisões adotadas pelos gestores que resultaram na evolução contínua das metas do IDEB nas edições de 2007, 2009 e 2011, questionou-se os entrevistados “a que se atribui essa melhoria”. Inicialmente, a maioria começou a responder informando que não conhecia a realidade da escola que atuou em relação as demais da rede. Todos disseram que a evolução dos resultados do IDEB na escola em que atuou tem a ver com um trabalho de equipe, que ocorreu com propósitos definidos e foi contínuo e integrado (gestão da escola, professores, alunos, comunidade) na intenção de melhorar os resultados a cada etapa. Ressaltaram a importância de se manter atualizado os registros individuais dos alunos em relação a sua aprendizagem e frequência escolar.

Em relação aos dados do IDEB de 2013, foi possível constatar uma queda tanto na proficiência como no fluxo escolar das três escolas que vinham evoluindo suas metas continuamente. Segundo os entrevistados essa queda se deu em virtude das mudanças administrativas da Prefeitura de Fortaleza com a troca de gestão municipal e em consequência da equipe de gestão das escolas. Das três escolas pesquisadas a Escola B, decresceu seu índice em relação a edição anterior, não conseguindo atingir a meta para as séries finais.

Ao falarem sobre o próprio trabalho, os gestores da época, revelaram que suas principais ações/decisões com a evolução das metas tiveram a ver não só com seu conhecimento sobre avaliação interna e externa da escola, mas com um conjunto de variáveis que influenciaram positivamente o aprendizado dos alunos e a sua frequência no ambiente escolar, tais como: a busca pelos pais (ou responsáveis) na participação da vida escolar dos alunos que apresentam dificuldades; o investimento de seu tempo pessoal da equipe de gestão com trabalhos da escola; manutenção constante da infraestrutura da escola; a relação de trabalho/parceria dos professores em se comprometer com os planos e metas de melhoria dos resultados; o plano de gestão da escola e avaliação deste em relação as próprias metas da equipe.

Durante a entrevista, os ex-gestores deram ênfase a importância de gerir a escola com muita dedicação, com base na participação e no diálogo com toda a comunidade escolar, ressaltando a importância da autonomia do gestor.

Quanto a relação entre o trabalho da equipe de gestão do período de 2005 a 2013, e o Projeto Político-Pedagógico, observou-se no PPP das três escolas uma preocupação com: os indicadores educacionais, a necessidade de redução dos índices de reprovação, repetência e evasão. Embora tenha havido iniciativas dos ex-gestores em relação ao uso das informações para auxiliar a gestão, estas parecem ter sido descontinuadas no ano 2013.

Tendo em vista o conhecimento e ações desempenhadas para a melhoria dos indicadores, apenas o PPP da Escola C contextualiza seus resultados como ponto de partida para subsidiar a orientação de suas práticas, fazendo referência aos indicadores da avaliação externa e elencando um conjunto de ações, estratégias que devem ser adotadas, tendo em vista a superação dos problemas diagnosticados. O referido documento aponta ainda para a necessidade de analisar, junto aos professores, os resultados das avaliações, numa perspectiva de autoavaliação institucional. As Escolas B e A não apresentam descrição tão pontuais e articuladas de ações em seu PPP como as que se percebeu no da Escola C.

A perspectiva utilizada para análise do PPP é a mesma defendida por Veiga (2001, 2003) que defende que concebe o documento como um meio de potencializar o trabalho colaborativo de todos os atores da escola contribuindo para o compromisso de todos para objetivos comuns.

Diante das análises apresentadas, considera-se que a avaliação aplicada ao Ensino Fundamental, e outras modalidades de ensino, só poderá ser apreendida na sua totalidade se for levado em conta não somente os resultados, mas também os processos (caminhos percorridos – ações, métodos, procedimentos, técnicas). Para relacionar os resultados aos processos, Pestana (2007) afirma que é fundamental uma aproximação com seus agentes escolares para que, a partir do diagnóstico levantado, seja possível rever e avaliar práticas cotidianas internas das escolas.

Nesse entendimento, o presente estudo evidencia a necessidade de que gestores e professores busquem conhecer os resultados de sua escola nas avaliações externas para que possam utilizá-los como insumos estratégicos essenciais para o desenvolvimento do processo educativo em sua unidade escolar, pois “avaliar só para constatar uma realidade não é avaliar, é medir, é levantar dados. E dados são úteis quando se convergem em informações” (PESTANA, 2007, p. 62).

Os resultados deste estudo apontam para a necessidade de que a gestão municipal e estadual busquem garantir mais oportunidades para que os gestores e professores possam conhecer e compreender as políticas de avaliação externa, considerando-se a necessidade de se produzir e desenvolver projeto pedagógico consistente, articulado e partindo dos próprios resultados da escola como forma de (re)orientar suas práticas pedagógicas. Uma alternativa, nesse sentido, seria a implementação de programas de formação de docentes que auxiliassem na compreensão e na utilização dos resultados das avaliações externas e demais dados educacionais, possibilitando sua análise estratégica com vistas à tomada de decisão. A perspectiva é disseminar a prática de uso dos próprios resultados na escola para se buscar compreender o que tem gerado os problemas identificados por essas avaliações, e atender demandas que parecem ser comuns às escolas. Há também que se investir na disponibilização destes dados em tempo adequado, pois no que se refere aos resultados obtidos nas avaliações do Governo Federal, o acesso pelos agentes escolares costuma demorar cerca de um ano.

Essa pesquisa almeja contribuir com o avanço no debate sobre as apropriações e usos dos dados das avaliações externas na comunidade acadêmica, escolas e um público externo a ela (outras Secretarias de Educação, escolas, associação de pais e mestres) em favor da melhoria da qualidade da educação básica no País.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF. **Indicadores da qualidade na educação** – Ensino Fundamental. 4. ed. São Paulo: MEC e INEP, 2013.
- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008.
- AFONSO, A. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ARAÚJO, Luiz. Os fios condutores do PDE são antigos. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 2, p. 24-31, set. 2007.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012. Disponível em: <<http://www.amazon.co.uk/How-Schools-Policy-Enactments-Secondary/dp/0415676274>>. Acesso em: jun. 2014.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades e estratégias para a educação: estudo setorial do Banco Mundial**. Versão Preliminar. 1995.
- BARRIGA, A. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BARBIER, J. M. **Avaliação em formação**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1985.
- BILHIM, João A. Abreu Faria. **Teoria organizacional: estruturas e pessoas**. 5. ed. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2003.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999.
- BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: município e escola. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2006. (Coleção Saraiva de Legislação).
- _____. Presidência da República. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995.
- _____. Casa Civil. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidente da República abr/2013, Brasília.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Presidente da República, nov/2009, Brasília.

_____. MEC. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidente da República, dez/1996, Brasília.

_____. MEC. **Compromisso Todos pela Educação: passo a passo, 2007**. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, jun. 2008.

_____. MEC. **Orientações para Elaboração do Plano De Ações Articuladas (Par) dos Municípios (2007-2010)**, DF, Versão Preliminar. 2007a.

_____. MEC. **Orientações para Elaboração do Plano De Ações Articuladas (Par) dos Municípios (2011-2014)**, DF, 10 set. 2011.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005**. Portaria ministerial que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo SAEB (Aneb). Brasília, 2005.

_____. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Decreto nº 6.094, publicado no **Diário Oficial da União**, em 25 de abril de 2007.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Portaria MEC nº 1.795 de 27 de dezembro de 1994: cria o Sistema Nacional da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 28 dez, 1994.

_____. **Programa de Educação Básica na Região Nordeste**. Brasília: MEC, 1986.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília, 2007.

_____. **Decreto nº 7.492, de 02 de junho de 2011**. Institui o Plano Brasil Sem Miséria. Presidente da República, jun/2011, Brasília.

_____. **Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste: EDURURAL-NE- Acordo MEC/BIRD 1867-BR**. Brasília: MEC/SEPS, 1982.

_____. **Relatório do 2.º ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB – 1993**. Brasília, INEP.

_____. MEC. **Compromisso todos pela educação: passo a passo, 2007**. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, jun. 2008.

_____. MEC. CNE/CEB. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Gerais para a Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

BRASIL. MEC/INEP, **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Brasília, 1997.

_____. MEC/INEP. **Saeb 2001**: novas perspectivas. Brasília, 2002. 106 p.

_____. MEC/INEP, **Inclusão de ciências no SAEB**. Documento básico. Brasília, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/matrizes_de_referencia/livreto_saeb_ciencias.pdf>. Acesso em: jul. 2014.

_____. INEP. **Portaria nº 47, de 3 de maio de 2007**. Estabelece sistemática para a realização da Prova Brasil e do SAEB em 2007. Brasília, 2007.

_____. FNDE. **Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) do município**. Brasília/DF, 2013.

_____. IBGE. **Educação Nacional**. (Página do Censo 2010, Fortaleza). Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/index.php>>.

_____. **Sinopse do Censo Demográfico – 2010**. (Página do Censo 2010, Fortaleza). Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/index.php>.

_____. IBGE/DATASUS. **Censo Escolar 2012**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/index.php>.

BROOKE, N. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1, p. 93-109, 2008.

_____. As perspectivas para as políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006a.

_____. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006b.

BROOKE, N; CUNHA, M. A. A. A avaliações externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor Civita, v. 2, p. 3-64, 2011.

CASSASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, maio/ago. 2009.

_____. Onze dilemas com que se defrontam os estudos internacionais: Comentários para a Mesa. In: SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1998, Rio de Janeiro. **Anais...** Brasília: MEC/INEP, 1998. p. 133-138.

CEARÁ. Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, n. 239, 19 dez. 2007.

CEARÁ. Decreto nº 29.306, de 05 de junho de 2008. Dispõe sobre os critérios de apuração dos índices percentuais destinados à entrega de 25% (vinte e cinco por cento) do ICMS pertencente aos municípios, na forma da Lei Nº 12.612, de 07 de agosto de 1996, alterada pela Lei Nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Poder Executivo Estadual, Ceará, 06 jun. 2008.

_____. **Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC**. Histórico, objetivos e eixos do programa. Disponível em: Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. IPECE/SEPLAG. Perfil da infância de Fortaleza: aspectos socioeconômicos a partir dos dados do censo 2010 – Ceará, **Informe** nº 61, junho/2013. Fortaleza.

_____. IPECE/SEPLAG. Perfil da juventude de Fortaleza: aspectos socioeconômicos a partir dos dados do censo 2010 – Ceará, **Informe** nº 57, abril/2013. Fortaleza.

_____. IPECE/SEPLAG. **Perfil municipal de Fortaleza**: O mapa da extrema pobreza – Ceará, Informe nº 43, Nov/2012. Fortaleza.

_____. IPECE/SEPLAG. **Perfil Socioeconômico de Fortaleza**. Ceará, 2012. Fortaleza.

_____. IPECE/SEPLAG. **Entendendo os Principais Indicadores Sociais e Econômicos** – Ceará, 2010. Fortaleza.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CRUZ, Larissa Frossard Range. **Avaliação externa e qualidade de ensino**: apropriações e usos dos dados em escolas públicas municipais em Macaé/RJ. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CUNHA, Eudes Oliveira. **A gestão escolar e sua relação com os resultados do Ideb**: Um estudo em duas escolas em Salvador. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, maio/jun./jul./ago. 1998.

CURY, C. J. A educação básica no Brasil. **Educação. Sociedade**, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DIAZ BORDENAVE, Juan E. **O que é participação?** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DUARTE, Natalia de Souza. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. **Revista Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 343-363, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=5&subcat=1>>.

DUARTE, Natalia de Souza. **Política social**: um estudo sobre educação e pobreza. Tese de Doutorado, UNB, Brasília, 2012.

DELORS, Jacques; AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; PADRÓN QUERO, Marisela; SAVANÉ, Marie-Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Rodolfo; SUHR, Myong Won; NANZHAO, Zhou. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Asa, 1996.

DIAS, José Augusto. Gestão da escola. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho *et al.* **Estrutura e funcionamento da Educação Básica** – leituras. 2. ed. [S.l.]: Pioneira, 1999. p. 268-282.

ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro. **Para uma fundamentação em avaliação**. Lisboa, Portugal: Colibri, 1994.

FÉLIX, M. de F. C. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FERNANDES, Reynaldo. IDEB: monitoramento objetivo da qualidade dos sistemas a partir da combinação entre fluxo e aprendizagem escolar. In: EM Questão4. **O Plano de desenvolvimento da educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2007a.

_____. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. Brasília: INEP, 2007b. (Série Documental).

FERREIRA, N. S. C. Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004.

_____. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. Campinas, SP: Papims, 2001.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Desenvolvimento Humano por Bairro em Fortaleza**. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico (SDE), Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.fortaleza.ce.gov.br/sites/default/files/livreto.pdf>. Acesso em: 10/06/2014.

_____. Decreto nº 13.165, de 27 de maio de 2013, Redefine para fins pedagógicos o Parque Escolar da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza entre os seis Distritos de Educação. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, CE, 27 de maio de 2013a.

_____. Lei Complementar nº 0150, de 28 de junho de 2013. Cria na estrutura administrativa da Secretaria Municipal da Educação cargos de provimento efetivo e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, CE, 28 de junho de 2013b.

_____. Portaria nº 123, de 27 de maio de 2013, Regulamenta a seleção pública para os cargos em comissão de Diretor e Vice-Diretor das escolas da Rede Municipal de Ensino, o processo de transição e transmissão dos cargos, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, CE, 29 de maio de 2013c.

_____. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**, Volume 2. Edições SME, 2011a. Disponível em:

<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/diretrizes_vol_2.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2014.

FORTALEZA. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Infantil do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**, Volume 1. Edições SME, 2011b. Disponível em: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/diretrizes_vol_1.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2014.

_____. Lei nº 9.441, de 30 de dezembro de 2008, Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, CE, 05 de fevereiro de 2009.

_____. Portaria nº 174, de 11 de julho de 2008. Institui a coordenação pedagógica nas Escolas da Rede Municipal de Ensino, e regulamenta seu exercício, na forma que indica. **Diário Oficial do Município**. Fortaleza, 16 de julho de 2008.

_____. Lei nº 9317 de 14 de dezembro de 2007, Institui o Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, renomeia e reformula o Conselho de Educação de Fortaleza (CEF) e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Fortaleza, 14 de dezembro de 2007a.

_____. Lei nº 9.249 de 12 de julho de 2007, que institui o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Município de Fortaleza para a Especialidade da Educação. **Diário Oficial do Município**. Fortaleza, 12 de julho de 2007b.

_____. Lei Complementar Municipal nº 0039, de 10 de julho de 2007, Cria a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS), e a Secretaria de Educação (SME) e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Poder Executivo Municipal. Fortaleza, 13 de julho de 2007.

_____. **Decreto nº 11.108, de 11 de janeiro de 2002**. Fortaleza, 2002.

_____. **Lei nº 8.000, de 29 de janeiro de 1997**. Dispõe sobre a organização administrativa da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Fortaleza, 1997.

_____. **Lei Nº 5.895, de 13 de novembro de 1984**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá outras providências. Fortaleza, 1984.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional** – caminhando pela contramão. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

_____. Eliminação Adiada: O ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.965-987, out. 2007.

FRANCO, Creso; ORTIGÃO, Isabel; ALBERNAZ, Ângela; BONAMINO, Alicia; AGUIAR, Glauco; ALVES, Fátima; SÁTYRO, Natália. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, abr./jun. 2007.

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

GADOTTI, Moacir. Os compromissos de Jomtien: Estado e sociedade civil. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., 10-11 jun. 1999, Brasília. **Anais...** Brasília: [s.n.], 1999.

_____. **Escola cidadã**. Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 1994.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, 2002.

_____. (Coord.). **Avaliação da dimensão qualidade no contexto do projeto EDURURAL: estudo de caso**: a escola rural num município do interior nordestino. São Paulo: FCC/ DPE, 1981.

GATTI, B. A.; VIANNA, Heraldo M.; DAVIS, Claudia. Problemas e Impasses da Avaliação de Projetos e Sistemas Educacionais: dois estudos de casos. **Avaliação Educacional**, São Paulo, p. 7-26, jul./dez. 1991.

HADDAD, F. **O plano de desenvolvimento da educação**: Razões, princípios e programas. Brasília: INEP, 2008.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliação**: mito e desafio. Porto Alegre: Mediação, 1995.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

_____. Limites para a utilização dos resultados de avaliações nacionais externas estandardizadas. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO, 1.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 6.; CONGRESSO DO FÓRUM PORTUGUÊS, 4., 2010, Elvas, Portugal e Cáceres. **Esp. Cadernos ANPAE...** Niterói: ANPAE, 2010b. v. 9. p. 1-15.

_____. **Avaliação externa**: a utilização dos resultados do Saeb 2003, na utilização do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

_____. A avaliação cada vez mais distanciada do processo educacional. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. **Gestão Pedagógica e Política Educativa: desafios para a melhoria da formação e profissionalização dos educadores**. Zaragoza: [s.n.], 2012.

_____. Avaliação sem impacto na aprendizagem. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Política educacional e pobreza**: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília: Liber Livros, 2013a. p. 111-135.

HORTA NETO, J. L. Ideb: limitações e usos do indicador. In: BAUER, Adrana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2013b. v. 1, p. 149-161.

HORTA NETO, J. L.; YANNOULAS, S. C. A emergência da avaliação externa como organizadora da política educacional. In: ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE-SP, 12.; ENCONTRO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE, 8., 2012, Campinas. Gestão de sistemas, redes de ensino e de escolas: desafios para o campo de pesquisa e para os profissionais da educação. São Paulo: ANPAE, 2012. p. 166-180.

LEÃO, Antônio Carneiro. **Introdução à administração escolar**. São Paulo: Editora S/A, 1953.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar: curso básico**. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, avaliação qualitativa e inovação II**. Brasília: INEP, 2012. (Série Documental – Textos para Discussão).

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**, Salvador, Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? (referência duplicada, retirar!!!).

_____. **Verificação ou avaliação: o que pratica as escola?**. São Paulo: FDE, 1998. (Série Ideias, n. 8).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens avaliativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, G. Z. A.; MACHADO, L. M.; RIBEIRO, D. S. A evolução do conhecimento em administração da educação no Brasil: suas raízes e processos de constituição teórica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003.

MALINI, E. **O Consenso como ponto de partida?: uma análise dos papéis desempenhados pelos atores participantes na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação**. 2009. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; FARIAS, Maria Adalgiza; LIMA, Diva. Política de avaliação educacional no Estado do Ceará: histórico dos programas de avaliação da Secretaria de Educação Básica do Ceará. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 21., 2013, Recife. **Anais...** Recife: [s.n.], 2013.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Sousa. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MEDEIROS, Mirna de Lima. **Gestores escolares: um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão das escolas públicas com o melhor desempenho relativo no estado de São Paulo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

MELO, M. T. L. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A pesquisa em política educacional: tendências, perspectivas e possibilidades. (mesa redonda). In: SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PDE E INTERCÂMBIO DE PESQUISA CIENTÍFICA, 2008, Brasília. **Anais...** Brasília: [s.n.], 2008. Comunicação oral.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem. In: EM QUESTÃO4. **O plano de desenvolvimento da educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./fev./abr. – 2005.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa USP**, São Paulo, v. 36, p. 763-778, 2010.

_____. Política educacional e prática da gestão escolar. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL, 2.; FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2008, [S.l.]. **Texto da Conferência...** [S.l.: s.n.], 2008.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PERONI, M. V. Avaliação institucional em termos de redefinição do papel do Estado. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 285-300, maio/ago. 2009.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. Avaliação educacional – o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Instituto de Estudos Especiais, 2007. p. 53- 63.

PIRES, José Calixto de Souza; MACEDO, Kátia Barbosa. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, fev. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 mar. 2014.

POLATO, A. **Como atua o trio gestor**. In. **Nova Escola Gestão Escolar**, edição 006, fev./mar. 2010.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RISTOFF, D. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. Plano decenal: como planejar a educação a partir da escola. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 59, jul./set. 1993.

RONCA, A. C. C.; GONÇALVES, C. L. M. S. A supervisão escolar: um urgente desafio. In: ALVES, N. (Coord.) **Educação & supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROSAR, M. F. F. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria Fátima Félix (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2007.

SANTOS, C. R. **Educação escolar brasileira**: estrutura, administração, legislação. 2. ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2003.

SANTOS, T. M. **Noções de administração escolar**. São Paulo: Nacional, 1954.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007a.

SERPA, Margarida da Silva Damião. **Compreender a avaliação**: fundamentos para as práticas educativas. Portugal: Lisboa: Edições Colibri, 2010.

SHEPARD, L A **Checklist for evaluating large-scale assessment programs**. Kalamazoo: The Evaluation Center, Western Michigan University, 1977.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28. p. 201-216, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2014.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159-124, jan./abr. 2012.

_____. Explorando e Construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

_____. As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar. **Intermeio**, Campo Grande, v. 13, n. 25, p. 66-83, jan./jun. 2007.

_____. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 302 f. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, 1961, São Paulo. **Relatório...** São Paulo: Cadeira de

Administração Escolar e Educação Comparada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1961. p. 44-49.

TYLER, R. **Princípios básicos do currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar Educação para Todos**: atendendo nossos compromissos coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/docinternacionais/marcoDakar>. Acesso em: 18 jun. 2004.

UNESCO. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi- Índia: Unesco, 1993. Disponível em: <www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi>. Acesso em: 10 ago. 2004.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>. Acesso em: 10 maio de 2014.

VEIGA, Ilma Passos A. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

_____. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. **Avaliações em debate**: SAEB, ENEM, Provão. Brasília: Plano, 2003.

_____. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 7-24. Jul./dez. 1995.

_____. Avaliação do rendimento escolar de alunos da 3ª série do 2º grau: subsídios para uma discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 3, p. 71-102, jan./jun. 1991.

_____. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 2, p. 99-104, jul./dez. 1990.

_____. Prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 69, p. 40-47, 1989.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no IDEB: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, p. 419-434, 2011.

_____. Gestão e inovação educacional: a (in)sustentabilidade das políticas municipais. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 6., 2010, João Pessoa. **Comunicação apresentada...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, M.; MEDEIROS, I. L. P. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 27-42.

_____. **Educação básica: política e gestão da escola**. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

_____. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 123-133, 2011.

_____. Gestão Avaliação e Sucesso Escolar: Recortes da Trajetória Cearense. **Estud. Av.** São Paulo, v. 21, n. 60, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia; MENEGHEL, Stela Maria; MOREIRA, Antonio Nilson Gomes. Política educacional e poder local em pequenos municípios. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais...** Recife: [s.n.], 2013. Comunicação Oral.

VIEIRA, Ada Pimentel Gomes Fernandes. **Formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem**. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

YIN, Robert K. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Apresentação (entregue na ocasião da visita)

CARTA DE APRESENTAÇÃO

A pesquisa intitulada “O Uso dos Resultados do IDEB no Processo de Gestão das Escolas do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza”, se propõe estudar relação entre a utilização das informações/resultados do IDEB e o processo de gestão de cinco unidades escolares da Prefeitura de Fortaleza que evoluíram continuamente as metas pré-definidas pelo INEP, quanto ao IDEB das edições de 2007, 2009, 2011 e 2013.

Os dados para o estudo serão coletados através da realização de entrevistas, seguindo um roteiro semiestruturado. Para tanto, torna-se necessária a gravação em áudio, e anotações em diário de campo como forma da pesquisadora organizar todo o documento para análise. Será garantido sigilo absoluto sobre as questões respondidas, se resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação da unidade escolar, quando assim for desejado. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado, bem como colaborar para apontamentos que possam colaborar para a superação das dificuldades enfrentadas por muitas escolas em relação as avaliações externas. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum.

Os dados coletados serão utilizados na dissertação de Mestrado de Maria Adalgiza de Farias, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

Solicitamos ao Sr (a). Nome do profissional pesquisado, o apoio e anuência para a execução deste trabalho, tendo em vista que a escola em que o senhor atuou como gestor foi selecionada por apresentar um bom desempenho e poderia servir de base para entender o funcionamento das escolas de Ensino Básico, bem como servir de exemplo a outras Instituições de Ensino.

.....
 Maria Adalgiza de Farias
 Instituição: PPGE/UECE
 Telefone para Contato: (85) 8869 7332

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (mantido em arquivo)

Pelo presente instrumento, o(a) senhor(a) _____, sujeito de pesquisa, após leitura da CARTA DE APRESENTAÇÃO, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito de pesquisa pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

Fortaleza, dede 2014.

.....
 Assinatura do entrevistado

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista junto aos profissionais que atuaram no cargo de direção (diretores ou vice-diretores) das escolas A, B e C no período investigado

Data: ___/___/___ Início: ___h:___ min Término: ___h:___ min Local: _____

Agradecemos pela participação nesta pesquisa e salientamos que todos dados serão mantidos sem a identificação do respondente. Ressaltamos que não há resposta certa ou errada e sim a sua percepção e avaliação sobre as questões.

DADOS DOS ENTREVISTADOS

Entrevistado: _____ Idade: _____. Sexo: () M ()F Cargo que ocupou na escola durante o período de 2005 a 2013: _____

Curso de graduação, Período: _____

Curso de Pós-Graduação, Período: _____

- 1) Há quanto tempo exerce o magistério na Prefeitura de Fortaleza?
- 2) Que função exerceu antes de ingressar como gestor da escola pesquisada?

CONHECENDO A REALIDADE DA FUNÇÃO

1) Fale sobre sua trajetória pessoal e profissional até a chegada ao cargo de gestor da escola pesquisada.

(Modo de chegada ao cargo, Formação em serviço, Interesses, Tempo no Cargo)

2) A seu ver, os requisitos cobrados para o cargo de diretor (ou vice-diretor), no período em que atuou como gestor da escola pesquisada eram condizentes com o que era efetivamente feito?

3) De que forma a sua função trabalhava com as avaliações de larga escala (SAEB, Prova Brasil)?

- Uso no Planejamento
- Uso dos Resultados
- Impactos no Cotidiano

ASPECTOS RELACIONADOS À ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA NO PERÍODO DE 2005 A 2013

- 1) Gostaria que o senhor (a) falasse o que sabe sobre a história da escola em que o(a) senhor(a) atuou como gestor, e o significado ela tem para o(a) senhor(a).
- 2) Em sua percepção, como se desenvolvia o modelo de gestão na escola em que o senhor atuou como gestor?
- 3) Como foi elaborado o Projeto Político Pedagógico da Escola, e de que forma ele auxiliava na condução das atividades pedagógicas?

- 4) Durante o seu período de gestão a escola teve algum projeto, forma de articulação ou ações que a diferenciavam das demais escolas do bairro? Se sim, como eram realizados?
- 5) Em sua opinião, o que tinha de diferente na gestão desta escola em relação às demais do bairro?
- 6) A escola era considerada referência no bairro? Por quê?
- 7) Como a escola se relacionava com a comunidade local?
- 8) Quais as orientações da SME quanto as avaliações externas?

| |
|--|
| <p style="text-align: center;">A RELAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLA COM A EVOLUÇÃO DOS RESULTADOS DO IDEB NAS EDIÇÕES DE 2005, 2009, 2011 E 2013.</p> |
|--|

- 1) O que mudou na escola a partir de 2005, quando foi realizada a primeira Prova Brasil?
- 2) Qual sua opinião sobre os objetivos e metas do IDEB, Prova Brasil e SAEB?
- 3) Qual sua opinião sobre a implantação dos sistemas de avaliação?
- 4) Como acontecia a aplicação das avaliações externas na escola?
- 5) Como os gestores da escola tinham acesso ao IDEB e aos microdados que compõem esse índice?
- 6) Como se davam as reuniões junto à SME em relação às discussões sobre os resultados das avaliações externas?
- 7) Quais as orientações da SME e da gestão da escola quanto a redução das taxas de abandono e repetência?
- 8) De que forma a gestão da escola se posicionava em relação às dificuldades dos alunos apresentadas na Prova Brasil (Português e Matemática)?
- 9) A que o(a) senhor(a) atribui o baixo índice de reprovação e evasão na escola?
- 10) Considerando a evolução contínua em todas as edições do IDEB, quais ações de gestão o(a) senhor(a) considera ter influenciado nos resultados apresentados? (a que se atribui esses resultados?)

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista junto aos coordenadores pedagógicos e/ou supervisores escolares que atuaram nas escolas A, B e C durante o período investigado

Data: ___/___/___ Início: __h:___ min Término: __h:___ min Local: _____

Agradecemos pela participação nesta pesquisa e salientamos que todos dados serão mantidos sem a identificação do respondente. Ressaltamos que não há resposta certa ou errada e sim a sua percepção e avaliação sobre as questões.

DADOS DOS ENTREVISTADOS

Entrevistado: _____ Idade: _____. Sexo: () M ()F Cargo que ocupou na escola durante o período de 2005 a 2013: _____

Curso de graduação, Período: _____

Curso de Pós-Graduação, Período: _____

- 1) Há quanto tempo exerce o magistério na Prefeitura de Fortaleza?
- 2) Que função exerceu antes de ingressar como gestor da escola pesquisada?

CONHECENDO A REALIDADE DA FUNÇÃO

1) Fale sobre sua trajetória pessoal e profissional até a chegada ao cargo de gestor da escola pesquisada.

(Modo de chegada ao cargo, Formação em serviço, Interesses, Tempo no Cargo)

2) A seu ver, os requisitos cobrados para o cargo de coordenador (ou supervisor), no período em que atuou na gestão da escola pesquisada, eram condizentes com o que era efetivamente feito?

3) De que forma a sua função trabalhava com as avaliações de larga escala?

- Uso no Planejamento
- Uso dos Resultados
- Impactos no Cotidiano

ASPECTOS RELACIONADOS À ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA NO PERÍODO DE 2005 A 2013

- 1) Como era feito o planejamento pedagógico (ou supervisão do trabalho) da escola?
- 2) Como o(a) senhor(a) considera o nível de colaboração dos professores no planejamento e na execução das tarefas pedagógicas?
- 3) Para o(a) senhor(a) desenvolver suas atividades de coordenação (ou supervisão), de que forma se articulava com os outros setores e pessoas?
- 3) Como o(a) senhor(a) considera a contribuição do seu trabalho para o sucesso da aprendizagem dos alunos?
- 4) Como se dava a relação dos membros da escola (professor, direção e funcionários) com os pais e as famílias dos alunos?
- 5) De que maneira o(a) senhor(a) acha que as famílias dos alunos colaboram com a escola?

- 6) Em sua percepção, como se desenvolvia o modelo de gestão na escola em que o senhor atuou como gestor?
- 7) Como foi elaborado o Projeto Político Pedagógico da Escola, e de que forma ele auxiliava na condução das atividades pedagógicas?
- 8) Durante o seu período de gestão a escola teve algum projeto, forma de articulação ou ações que a diferenciavam das demais escolas do bairro? Se sim, como eram realizados?

| |
|--|
| <p style="text-align: center;">A RELAÇÃO DA COORDENAÇÃO (OU SUPERVISÃO) DA ESCOLA COM A EVOLUÇÃO DOS RESULTADOS DO IDEB NAS EDIÇÕES DE 2005, 2009, 2011 E 2013.</p> |
|--|

- 1) Qual sua compreensão sobre os objetivos e metas do IDEB, Prova Brasil e SAEB?
- 2) Como acontecia a aplicação das avaliações externas na escola?
- 3) De que forma o(a) senhor(a) tinha acesso ao IDEB da escola e aos microdados que compõem esse índice?
- 4) Quais as intervenções da escola em relação às dificuldades dos alunos apresentadas na Prova Brasil (Português e Matemática)?
- 5) A que o(a) senhor(a) atribui o baixo índice de reprovação e evasão na escola?
- 6) Considerando a evolução contínua em todas as edições do IDEB, quais ações o(a) senhor(a) considera ter influenciado nos resultados apresentados? (a que se atribui esses resultados?)
- 7) Como se davam as reuniões junto à SME em relação às discussões sobre os resultados das avaliações externas?
- 8) Considerando que poucas escolas da PMF, que atuaram com as duas etapas do ensino fundamental, conseguiram atingir continuamente as metas do INEP, pergunto: a que o senhor(a) atribui os a evolução dos índices dessa escola? (a que se atribui esses resultados?)

APENDICE D – Roteiro de entrevista junto a um gestor que atuou na SME durante o período investigado

Data: ___/___/___ Início: ___h:___ min Término: ___h:___ min Local: _____

Agradecemos pela participação nesta pesquisa e salientamos que todos dados serão mantidos sem a identificação do respondente. Ressaltamos que não há resposta certa ou errada e sim a sua percepção e avaliação sobre as questões.

DADOS DO ENTREVISTADO

Entrevistado: _____ Idade: _____. Sexo: () M ()F Cargo que ocupou na escola durante o período de 2005 a 2013: _____

Curso de graduação, Período: _____

Curso de Pós-Graduação, Período: _____

CONHECENDO A REALIDADE DA FUNÇÃO

- 1) Há quanto tempo exerce o magistério na Prefeitura de Fortaleza?
- 2) Que função exerceu antes de ingressar como gestor na SME?
- 2) Fale a sua trajetória pessoal e profissional até a chegada ao cargo de gestor na SME (Modo de chegada ao cargo, Formação em exercício, Interesses, Tempo no cargo)
- 3) De que forma a sua função trabalhava com as avaliações de larga escala?
 - Uso no Planejamento
 - Uso dos Resultados

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA E OS RESULTADOS DO IDEB NO PERÍODO DE 2005 A 2013

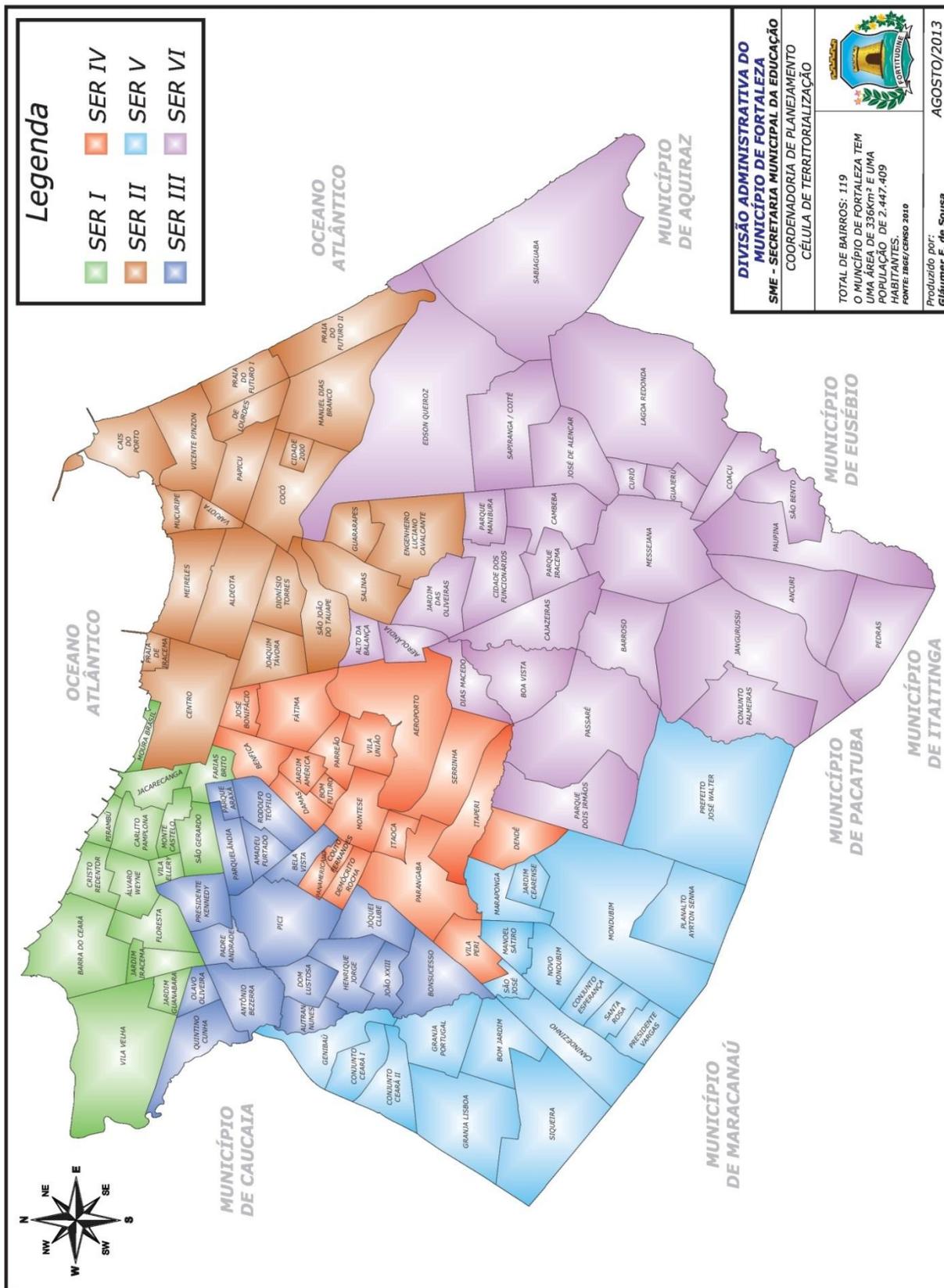
Impactos no Cotidiano

- 1) De que forma eram utilizados os resultados do SAEB na SME?
- 2) O que mudou na gestão da educação de Fortaleza a partir da aplicação da Prova Brasil?
- 3) Quais as mudanças na educação municipal de Fortaleza a partir do Compromisso de Metas Todos pela Educação (Decreto 6.094/2007)?
- 4) Como a SME tinha acesso aos resultados do IDEB e aos microdados que compõem esse índice e de que forma utilizavam?
- 5) Qual sua opinião sobre os objetivos e metas do IDEB, Prova Brasil?
- 6) Qual a influência do IDEB para a gestão da educação municipal de Fortaleza?
- 7) Havia uma política de responsabilização ou qualquer tipo de incentivo para alcance de resultados educacionais por parte das equipes de gestão ou professores?
- 8) Em sua opinião, quais ações no âmbito da gestão da educação municipal podem estar relacionadas ao desempenho dos alunos na Prova Brasil (Português e Matemática)?
- 9) Quais ações no âmbito da gestão da educação municipal podem estar relacionadas à redução da reprovação e da evasão nas escolas?
- 10) Qual era o posicionamento da SME em relação à descontinuidade das metas do IDEB das escolas?

- 11) Quais escolas eram consideradas referência ou modelo na PMF e a que se atribuía os critérios de referência?
- 12) Considerando a evolução continuada do IDEB nas duas etapas do ensino fundamental nas escolas pesquisadas, pergunto: a que o(a) senhor(a) atribui os a evolução desses índices? (a que se atribui esses resultados?).

ANEXOS

ANEXO A – Mapa das Secretarias Executivas Regionais de Fortaleza



ANEXO C – Prova Brasil – Escola A – Fortaleza-CE



DESEMPENHO DA SUA ESCOLA | PROVA BRASIL

2013

**ESCOLA A
FORTALEZA - CE**

ANEXO C

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, denominada PROVA BRASIL, tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa - ênfase em leitura, e em Matemática – ênfase em resolução de problemas. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições em que ocorre o trabalho da escola, os quais devem ser considerados na análise dos resultados.

Os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência. As escalas de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática da Prova Brasil são compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência. Ainda, quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.

Ao analisar os resultados da escola, a equipe escolar poderá verificar o percentual de alunos posicionados em cada nível da escala de proficiência, conferindo a descrição das habilidades referentes a esses níveis, para refletir pedagogicamente sobre tais resultados.

Poderá, ainda, analisá-los tendo como referência um perfil de "Escolas Similares", que expressa os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma zona (urbana ou rural) e possuem valores do indicador de nível socioeconômico próximos.

Indicadores Contextuais

O Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Adequação da Formação Docente produzem informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo.

O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, com nível socioeconômico mais alto.

O Indicador de Adequação da Formação Docente analisa a formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental na escola. Apresenta o percentual de disciplinas, em cada etapa, que são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona. No caso dos anos iniciais, considera-se adicionalmente a formação em Licenciatura em Pedagogia (ou Bacharelado com complementação pedagógica).

| Nível Socioeconômico | Formação Docente | |
|----------------------|------------------|---------------|
| | Anos Iniciais | Anos Finais |
| Grupo 3 | 34.90% | 18.60% |

Participação na Avaliação

O quadro a seguir mostra o número de alunos que realizou a Prova Brasil e a respectiva taxa de participação da escola, com base nos dados do Censo Escolar 2013.

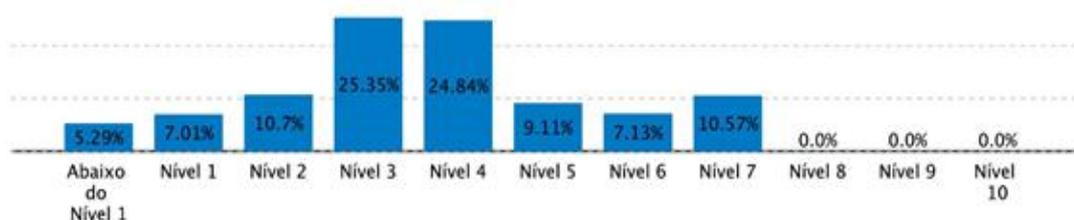
| | 5º Ano | 9º Ano |
|---|---------|--------|
| Alunos que realizaram a prova | 56 | 45 |
| Taxa de participação da escola (%) | 100.00% | 73.77% |

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa



| Nível | Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de: |
|---|---|
| Até Nível 1: Desempenho menor que 150 | Neste nível foram agrupados os alunos que obtiveram proficiência inferior a 150. |
| Nível 2: Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175 | Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas. |
| Nível 3: Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200 | Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal. |
| Nível 4: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos. |
| Nível 5: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas. |
| Nível 6: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas. |
| Nível 7: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos. |
| Nível 8: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas. |
| Nível 9: Desempenho maior ou igual que 325 | Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor. |

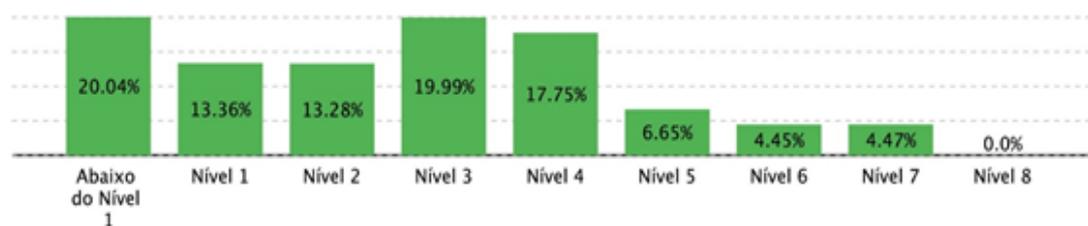
Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Matemática



| Nível | Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de: |
|--|--|
| Nível 1: Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150 | Grandezas e medidas: Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem. |
| Nível 2: Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175 | Números e operações; álgebra e funções: Resolver problemas do cotidiano envolvendo adição de pequenas quantias de dinheiro. Tratamento de informações: Localizar informações, relativas ao maior ou menor elemento, em tabelas ou gráficos. |
| Nível 3: Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200 | Espaço e forma: Localizar um ponto ou objeto em uma malha quadriculada ou croqui, a partir de duas coordenadas ou duas ou mais referências. Reconhecer dentre um conjunto de polígonos, aquele que possui o maior número de ângulos. Associar figuras geométricas elementares (quadrado, triângulo e círculo) a seus respectivos nomes. Grandezas e medidas: Converter uma quantia, dada na ordem das unidades de real, em seu equivalente em moedas. Determinar o horário final de um evento a partir de seu horário de início e de um intervalo de tempo dado, todos no formato de horas inteiras. Números e operações; álgebra e funções: Associar a fração $\frac{1}{4}$ a uma de suas representações gráficas. Determinar o resultado da subtração de números representados na forma decimal, tendo como contexto o sistema monetário. Tratamento de informações: Reconhecer o maior valor em uma tabela de dupla entrada cujos dados possuem até duas ordens. Reconhecer informações em um gráfico de colunas duplas. |
| Nível 4: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | Espaço e forma: Reconhecer retângulos em meio a outros quadriláteros. Reconhecer a planificação de uma pirâmide dentre um conjunto de planificações. Grandezas e medidas: Determinar o total de uma quantia a partir da quantidade de moedas de 25 e/ou 50 centavos que a compõe, ou vice-versa. Determinar a duração de um evento cujos horários inicial e final acontecem em minutos diferentes de uma mesma hora dada. Converter uma hora em minutos. Converter mais de uma semana inteira em dias. Interpretar horas em relógios de ponteiros. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da multiplicação de números naturais por valores do sistema monetário nacional, expressos em números de até duas ordens e posterior adição. Determinar os termos desconhecidos em uma sequência numérica de múltiplos de cinco. Determinar a adição, com reserva, de até três números naturais com até quatro ordens. Determinar a subtração de números naturais usando a noção de completar. Determinar a multiplicação de um número natural de até três ordens por cinco, com reserva. Determinar a divisão exata por números de um algarismo. Reconhecer o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com o apoio de um conjunto de até cinco figuras. Associar a metade de um total ao seu equivalente em porcentagem. Associar um número natural à sua decomposição expressa por extenso. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos números naturais consecutivos e uma subdivisão equivalente à metade do intervalo entre eles. Tratamento de informações: Reconhecer o maior valor em uma tabela cujos dados possuem até oito ordens. Localizar um dado em tabelas de dupla entrada. |
| Nível 5: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | Espaço e forma: Localizar um ponto entre outros dois fixados, apresentados em uma figura composta por vários outros pontos. Reconhecer a planificação de um cubo dentre um conjunto de planificações apresentadas. Grandezas e medidas: Determinar a área de um terreno retangular representado em uma malha quadriculada. Determinar o horário final de um evento a partir do horário de início, dado em horas e minutos, e de um intervalo dado em quantidade de minutos superior a uma hora. Converter mais de uma hora inteira em minutos. Converter uma quantia dada em moedas de 5, 25 e 50 centavos e 1 real em cédulas de real. Estimar a altura de um determinado objeto com referência aos dados fornecidos por uma régua graduada em centímetros. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as ideias de retirar e comparar. Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário. Determinar o resultado da divisão de números naturais, com resto, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento. Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da adição de dois números naturais. Resolver problemas, no sistema monetário nacional, envolvendo adição e subtração de cédulas e moedas. Resolver problemas que envolvam a metade e o triplo de números naturais. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos o primeiro e o último número representando um intervalo de tempo de dez anos, com dez subdivisões entre eles. Localizar um número racional dado em sua forma decimal em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez subdivisões entre eles. Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem de um número natural. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais. Associar um número natural às suas ordens e vice-versa. |

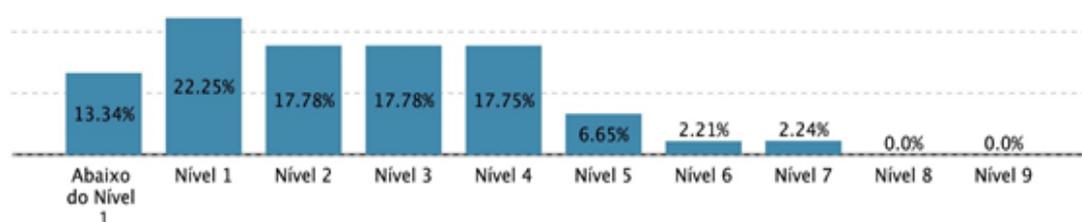
| Nível | Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de: |
|---|---|
| <p>Nível 6: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p> | <p>Espaço e forma: Reconhecer polígonos presentes em um mosaico composto por diversas formas geométricas. Grandezas e medidas: Determinar a duração de um evento a partir dos horários de início, informado em horas e minutos, e de término, também informado em horas e minutos, sem coincidência nas horas ou nos minutos dos dois horários informados. Converter a duração de um intervalo de tempo, dado em horas e minutos, para minutos. Resolver problemas envolvendo intervalos de tempo em meses, inclusive passando pelo final do ano (outubro a janeiro). Reconhecer que entre quatro ladrilhos apresentados, quanto maior o ladrilho, menor a quantidade necessária para cobrir uma dada região. Reconhecer o m² como unidade de medida de área. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da diferença entre dois números racionais representados na forma decimal. Determinar o resultado da multiplicação de um número natural de uma ordem por outro de até três ordens, em contexto que envolve o conceito de proporcionalidade. Determinar o resultado da divisão exata entre dois números naturais, com divisor até quatro, e dividendo com até quatro ordens. Determinar 50% de um número natural com até três ordens. Determinar porcentagens simples (25%, 50%). Associar a metade de um total a algum equivalente, apresentado como fração ou porcentagem. Associar números naturais à quantidade de agrupamentos de 1000. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, sem apoio de figuras. Localizar números em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais não consecutivos e crescentes, com uma subdivisão entre eles. Resolver problemas por meio da realização de subtrações e divisões, para determinar o valor das prestações de uma compra a prazo (sem incidência de juros). Resolver problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários. Resolver problemas que envolvam a composição e a decomposição polinomial de números naturais de até cinco ordens. Resolver problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade. Reconhecer a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado. Reconhecer que um número não se altera ao multiplicá-lo por 1. Tratamento de informações: Interpretar dados em uma tabela simples. Comparar dados representados pelas alturas de colunas presentes em um gráfico.</p> |
| <p>Nível 7: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p> | <p>Espaço e forma Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. Reconhecer um cubo a partir de uma de suas planificações desenhadas em uma malha quadriculada. Grandezas e medidas Determinar o perímetro de um retângulo desenhado em malha quadriculada, com as medidas de comprimento e largura explicitadas. Converter medidas dadas em toneladas para quilogramas. Converter uma quantia, dada na ordem das dezenas de real, em moedas de 50 centavos. Estimar o comprimento de um objeto a partir de outro, dado como unidade padrão de medida. Resolver problemas envolvendo conversão de quilograma para grama. Resolver problemas envolvendo conversão de litro para mililitro. Resolver problemas sobre intervalos de tempo envolvendo adição e subtração e com intervalo de tempo passando pela meia noite. Números e operações; álgebra e funções Determinar 25% de um número múltiplo de quatro. Determinar a quantidade de dezenas presentes em um número de quatro ordens. Resolver problemas que envolvem a divisão exata ou a multiplicação de números naturais. Associar números naturais à quantidade de agrupamentos menos usuais, como 300 dezenas. Tratamento de informações Interpretar dados em gráficos de setores.</p> |
| <p>Nível 8: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p> | <p>Espaço e forma Reconhecer uma linha paralela a outra dada como referência em um mapa. Reconhecer os lados paralelos de um trapézio expressos em forma de segmentos de retas. Reconhecer objetos com a forma esférica dentre uma lista de objetos do cotidiano. Grandezas e medidas Determinar a área de um retângulo desenhado numa malha quadriculada, após a modificação de uma de suas dimensões. Determinar a razão entre as áreas de duas figuras desenhadas numa malha quadriculada. Determinar a área de uma figura poligonal não convexa desenhada sobre uma malha quadriculada. Estimar a diferença de altura entre dois objetos, a partir da altura de um deles. Converter medidas lineares de comprimento (m/cm). Resolver problemas que envolvem a conversão entre diferentes unidades de medida de massa. Números e operações; álgebra e funções Resolver problemas que envolvem grandezas diretamente proporcionais requerendo mais de uma operação. Resolver problemas envolvendo divisão de números naturais com resto. Associar a fração $\frac{1}{2}$ à sua representação na forma decimal. Associar 50% à sua representação na forma de fração. Associar um número natural de seis ordens à sua forma polinomial. Tratamento de informações Interpretar dados em um gráfico de colunas duplas.</p> |
| <p>Nível 9: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p> | <p>Espaço e forma Reconhecer a planificação de uma caixa cilíndrica. Grandezas e medidas Determinar o perímetro de um polígono não convexo desenhado sobre as linhas de uma malha quadriculada. Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de tempo (minutos em horas, meses em anos). Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de comprimento (metros em centímetros). Números e operações; álgebra e funções Determinar o minuendo de uma subtração entre números naturais, de três ordens, a partir do conhecimento do subtraendo e da diferença. Determinar o resultado da multiplicação entre o número oito e um número de quatro ordens com reserva. Reconhecer frações equivalentes. Resolver problemas envolvendo multiplicação com significado de combinatória. Comparar números racionais com quantidades diferentes de casas decimais. Tratamento de informações Reconhecer o gráfico de linhas correspondente a uma sequência de valores ao longo do tempo (com valores positivos e negativos).</p> |
| <p>Nível 10: Desempenho maior ou igual a 350</p> | <p>Espaço e forma Reconhecer dentre um conjunto de quadriláteros, aquele que possui lados perpendiculares e com a mesma medida. Grandezas e medidas Converter uma medida de comprimento, expressando decímetros e centímetros, para milímetros.</p> |

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa



| Nível | Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de: |
|---|--|
| Nível 1: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens. |
| Nível 2: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas. |
| Nível 3: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances. |
| Nível 4: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos. |
| Nível 5: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances. |
| Nível 6: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350 | Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas. |
| Nível 7: Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375 | Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas. |
| Nível 8: Desempenho maior ou igual a 375 | Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas. |

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Matemática



| Nível | Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de: |
|---|--|
| Nível 1: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | Números e operações; álgebra e funções Reconhecer o maior ou o menor número em uma coleção de números racionais, representados na forma decimal. Tratamento de informações Interpretar dados apresentados em tabela e gráfico de colunas. |
| Nível 2: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | Números e operações; álgebra e funções Reconhecer a fração que corresponde à relação parte-todo entre uma figura e suas partes hachuradas. Associar um número racional que representa uma quantia monetária, escrito por extenso, à sua representação decimal. Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por três. Tratamento de informações Interpretar dados apresentados em um gráfico de linha simples. Associar dados apresentados em gráfico de colunas a uma tabela. |
| Nível 3: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | Espaço e forma Reconhecer o ângulo de giro que representa a mudança de direção na movimentação de pessoas/objetos; Reconhecer a planificação de um sólido simples, dado através de um desenho em perspectiva. Localizar um objeto em representação gráfica do tipo planta baixa, utilizando dois critérios: estar mais longe de um referencial e mais perto de outro. Números e operações; álgebra e funções Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por sete; Determinar a soma, a diferença, o produto ou o quociente de números inteiros em situações-problema. Localizar o valor que representa um número inteiro positivo associado a um ponto indicado em uma reta numérica. Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números inteiros. Tratamento de informações Associar dados apresentados em tabela a gráfico de setores. Analisar dados dispostos em uma tabela simples. Analisar dados apresentados em um gráfico de linha com mais de uma grandeza representada. |
| Nível 4: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | Espaço e forma Localizar um ponto em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada, a partir de suas coordenadas. Reconhecer as coordenadas de um ponto dado em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada. Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. Grandezas e medidas Converter unidades de medidas de comprimento, de metros para centímetros, na resolução de situação-problema. Reconhecer que a medida do perímetro de um retângulo, em uma malha quadriculada, dobra ou se reduz à metade quando os lados dobram ou são reduzidos à metade. Números e operações; álgebra e funções Determinar a soma de números racionais em contextos de sistema monetário. Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 1º grau envolvendo números naturais, em situação-problema. Localizar números inteiros negativos na reta numérica. Localizar números racionais em sua representação decimal. Tratamento de informações Analisar dados dispostos em uma tabela de dupla entrada. |
| Nível 5: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | Espaço e forma Reconhecer que o ângulo não se altera em figuras obtidas por ampliação/redução. Localizar dois ou mais pontos em um sistema de coordenadas. Grandezas e medidas Determinar o perímetro de uma região retangular, com o apoio de figura, na resolução de uma situação-problema. Determinar o volume através da contagem de blocos. Números e operações; álgebra e funções Associar uma fração com denominador dez à sua representação decimal. Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de equações do 1º grau ou sistemas lineares. Determinar, em situação-problema, a adição e multiplicação entre números racionais, envolvendo divisão por números inteiros. Determinar a porcentagem envolvendo números inteiros. Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números racionais na forma decimal. |
| Nível 6: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350 | Espaço e forma Reconhecer a medida do ângulo determinado entre dois deslocamentos, descritos por meio de orientações dadas por pontos cardeais. Reconhecer as coordenadas de pontos representados no primeiro quadrante de um plano cartesiano. Reconhecer a relação entre as medidas de raio e diâmetro de uma circunferência, com o apoio de figura. Reconhecer a corda de uma circunferência, as faces opostas de um cubo, a partir de uma de suas planificações. Comparar as medidas dos lados de um triângulo a partir das medidas de seus respectivos ângulos opostos. Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida da hipotenusa, dadas as medidas dos catetos. Grandezas e medidas Converter unidades de medida de massa, de quilograma para grama, na resolução de situação-problema. Resolver problema fazendo uso de semelhança de triângulos. Números e operações; álgebra e funções Reconhecer frações equivalentes. Associar um número racional, escrito por extenso, à sua representação decimal, e vice-versa. Estimar o valor da raiz quadrada de um número inteiro aproximando-o de um número racional em sua representação decimal. Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, com constante de proporcionalidade não inteira. Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica que contenha parênteses, envolvendo números naturais. Determinar um valor monetário obtido por meio de um desconto ou um acréscimo percentual. Determinar o valor de uma expressão numérica, com números irracionais, fazendo uso de uma aproximação racional fornecida. Tratamento de informações Resolver problemas que requerem a comparação de dois gráficos de colunas. |

| Nível | Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de: |
|---|--|
| <p>Nível 7: Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375</p> | <p>Espaço e forma Reconhecer ângulos agudos, retos ou obtusos de acordo com sua medida em graus. Reconhecer as coordenadas de pontos representados num plano cartesiano localizados em quadrantes diferentes do primeiro. Determinar a posição final de um objeto, após a realização de rotações em torno de um ponto, de diferentes ângulos, em sentido horário e anti-horário. Resolver problemas envolvendo ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales sobre a soma dos ângulos internos de um triângulo. Resolver problemas envolvendo as propriedades de ângulos internos e externos de triângulos e quadriláteros, com ou sem justaposição ou sobreposição de figuras. Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida de um dos catetos, dadas as medidas da hipotenusa e de um de seus catetos. Grandezas e medidas Determinar o perímetro de uma região retangular, obtida pela justaposição de dois retângulos, descritos sem o apoio de figuras. Determinar a área de um retângulo em situações-problema. Determinar a área de regiões poligonais desenhadas em malhas quadriculadas. Determinar o volume de um cubo ou de um paralelepípedo retângulo, sem o apoio de figura. Converter unidades de medida de volume, de m³ para litro, em situações-problema. Reconhecer a relação entre as áreas de figuras semelhantes. Números e operações; álgebra e funções Determinar o quociente entre números racionais, representados na forma decimal ou fracionária, em situações-problema. Determinar a soma de números racionais dados na forma fracionária e com denominadores diferentes. Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 2º grau, com coeficientes naturais, envolvendo números inteiros. Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração, multiplicação e/ou potenciação entre números inteiros. Determinar o valor de uma expressão numérica com números inteiros positivos e negativos; Determinar o valor de uma expressão numérica com números racionais. Comparar números racionais com diferentes números de casas decimais, usando arredondamento. Localizar na reta numérica um número racional, representado na forma de uma fração imprópria. Associar uma fração à sua representação na forma decimal. Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de inequações do 1º grau. Associar a representação gráfica de duas retas no plano cartesiano a um sistema de duas equações lineares e vice-versa. Resolver problemas envolvendo equação do 2º grau. Tratamento de informações Determinar a média aritmética de um conjunto de valores. Estimar quantidades em gráficos de setores. Analisar dados dispostos em uma tabela de três ou mais entradas. Interpretar dados fornecidos em gráficos envolvendo regiões do plano cartesiano. Interpretar gráficos de linhas com duas sequências de valores.</p> |
| <p>Nível 8: Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400</p> | <p>Espaço e forma Resolver problemas utilizando as propriedades das cevianas (altura, mediana e bissetriz) de um triângulo isósceles, com o apoio de figura. Grandezas e medidas Converter unidades de medida de capacidade, de mililitro para litro, em situações-problema. Reconhecer que a área de um retângulo quadruplica quando seus lados dobram. Determinar a área de figuras simples (triângulo, paralelogramo, trapézio), inclusive utilizando composição/decomposição. Números e operações; álgebra e funções Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica do 1º grau, com coeficientes racionais, representados na forma decimal. Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração e potenciação entre números racionais, representados na forma decimal. Resolver problemas envolvendo grandezas inversamente proporcionais.</p> |
| <p>Nível 9: Desempenho maior ou igual a 400</p> | <p>Espaço e forma Resolver problemas utilizando a soma das medidas dos ângulos internos de um polígono. Números e operações; álgebra e funções Reconhecer a expressão algébrica que expressa uma regularidade existente em uma sequência de números ou de figuras geométricas.</p> |

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

| | Até Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | Nível 9 |
|-------------------|-------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Sua Escola | 24.71% | 1.72% | 28.79% | 21.78% | 12.29% | 5.41% | 5.29% | 0.00% | 0.00% |
| Escolas Similares | 22.84% | 20.82% | 20.20% | 15.37% | 10.87% | 5.77% | 3.16% | 0.51% | 0.44% |

| | Até Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | Nível 9 |
|-----------------|-------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Total Município | 24.28% | 19.87% | 19.81% | 16.44% | 10.55% | 5.36% | 2.67% | 0.81% | 0.20% |
| Total Estado | 24.14% | 19.30% | 17.91% | 15.63% | 11.36% | 6.72% | 3.28% | 1.32% | 0.34% |
| Total Brasil | 24.16% | 18.33% | 17.65% | 15.36% | 11.65% | 7.37% | 3.75% | 1.38% | 0.34% |

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática

| | Abaixo do Nível 1 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | Nível 9 | Nível 10 |
|-------------------|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|
| Sua Escola | 5.29% | 7.01% | 10.70% | 25.35% | 24.84% | 9.11% | 7.13% | 10.57% | 0.00% | 0.00% | 0.00% |
| Escolas Similares | 4.44% | 8.55% | 17.35% | 22.79% | 20.25% | 13.83% | 7.94% | 4.03% | 0.63% | 0.19% | 0.00% |

| | Abaixo do Nível 1 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | Nível 9 | Nível 10 |
|-----------------|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|
| Total Município | 5.20% | 9.24% | 18.24% | 23.06% | 19.97% | 12.87% | 6.86% | 3.10% | 1.12% | 0.34% | 0.00% |
| Total Estado | 5.88% | 10.09% | 17.31% | 19.93% | 17.39% | 12.76% | 8.28% | 4.52% | 2.39% | 1.45% | 0.00% |
| Total Brasil | 5.81% | 9.04% | 15.19% | 18.06% | 17.21% | 14.35% | 10.12% | 5.91% | 2.87% | 1.44% | 0.00% |

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

| | Abaixo do Nível 1 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 |
|-------------------|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Sua Escola | 20.04% | 13.36% | 13.28% | 19.99% | 17.75% | 6.65% | 4.45% | 4.47% | 0.00% |
| Escolas Similares | 21.29% | 15.48% | 19.21% | 18.29% | 14.82% | 7.66% | 2.80% | 0.45% | 0.00% |

| | Abaixo do Nível 1 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 |
|-----------------|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Total Município | 19.38% | 15.65% | 19.55% | 19.55% | 14.30% | 7.88% | 3.05% | 0.63% | 0.00% |
| Total Estado | 22.16% | 16.17% | 20.13% | 18.68% | 13.08% | 6.67% | 2.59% | 0.50% | 0.01% |
| Total Brasil | 24.45% | 16.41% | 18.35% | 17.20% | 12.91% | 7.30% | 2.77% | 0.60% | 0.01% |

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática

| | Abaixo do Nível 1 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | Nível 9 |
|-------------------|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Sua Escola | 13.34% | 22.25% | 17.78% | 17.78% | 17.75% | 6.65% | 2.21% | 2.24% | 0.00% | 0.00% |
| Escolas Similares | 22.16% | 15.86% | 20.99% | 20.39% | 12.03% | 6.21% | 1.72% | 0.48% | 0.16% | 0.00% |

| | Abaixo do Nível 1 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | Nível 9 |
|-----------------|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Total Município | 19.13% | 17.50% | 20.63% | 19.89% | 13.14% | 6.12% | 2.37% | 0.81% | 0.33% | 0.09% |
| Total Estado | 21.22% | 17.31% | 19.36% | 18.50% | 12.89% | 6.66% | 2.80% | 0.90% | 0.31% | 0.05% |
| Total Brasil | 20.41% | 16.51% | 19.19% | 18.90% | 13.77% | 7.11% | 2.89% | 0.93% | 0.25% | 0.04% |

Médias de Proficiência

| | 5º Ano | | 9º Ano | |
|-------------------------------------|-------------------|------------|-------------------|------------|
| | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática |
| Escolas Federais do Brasil | 244.18 | 257.81 | 298.02 | 321.45 |
| Escolas Estaduais do Brasil | 198.22 | 214.11 | 239.84 | 244.41 |
| Escolas Municipais do Brasil | 187.30 | 202.53 | 234.35 | 238.85 |
| Total Brasil | 189.72 | 205.10 | 237.78 | 242.35 |
| Escolas Estaduais do seu Estado | 194.84 | 203.84 | 241.97 | 241.91 |
| Escolas Municipais do seu Estado | 188.31 | 200.02 | 238.19 | 240.28 |
| Total Estado | 188.37 | 200.06 | 239.03 | 240.73 |
| Escolas Estaduais do seu Município | 197.45 | 207.10 | 242.05 | 240.87 |
| Escolas Municipais do seu Município | 184.98 | 195.02 | 244.56 | 241.57 |
| Total Município | 185.55 | 195.58 | 243.19 | 241.73 |

| | 5º Ano | | 9º Ano | |
|-------------------|-------------------|------------|-------------------|------------|
| | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática |
| Sua Escola | 192.54 | 202.95 | 250.25 | 248.33 |
| Escolas Similares | 186.72 | 198.34 | 241.19 | 237.98 |

| Desempenho da sua Escola nas Edições da Prova Brasil | 5º Ano | | 9º Ano | |
|--|-------------------|------------|-------------------|------------|
| | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática |
| 2011 | 190.76 | 207.61 | 243.24 | 245.77 |
| 2013 | 192.54 | 202.95 | 250.25 | 248.33 |



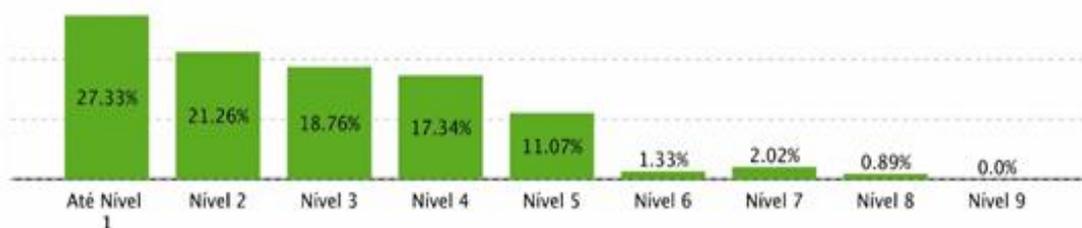
Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ministério da
Educação

ANEXO D – Prova Brasil – Escola B – Fortaleza-CE

| | | |
|--|--|--------------------|
|  | DESEMPENHO DA SUA ESCOLA PROVA BRASIL | 2013 |
| ESCOLA B FORTALEZA - CE | | ANEXO D |
| <p>A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, denominada PROVA BRASIL, tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa - ênfase em leitura, e em Matemática – ênfase em resolução de problemas. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições em que ocorre o trabalho da escola, os quais devem ser considerados na análise dos resultados.</p> <p>Os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência. As escalas de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática da Prova Brasil são compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência. Ainda, quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.</p> <p>Ao analisar os resultados da escola, a equipe escolar poderá verificar o percentual de alunos posicionados em cada nível da escala de proficiência, conferindo a descrição das habilidades referentes a esses níveis, para refletir pedagogicamente sobre tais resultados.</p> <p>Poderá, ainda, analisá-los tendo como referência um perfil de "Escolas Similares", que expressa os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma zona (urbana ou rural) e possuem valores do indicador de nível socioeconômico próximos.</p> | | |
| Indicadores Contextuais | | |
| <p>O Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Adequação da Formação Docente produzem informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo.</p> <p>O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, com nível socioeconômico mais alto.</p> <p>O Indicador de Adequação da Formação Docente analisa a formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental na escola. Apresenta o percentual de disciplinas, em cada etapa, que são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona. No caso dos anos iniciais, considera-se adicionalmente a formação em Licenciatura em Pedagogia (ou Bacharelado com complementação pedagógica).</p> | | |
| Nível Socioeconômico | Formação Docente | |
| Grupo 3 | Anos Iniciais | Anos Finais |
| | 31.40% | 20.50% |
| Participação na Avaliação | | |
| <p>O quadro a seguir mostra o número de alunos que realizou a Prova Brasil e a respectiva taxa de participação da escola, com base nos dados do Censo Escolar 2013.</p> | | |
| | 5º Ano | 9º Ano |
| Alunos que realizaram a prova | 133 | 70 |
| Taxa de participação da escola (%) | 88.67% | 83.33% |

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa



| Nível | Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de: |
|---|---|
| Até Nível 1: Desempenho menor que 150 | Neste nível foram agrupados os alunos que obtiveram proficiência inferior a 150. |
| Nível 2: Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175 | Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas. |
| Nível 3: Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200 | Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal. |
| Nível 4: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos. |
| Nível 5: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas. |
| Nível 6: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas. |
| Nível 7: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos. |
| Nível 8: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas. |
| Nível 9: Desempenho maior ou igual que 325 | Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor. |

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Matemática



| Nível | Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de: |
|---|--|
| Nível 1: Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150 | Grandezas e medidas: Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem. |
| Nível 2: Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175 | Números e operações; álgebra e funções: Resolver problemas do cotidiano envolvendo adição de pequenas quantias de dinheiro. Tratamento de informações: Localizar informações, relativas ao maior ou menor elemento, em tabelas ou gráficos. |
| Nível 3: Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200 | Espaço e forma: Localizar um ponto ou objeto em uma malha quadriculada ou croqui, a partir de duas coordenadas ou duas ou mais referências. Reconhecer dentre um conjunto de polígonos, aquele que possui o maior número de ângulos. Associar figuras geométricas elementares (quadrado, triângulo e círculo) a seus respectivos nomes. Grandezas e medidas: Converter uma quantia, dada na ordem das unidades de real, em seu equivalente em moedas. Determinar o horário final de um evento a partir de seu horário de início e de um intervalo de tempo dado, todos no formato de horas inteiras. Números e operações; álgebra e funções: Associar a fração $\frac{1}{4}$ a uma de suas representações gráficas. Determinar o resultado da subtração de números representados na forma decimal, tendo como contexto o sistema monetário. Tratamento de informações: Reconhecer o maior valor em uma tabela de dupla entrada cujos dados possuem até duas ordens. Reconhecer informações em um gráfico de colunas duplas. |
| Nível 4: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | Espaço e forma: Reconhecer retângulos em meio a outros quadriláteros. Reconhecer a planificação de uma pirâmide dentre um conjunto de planificações. Grandezas e medidas: Determinar o total de uma quantia a partir da quantidade de moedas de 25 e/ou 50 centavos que a compõe, ou vice-versa. Determinar a duração de um evento cujos horários inicial e final acontecem em minutos diferentes de uma mesma hora dada. Converter uma hora em minutos. Converter mais de uma semana inteira em dias. Interpretar horas em relógios de ponteiros. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da multiplicação de números naturais por valores do sistema monetário nacional, expressos em números de até duas ordens e posterior adição. Determinar os termos desconhecidos em uma sequência numérica de múltiplos de cinco. Determinar a adição, com reserva, de até três números naturais com até quatro ordens. Determinar a subtração de números naturais usando a noção de completar. Determinar a multiplicação de um número natural de até três ordens por cinco, com reserva. Determinar a divisão exata por números de um algarismo. Reconhecer o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com o apoio de um conjunto de até cinco figuras. Associar a metade de um total ao seu equivalente em porcentagem. Associar um número natural à sua decomposição expressa por extenso. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos números naturais consecutivos e uma subdivisão equivalente à metade do intervalo entre eles. Tratamento de informações: Reconhecer o maior valor em uma tabela cujos dados possuem até oito ordens. Localizar um dado em tabelas de dupla entrada. |
| Nível 5: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | Espaço e forma: Localizar um ponto entre outros dois fixados, apresentados em uma figura composta por vários outros pontos. Reconhecer a planificação de um cubo dentre um conjunto de planificações apresentadas. Grandezas e medidas: Determinar a área de um terreno retangular representado em uma malha quadriculada. Determinar o horário final de um evento a partir do horário de início, dado em horas e minutos, e de um intervalo dado em quantidade de minutos superior a uma hora. Converter mais de uma hora inteira em minutos. Converter uma quantia dada em moedas de 5, 25 e 50 centavos e 1 real em cédulas de real. Estimar a altura de um determinado objeto com referência aos dados fornecidos por uma régua graduada em centímetros. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as ideias de retirar e comparar. Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário. Determinar o resultado da divisão de números naturais, com resto, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento. Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da adição de dois números naturais. Resolver problemas, no sistema monetário nacional, envolvendo adição e subtração de cédulas e moedas. Resolver problemas que envolvam a metade e o triplo de números naturais. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos o primeiro e o último número representando um intervalo de tempo de dez anos, com dez subdivisões entre eles. Localizar um número racional dado em sua forma decimal em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez subdivisões entre eles. Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem de um número natural. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais. Associar um número natural às suas ordens e vice-versa. |

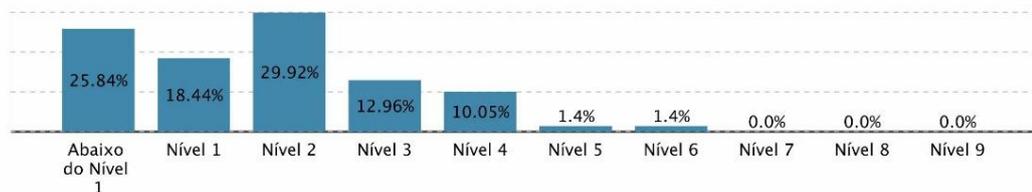
| Nível | Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de: |
|---|---|
| <p>Nível 6: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p> | <p>Espaço e forma: Reconhecer polígonos presentes em um mosaico composto por diversas formas geométricas. Grandezas e medidas: Determinar a duração de um evento a partir dos horários de início, informado em horas e minutos, e de término, também informado em horas e minutos, sem coincidência nas horas ou nos minutos dos dois horários informados. Converter a duração de um intervalo de tempo, dado em horas e minutos, para minutos. Resolver problemas envolvendo intervalos de tempo em meses, inclusive passando pelo final do ano (outubro a janeiro). Reconhecer que entre quatro ladrilhos apresentados, quanto maior o ladrilho, menor a quantidade necessária para cobrir uma dada região. Reconhecer o m² como unidade de medida de área. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da diferença entre dois números racionais representados na forma decimal. Determinar o resultado da multiplicação de um número natural de uma ordem por outro de até três ordens, em contexto que envolve o conceito de proporcionalidade. Determinar o resultado da divisão exata entre dois números naturais, com divisor até quatro, e dividendo com até quatro ordens. Determinar 50% de um número natural com até três ordens. Determinar porcentagens simples (25%, 50%). Associar a metade de um total a algum equivalente, apresentado como fração ou porcentagem. Associar números naturais à quantidade de agrupamentos de 1000. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, sem apoio de figuras. Localizar números em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais não consecutivos e crescentes, com uma subdivisão entre eles. Resolver problemas por meio da realização de subtrações e divisões, para determinar o valor das prestações de uma compra a prazo (sem incidência de juros). Resolver problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários. Resolver problemas que envolvam a composição e a decomposição polinomial de números naturais de até cinco ordens. Resolver problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade. Reconhecer a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado. Reconhecer que um número não se altera ao multiplicá-lo por 1. Tratamento de informações: Interpretar dados em uma tabela simples. Comparar dados representados pelas alturas de colunas presentes em um gráfico.</p> |
| <p>Nível 7: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p> | <p>Espaço e forma Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. Reconhecer um cubo a partir de uma de suas planificações desenhadas em uma malha quadriculada. Grandezas e medidas Determinar o perímetro de um retângulo desenhado em malha quadriculada, com as medidas de comprimento e largura explicitados. Converter medidas dadas em toneladas para quilogramas. Converter uma quantia, dada na ordem das dezenas de real, em moedas de 50 centavos. Estimar o comprimento de um objeto a partir de outro, dado como unidade padrão de medida. Resolver problemas envolvendo conversão de quilograma para grama. Resolver problemas envolvendo conversão de litro para mililitro. Resolver problemas sobre intervalos de tempo envolvendo adição e subtração e com intervalo de tempo passando pela meia noite. Números e operações; álgebra e funções Determinar 25% de um número múltiplo de quatro. Determinar a quantidade de dezenas presentes em um número de quatro ordens. Resolver problemas que envolvem a divisão exata ou a multiplicação de números naturais. Associar números naturais à quantidade de agrupamentos menos usuais, como 300 dezenas. Tratamento de informações Interpretar dados em gráficos de setores.</p> |
| <p>Nível 8: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p> | <p>Espaço e forma Reconhecer uma linha paralela a outra dada como referência em um mapa. Reconhecer os lados paralelos de um trapézio expressos em forma de segmentos de retas. Reconhecer objetos com a forma esférica dentre uma lista de objetos do cotidiano. Grandezas e medidas Determinar a área de um retângulo desenhado numa malha quadriculada, após a modificação de uma de suas dimensões. Determinar a razão entre as áreas de duas figuras desenhadas numa malha quadriculada. Determinar a área de uma figura poligonal não convexa desenhada sobre uma malha quadriculada. Estimar a diferença de altura entre dois objetos, a partir da altura de um deles. Converter medidas lineares de comprimento (m/cm). Resolver problemas que envolvem a conversão entre diferentes unidades de medida de massa. Números e operações; álgebra e funções Resolver problemas que envolvem grandezas diretamente proporcionais requerendo mais de uma operação. Resolver problemas envolvendo divisão de números naturais com resto. Associar a fração $\frac{1}{2}$ à sua representação na forma decimal. Associar 50% à sua representação na forma de fração. Associar um número natural de seis ordens à sua forma polinomial. Tratamento de informações Interpretar dados em um gráfico de colunas duplas.</p> |
| <p>Nível 9: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p> | <p>Espaço e forma Reconhecer a planificação de uma caixa cilíndrica. Grandezas e medidas Determinar o perímetro de um polígono não convexo desenhado sobre as linhas de uma malha quadriculada. Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de tempo (minutos em horas, meses em anos). Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de comprimento (metros em centímetros). Números e operações; álgebra e funções Determinar o minuendo de uma subtração entre números naturais, de três ordens, a partir do conhecimento do subtraendo e da diferença. Determinar o resultado da multiplicação entre o número oito e um número de quatro ordens com reserva. Reconhecer frações equivalentes. Resolver problemas envolvendo multiplicação com significado de combinatória. Comparar números racionais com quantidades diferentes de casas decimais. Tratamento de informações Reconhecer o gráfico de linhas correspondente a uma sequência de valores ao longo do tempo (com valores positivos e negativos).</p> |
| <p>Nível 10: Desempenho maior ou igual a 350</p> | <p>Espaço e forma Reconhecer dentre um conjunto de quadriláteros, aquele que possui lados perpendiculares e com a mesma medida. Grandezas e medidas Converter uma medida de comprimento, expressando decímetros e centímetros, para milímetros.</p> |

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa



| Nível | Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de: |
|---|--|
| Nível 1: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens. |
| Nível 2: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas. |
| Nível 3: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances. |
| Nível 4: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos. |
| Nível 5: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances. |
| Nível 6: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350 | Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas. |
| Nível 7: Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375 | Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas. |
| Nível 8: Desempenho maior ou igual a 375 | Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas. |

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Matemática



| Nível | Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de: |
|---|--|
| Nível 1: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | Números e operações; álgebra e funções Reconhecer o maior ou o menor número em uma coleção de números racionais, representados na forma decimal. Tratamento de informações Interpretar dados apresentados em tabela e gráfico de colunas. |
| Nível 2: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | Números e operações; álgebra e funções Reconhecer a fração que corresponde à relação parte-todo entre uma figura e suas partes hachuradas. Associar um número racional que representa uma quantia monetária, escrito por extenso, à sua representação decimal. Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por três. Tratamento de informações Interpretar dados apresentados em um gráfico de linha simples. Associar dados apresentados em gráfico de colunas a uma tabela. |
| Nível 3: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | Espaço e forma Reconhecer o ângulo de giro que representa a mudança de direção na movimentação de pessoas/objetos; Reconhecer a planificação de um sólido simples, dado através de um desenho em perspectiva. Localizar um objeto em representação gráfica do tipo planta baixa, utilizando dois critérios: estar mais longe de um referencial e mais perto de outro. Números e operações; álgebra e funções Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por sete; Determinar a soma, a diferença, o produto ou o quociente de números inteiros em situações-problema. Localizar o valor que representa um número inteiro positivo associado a um ponto indicado em uma reta numérica. Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números inteiros. Tratamento de informações Associar dados apresentados em tabela a gráfico de setores. Analisar dados dispostos em uma tabela simples. Analisar dados apresentados em um gráfico de linha com mais de uma grandeza representada. |
| Nível 4: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | Espaço e forma Localizar um ponto em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada, a partir de suas coordenadas. Reconhecer as coordenadas de um ponto dado em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada. Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. Grandezas e medidas Converter unidades de medidas de comprimento, de metros para centímetros, na resolução de situação-problema. Reconhecer que a medida do perímetro de um retângulo, em uma malha quadriculada, dobra ou se reduz à metade quando os lados dobram ou são reduzidos à metade. Números e operações; álgebra e funções Determinar a soma de números racionais em contextos de sistema monetário. Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 1º grau envolvendo números naturais, em situação-problema. Localizar números inteiros negativos na reta numérica. Localizar números racionais em sua representação decimal. Tratamento de informações Analisar dados dispostos em uma tabela de dupla entrada. |
| Nível 5: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | Espaço e forma Reconhecer que o ângulo não se altera em figuras obtidas por ampliação/redução. Localizar dois ou mais pontos em um sistema de coordenadas. Grandezas e medidas Determinar o perímetro de uma região retangular, com o apoio de figura, na resolução de uma situação-problema. Determinar o volume através da contagem de blocos. Números e operações; álgebra e funções Associar uma fração com denominador dez à sua representação decimal. Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de equações do 1º grau ou sistemas lineares. Determinar, em situação-problema, a adição e multiplicação entre números racionais, envolvendo divisão por números inteiros. Determinar a porcentagem envolvendo números inteiros. Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números racionais na forma decimal. |
| Nível 6: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350 | Espaço e forma Reconhecer a medida do ângulo determinado entre dois deslocamentos, descritos por meio de orientações dadas por pontos cardiais. Reconhecer as coordenadas de pontos representados no primeiro quadrante de um plano cartesiano. Reconhecer a relação entre as medidas de raio e diâmetro de uma circunferência, com o apoio de figura. Reconhecer a corda de uma circunferência, as faces opostas de um cubo, a partir de uma de suas planificações. Comparar as medidas dos lados de um triângulo a partir das medidas de seus respectivos ângulos opostos. Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida da hipotenusa, dadas as medidas dos catetos. Grandezas e medidas Converter unidades de medida de massa, de quilograma para grama, na resolução de situação-problema. Resolver problema fazendo uso de semelhança de triângulos. Números e operações; álgebra e funções Reconhecer frações equivalentes. Associar um número racional, escrito por extenso, à sua representação decimal, e vice-versa. Estimar o valor da raiz quadrada de um número inteiro aproximando-o de um número racional em sua representação decimal. Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, com constante de proporcionalidade não inteira. Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica que contenha parênteses, envolvendo números naturais. Determinar um valor monetário obtido por meio de um desconto ou um acréscimo percentual. Determinar o valor de uma expressão numérica, com números irracionais, fazendo uso de uma aproximação racional fornecida. Tratamento de informações Resolver problemas que requerem a comparação de dois gráficos de colunas. |

| Nível | Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de: |
|---|--|
| <p>Nível 7: Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375</p> | <p>Espaço e forma Reconhecer ângulos agudos, retos ou obtusos de acordo com sua medida em graus. Reconhecer as coordenadas de pontos representados num plano cartesiano localizados em quadrantes diferentes do primeiro. Determinar a posição final de um objeto, após a realização de rotações em torno de um ponto, de diferentes ângulos, em sentido horário e anti-horário. Resolver problemas envolvendo ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales sobre a soma dos ângulos internos de um triângulo. Resolver problemas envolvendo as propriedades de ângulos internos e externos de triângulos e quadriláteros, com ou sem justaposição ou sobreposição de figuras. Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida de um dos catetos, dadas as medidas da hipotenusa e de um de seus catetos. Grandezas e medidas Determinar o perímetro de uma região retangular, obtida pela justaposição de dois retângulos, descritos sem o apoio de figuras. Determinar a área de um retângulo em situações-problema. Determinar a área de regiões poligonais desenhadas em malhas quadriculadas. Determinar o volume de um cubo ou de um paralelepípedo retângulo, sem o apoio de figura. Converter unidades de medida de volume, de m³ para litro, em situações-problema. Reconhecer a relação entre as áreas de figuras semelhantes. Números e operações; álgebra e funções Determinar o quociente entre números racionais, representados na forma decimal ou fracionária, em situações-problema. Determinar a soma de números racionais dados na forma fracionária e com denominadores diferentes. Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 2º grau, com coeficientes naturais, envolvendo números inteiros. Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração, multiplicação e/ou potenciação entre números inteiros. Determinar o valor de uma expressão numérica com números inteiros positivos e negativos; Determinar o valor de uma expressão numérica com números racionais. Comparar números racionais com diferentes números de casas decimais, usando arredondamento. Localizar na reta numérica um número racional, representado na forma de uma fração imprópria. Associar uma fração à sua representação na forma decimal. Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de inequações do 1º grau. Associar a representação gráfica de duas retas no plano cartesiano a um sistema de duas equações lineares e vice-versa. Resolver problemas envolvendo equação do 2º grau. Tratamento de informações Determinar a média aritmética de um conjunto de valores. Estimar quantidades em gráficos de setores. Analisar dados dispostos em uma tabela de três ou mais entradas. Interpretar dados fornecidos em gráficos envolvendo regiões do plano cartesiano. Interpretar gráficos de linhas com duas sequências de valores.</p> |
| <p>Nível 8: Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400</p> | <p>Espaço e forma Resolver problemas utilizando as propriedades das cevianas (altura, mediana e bissetriz) de um triângulo isósceles, com o apoio de figura. Grandezas e medidas Converter unidades de medida de capacidade, de mililitro para litro, em situações-problema. Reconhecer que a área de um retângulo quadruplica quando seus lados dobram. Determinar a área de figuras simples (triângulo, paralelogramo, trapézio), inclusive utilizando composição/decomposição. Números e operações; álgebra e funções Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica do 1º grau, com coeficientes racionais, representados na forma decimal. Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração e potenciação entre números racionais, representados na forma decimal. Resolver problemas envolvendo grandezas inversamente proporcionais.</p> |
| <p>Nível 9: Desempenho maior ou igual a 400</p> | <p>Espaço e forma Resolver problemas utilizando a soma das medidas dos ângulos internos de um polígono. Números e operações; álgebra e funções Reconhecer a expressão algébrica que expressa uma regularidade existente em uma sequência de números ou de figuras geométricas.</p> |

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

| | Até Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | Nível 9 |
|------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Sua Escola | 27.33% | 21.26% | 18.76% | 17.34% | 11.07% | 1.33% | 2.02% | 0.89% | 0.00% |
| Escolas Similares | 34.61% | 20.93% | 15.75% | 13.75% | 9.42% | 3.84% | 1.28% | 0.33% | 0.09% |
| Total Município | 24.28% | 19.87% | 19.81% | 16.44% | 10.55% | 5.36% | 2.67% | 0.81% | 0.20% |
| Total Estado | 24.14% | 19.30% | 17.91% | 15.63% | 11.36% | 6.72% | 3.28% | 1.32% | 0.34% |
| Total Brasil | 24.16% | 18.33% | 17.65% | 15.36% | 11.65% | 7.37% | 3.75% | 1.38% | 0.34% |

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática

| | Abaixo do Nível 1 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | Nível 9 | Nível 10 |
|------------------------|-------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Sua Escola | 7.77% | 7.74% | 21.38% | 26.46% | 24.07% | 5.37% | 4.98% | 1.33% | 0.89% | 0.00% | 0.00% |
| Escolas Similares | 8.19% | 15.16% | 19.38% | 22.83% | 15.98% | 10.63% | 5.37% | 1.89% | 0.50% | 0.07% | 0.00% |
| Total Município | 5.20% | 9.24% | 18.24% | 23.06% | 19.97% | 12.87% | 6.86% | 3.10% | 1.12% | 0.34% | 0.00% |
| Total Estado | 5.88% | 10.09% | 17.31% | 19.93% | 17.39% | 12.76% | 8.28% | 4.52% | 2.39% | 1.45% | 0.00% |
| Total Brasil | 5.81% | 9.04% | 15.19% | 18.06% | 17.21% | 14.35% | 10.12% | 5.91% | 2.87% | 1.44% | 0.00% |

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

| | Abaixo do Nível 1 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 |
|------------------------|-------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Sua Escola | 21.80% | 29.66% | 24.29% | 12.77% | 8.69% | 2.80% | 0.00% | 0.00% | 0.00% |
| Escolas Similares | 22.44% | 15.48% | 20.22% | 19.56% | 12.56% | 6.70% | 2.34% | 0.69% | 0.00% |
| Total Município | 19.38% | 15.65% | 19.55% | 19.55% | 14.30% | 7.88% | 3.05% | 0.63% | 0.00% |
| Total Estado | 22.16% | 16.17% | 20.13% | 18.68% | 13.08% | 6.67% | 2.59% | 0.50% | 0.01% |
| Total Brasil | 24.45% | 16.41% | 18.35% | 17.20% | 12.91% | 7.30% | 2.77% | 0.60% | 0.01% |

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática

| | Abaixo do Nível 1 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | Nível 9 |
|------------------------|-------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Sua Escola | 25.84% | 18.44% | 29.92% | 12.96% | 10.05% | 1.40% | 1.40% | 0.00% | 0.00% | 0.00% |
| Escolas Similares | 22.49% | 18.18% | 20.13% | 19.99% | 12.55% | 5.00% | 1.29% | 0.36% | 0.00% | 0.00% |
| Total Município | 19.13% | 17.50% | 20.63% | 19.89% | 13.14% | 6.12% | 2.37% | 0.81% | 0.33% | 0.09% |
| Total Estado | 21.22% | 17.31% | 19.36% | 18.50% | 12.89% | 6.66% | 2.80% | 0.90% | 0.31% | 0.05% |
| Total Brasil | 20.41% | 16.51% | 19.19% | 18.90% | 13.77% | 7.11% | 2.89% | 0.93% | 0.25% | 0.04% |

Médias de Proficiência

| | 5º Ano | | 9º Ano | |
|-------------------------------------|-------------------|------------|-------------------|------------|
| | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática |
| Escolas Federais do Brasil | 244.18 | 257.81 | 298.02 | 321.45 |
| Escolas Estaduais do Brasil | 198.22 | 214.11 | 239.84 | 244.41 |
| Escolas Municipais do Brasil | 187.30 | 202.53 | 234.35 | 238.85 |
| Total Brasil | 189.72 | 205.10 | 237.78 | 242.35 |
| Escolas Estaduais do seu Estado | 194.84 | 203.84 | 241.97 | 241.91 |
| Escolas Municipais do seu Estado | 188.31 | 200.02 | 238.19 | 240.28 |
| Total Estado | 188.37 | 200.06 | 239.03 | 240.73 |
| Escolas Estaduais do seu Município | 197.45 | 207.10 | 242.05 | 240.87 |
| Escolas Municipais do seu Município | 184.98 | 195.02 | 244.56 | 241.57 |
| Total Município | 185.55 | 195.58 | 243.19 | 241.73 |

| | 5º Ano | | 9º Ano | |
|-------------------|-------------------|------------|-------------------|------------|
| | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática |
| Sua Escola | 179.57 | 185.67 | 226.90 | 228.57 |
| Escolas Similares | 174.70 | 184.60 | 238.09 | 235.77 |

| Desempenho da sua Escola nas Edições da Prova Brasil | 5º Ano | | 9º Ano | |
|--|-------------------|------------|-------------------|------------|
| | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática |
| 2011 | 175.08 | 190.75 | 242.91 | 235.77 |
| 2013 | 179.57 | 185.67 | 226.90 | 228.57 |



Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ministério da
Educação

ANEXO E – Prova Brasil – Escola C – Fortaleza-CE

|  | DESEMPENHO DA SUA ESCOLA PROVA BRASIL | 2013 | | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------|--------------------------------------|--------------------------------|------------------------------|---|--------|--------|
| ESCOLA C FORTALEZA - CE | | ANEXO E | | | | | | | | | |
| <p>A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, denominada PROVA BRASIL, tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa - ênfase em leitura, e em Matemática – ênfase em resolução de problemas. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições em que ocorre o trabalho da escola, os quais devem ser considerados na análise dos resultados.</p> <p>Os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência. As escalas de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática da Prova Brasil são compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência. Ainda, quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.</p> <p>Ao analisar os resultados da escola, a equipe escolar poderá verificar o percentual de alunos posicionados em cada nível da escala de proficiência, conferindo a descrição das habilidades referentes a esses níveis, para refletir pedagogicamente sobre tais resultados.</p> <p>Poderá, ainda, analisá-los tendo como referência um perfil de "Escolas Similares", que expressa os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma zona (urbana ou rural) e possuem valores do indicador de nível socioeconômico próximos.</p> | | | | | | | | | | | |
| <p style="text-align: center;">Indicadores Contextuais</p> <hr/> <p>O Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Adequação da Formação Docente produzem informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo.</p> <p>O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, com nível socioeconômico mais alto.</p> <p>O Indicador de Adequação da Formação Docente analisa a formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental na escola. Apresenta o percentual de disciplinas, em cada etapa, que são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona. No caso dos anos iniciais, considera-se adicionalmente a formação em Licenciatura em Pedagogia (ou Bacharelado com complementação pedagógica).</p> <table border="1" data-bbox="263 1496 1393 1664"> <tr> <td data-bbox="263 1496 815 1547"> Nível Socioeconômico </td> <td colspan="2" data-bbox="842 1496 1393 1547"> Formação Docente </td> </tr> <tr> <td data-bbox="263 1559 815 1664"> Grupo 4 </td> <td data-bbox="842 1559 1121 1664"> Anos Iniciais 30.30% </td> <td data-bbox="1129 1559 1393 1664"> Anos Finais 34.20% </td> </tr> </table> | | | Nível Socioeconômico | Formação Docente | | Grupo 4 | Anos Iniciais 30.30% | Anos Finais 34.20% | | | |
| Nível Socioeconômico | Formação Docente | | | | | | | | | | |
| Grupo 4 | Anos Iniciais 30.30% | Anos Finais 34.20% | | | | | | | | | |
| <p style="text-align: center;">Participação na Avaliação</p> <hr/> <p>O quadro a seguir mostra o número de alunos que realizou a Prova Brasil e a respectiva taxa de participação da escola, com base nos dados do Censo Escolar 2013.</p> <table border="1" data-bbox="263 1843 1393 1973"> <thead> <tr> <th></th> <th>5º Ano</th> <th>9º Ano</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Alunos que realizaram a prova</td> <td>155</td> <td>72</td> </tr> <tr> <td>Taxa de participação da escola (%)</td> <td>89.08%</td> <td>97.30%</td> </tr> </tbody> </table> | | | | 5º Ano | 9º Ano | Alunos que realizaram a prova | 155 | 72 | Taxa de participação da escola (%) | 89.08% | 97.30% |
| | 5º Ano | 9º Ano | | | | | | | | | |
| Alunos que realizaram a prova | 155 | 72 | | | | | | | | | |
| Taxa de participação da escola (%) | 89.08% | 97.30% | | | | | | | | | |

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa



| Nível | Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de: |
|---|---|
| Até Nível 1: Desempenho menor que 150 | Neste nível foram agrupados os alunos que obtiveram proficiência inferior a 150. |
| Nível 2: Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175 | Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas. |
| Nível 3: Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200 | Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal. |
| Nível 4: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos. |
| Nível 5: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas. |
| Nível 6: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas. |
| Nível 7: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos. |
| Nível 8: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas. |
| Nível 9: Desempenho maior ou igual que 325 | Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor. |

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Matemática



| Nível | Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de: |
|---|--|
| Nível 1: Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150 | Grandezas e medidas: Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem. |
| Nível 2: Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175 | Números e operações; álgebra e funções: Resolver problemas do cotidiano envolvendo adição de pequenas quantias de dinheiro. Tratamento de informações: Localizar informações, relativas ao maior ou menor elemento, em tabelas ou gráficos. |
| Nível 3: Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200 | Espaço e forma: Localizar um ponto ou objeto em uma malha quadriculada ou croqui, a partir de duas coordenadas ou duas ou mais referências. Reconhecer dentre um conjunto de polígonos, aquele que possui o maior número de ângulos. Associar figuras geométricas elementares (quadrado, triângulo e círculo) a seus respectivos nomes. Grandezas e medidas: Converter uma quantia, dada na ordem das unidades de real, em seu equivalente em moedas. Determinar o horário final de um evento a partir de seu horário de início e de um intervalo de tempo dado, todos no formato de horas inteiras. Números e operações; álgebra e funções: Associar a fração $\frac{1}{4}$ a uma de suas representações gráficas. Determinar o resultado da subtração de números representados na forma decimal, tendo como contexto o sistema monetário. Tratamento de informações: Reconhecer o maior valor em uma tabela de dupla entrada cujos dados possuem até duas ordens. Reconhecer informações em um gráfico de colunas duplas. |
| Nível 4: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | Espaço e forma: Reconhecer retângulos em meio a outros quadriláteros. Reconhecer a planificação de uma pirâmide dentre um conjunto de planificações. Grandezas e medidas: Determinar o total de uma quantia a partir da quantidade de moedas de 25 e/ou 50 centavos que a compõe, ou vice-versa. Determinar a duração de um evento cujos horários inicial e final acontecem em minutos diferentes de uma mesma hora dada. Converter uma hora em minutos. Converter mais de uma semana inteira em dias. Interpretar horas em relógios de ponteiros. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da multiplicação de números naturais por valores do sistema monetário nacional, expressos em números de até duas ordens e posterior adição. Determinar os termos desconhecidos em uma sequência numérica de múltiplos de cinco. Determinar a adição, com reserva, de até três números naturais com até quatro ordens. Determinar a subtração de números naturais usando a noção de completar. Determinar a multiplicação de um número natural de até três ordens por cinco, com reserva. Determinar a divisão exata por números de um algarismo. Reconhecer o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com o apoio de um conjunto de até cinco figuras. Associar a metade de um total ao seu equivalente em porcentagem. Associar um número natural à sua decomposição expressa por extenso. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos números naturais consecutivos e uma subdivisão equivalente à metade do intervalo entre eles. Tratamento de informações: Reconhecer o maior valor em uma tabela cujos dados possuem até oito ordens. Localizar um dado em tabelas de dupla entrada. |
| Nível 5: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | Espaço e forma: Localizar um ponto entre outros dois fixados, apresentados em uma figura composta por vários outros pontos. Reconhecer a planificação de um cubo dentre um conjunto de planificações apresentadas. Grandezas e medidas: Determinar a área de um terreno retangular representado em uma malha quadriculada. Determinar o horário final de um evento a partir do horário de início, dado em horas e minutos, e de um intervalo dado em quantidade de minutos superior a uma hora. Converter mais de uma hora inteira em minutos. Converter uma quantia dada em moedas de 5, 25 e 50 centavos e 1 real em cédulas de real. Estimar a altura de um determinado objeto com referência aos dados fornecidos por uma régua graduada em centímetros. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as ideias de retirar e comparar. Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário. Determinar o resultado da divisão de números naturais, com resto, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento. Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da adição de dois números naturais. Resolver problemas, no sistema monetário nacional, envolvendo adição e subtração de cédulas e moedas. Resolver problemas que envolvam a metade e o triplo de números naturais. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos o primeiro e o último número representando um intervalo de tempo de dez anos, com dez subdivisões entre eles. Localizar um número racional dado em sua forma decimal em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez subdivisões entre eles. Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem de um número natural. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais. Associar um número natural às suas ordens e vice-versa. |

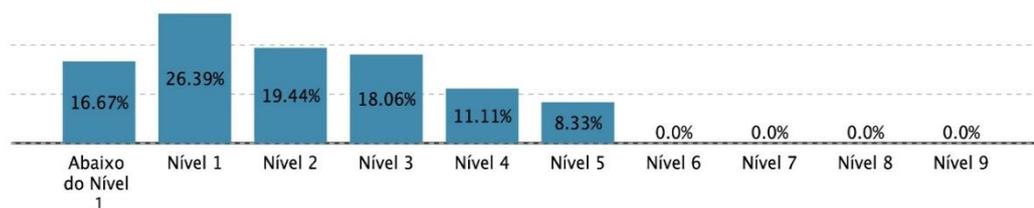
| Nível | Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de: |
|---|---|
| <p>Nível 6: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p> | <p>Espaço e forma: Reconhecer polígonos presentes em um mosaico composto por diversas formas geométricas. Grandezas e medidas: Determinar a duração de um evento a partir dos horários de início, informado em horas e minutos, e de término, também informado em horas e minutos, sem coincidência nas horas ou nos minutos dos dois horários informados. Converter a duração de um intervalo de tempo, dado em horas e minutos, para minutos. Resolver problemas envolvendo intervalos de tempo em meses, inclusive passando pelo final do ano (outubro a janeiro). Reconhecer que entre quatro ladrilhos apresentados, quanto maior o ladrilho, menor a quantidade necessária para cobrir uma dada região. Reconhecer o m² como unidade de medida de área. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da diferença entre dois números racionais representados na forma decimal. Determinar o resultado da multiplicação de um número natural de uma ordem por outro de até três ordens, em contexto que envolve o conceito de proporcionalidade. Determinar o resultado da divisão exata entre dois números naturais, com divisor até quatro, e dividendo com até quatro ordens. Determinar 50% de um número natural com até três ordens. Determinar porcentagens simples (25%, 50%). Associar a metade de um total a algum equivalente, apresentado como fração ou porcentagem. Associar números naturais à quantidade de agrupamentos de 1000. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, sem apoio de figuras. Localizar números em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais não consecutivos e crescentes, com uma subdivisão entre eles. Resolver problemas por meio da realização de subtrações e divisões, para determinar o valor das prestações de uma compra a prazo (sem incidência de juros). Resolver problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários. Resolver problemas que envolvam a composição e a decomposição polinomial de números naturais de até cinco ordens. Resolver problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade. Reconhecer a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado. Reconhecer que um número não se altera ao multiplicá-lo por 1. Tratamento de informações: Interpretar dados em uma tabela simples. Comparar dados representados pelas alturas de colunas presentes em um gráfico.</p> |
| <p>Nível 7: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p> | <p>Espaço e forma Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. Reconhecer um cubo a partir de uma de suas planificações desenhadas em uma malha quadriculada. Grandezas e medidas Determinar o perímetro de um retângulo desenhado em malha quadriculada, com as medidas de comprimento e largura explicitados. Converter medidas dadas em toneladas para quilogramas. Converter uma quantia, dada na ordem das dezenas de real, em moedas de 50 centavos. Estimar o comprimento de um objeto a partir de outro, dado como unidade padrão de medida. Resolver problemas envolvendo conversão de quilograma para grama. Resolver problemas envolvendo conversão de litro para mililitro. Resolver problemas sobre intervalos de tempo envolvendo adição e subtração e com intervalo de tempo passando pela meia noite. Números e operações; álgebra e funções Determinar 25% de um número múltiplo de quatro. Determinar a quantidade de dezenas presentes em um número de quatro ordens. Resolver problemas que envolvem a divisão exata ou a multiplicação de números naturais. Associar números naturais à quantidade de agrupamentos menos usuais, como 300 dezenas. Tratamento de informações Interpretar dados em gráficos de setores.</p> |
| <p>Nível 8: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p> | <p>Espaço e forma Reconhecer uma linha paralela a outra dada como referência em um mapa. Reconhecer os lados paralelos de um trapézio expressos em forma de segmentos de retas. Reconhecer objetos com a forma esférica dentre uma lista de objetos do cotidiano. Grandezas e medidas Determinar a área de um retângulo desenhado numa malha quadriculada, após a modificação de uma de suas dimensões. Determinar a razão entre as áreas de duas figuras desenhadas numa malha quadriculada. Determinar a área de uma figura poligonal não convexa desenhada sobre uma malha quadriculada. Estimar a diferença de altura entre dois objetos, a partir da altura de um deles. Converter medidas lineares de comprimento (m/cm). Resolver problemas que envolvem a conversão entre diferentes unidades de medida de massa. Números e operações; álgebra e funções Resolver problemas que envolvem grandezas diretamente proporcionais requerendo mais de uma operação. Resolver problemas envolvendo divisão de números naturais com resto. Associar a fração $\frac{1}{2}$ à sua representação na forma decimal. Associar 50% à sua representação na forma de fração. Associar um número natural de seis ordens à sua forma polinomial. Tratamento de informações Interpretar dados em um gráfico de colunas duplas.</p> |
| <p>Nível 9: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p> | <p>Espaço e forma Reconhecer a planificação de uma caixa cilíndrica. Grandezas e medidas Determinar o perímetro de um polígono não convexo desenhado sobre as linhas de uma malha quadriculada. Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de tempo (minutos em horas, meses em anos). Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de comprimento (metros em centímetros). Números e operações; álgebra e funções Determinar o minuendo de uma subtração entre números naturais, de três ordens, a partir do conhecimento do subtraendo e da diferença. Determinar o resultado da multiplicação entre o número oito e um número de quatro ordens com reserva. Reconhecer frações equivalentes. Resolver problemas envolvendo multiplicação com significado de combinatória. Comparar números racionais com quantidades diferentes de casas decimais. Tratamento de informações Reconhecer o gráfico de linhas correspondente a uma sequência de valores ao longo do tempo (com valores positivos e negativos).</p> |
| <p>Nível 10: Desempenho maior ou igual a 350</p> | <p>Espaço e forma Reconhecer dentre um conjunto de quadriláteros, aquele que possui lados perpendiculares e com a mesma medida. Grandezas e medidas Converter uma medida de comprimento, expressando decímetros e centímetros, para milímetros.</p> |

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa



| Nível | Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de: |
|---|--|
| Nível 1: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens. |
| Nível 2: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas. |
| Nível 3: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances. |
| Nível 4: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos. |
| Nível 5: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances. |
| Nível 6: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350 | Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas. |
| Nível 7: Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375 | Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas. |
| Nível 8: Desempenho maior ou igual a 375 | Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas. |

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Matemática



| Nível | Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de: |
|---|--|
| Nível 1: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | Números e operações; álgebra e funções Reconhecer o maior ou o menor número em uma coleção de números racionais, representados na forma decimal. Tratamento de informações Interpretar dados apresentados em tabela e gráfico de colunas. |
| Nível 2: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | Números e operações; álgebra e funções Reconhecer a fração que corresponde à relação parte-todo entre uma figura e suas partes hachuradas. Associar um número racional que representa uma quantia monetária, escrito por extenso, à sua representação decimal. Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por três. Tratamento de informações Interpretar dados apresentados em um gráfico de linha simples. Associar dados apresentados em gráfico de colunas a uma tabela. |
| Nível 3: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 275 | Espaço e forma Reconhecer o ângulo de giro que representa a mudança de direção na movimentação de pessoas/objetos; Reconhecer a planificação de um sólido simples, dado através de um desenho em perspectiva. Localizar um objeto em representação gráfica do tipo planta baixa, utilizando dois critérios: estar mais longe de um referencial e mais perto de outro. Números e operações; álgebra e funções Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por sete; Determinar a soma, a diferença, o produto ou o quociente de números inteiros em situações-problema. Localizar o valor que representa um número inteiro positivo associado a um ponto indicado em uma reta numérica. Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números inteiros. Tratamento de informações Associar dados apresentados em tabela a gráfico de setores. Analisar dados dispostos em uma tabela simples. Analisar dados apresentados em um gráfico de linha com mais de uma grandeza representada. |
| Nível 4: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 300 | Espaço e forma Localizar um ponto em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada, a partir de suas coordenadas. Reconhecer as coordenadas de um ponto dado em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada. Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. Grandezas e medidas Converter unidades de medidas de comprimento, de metros para centímetros, na resolução de situação-problema. Reconhecer que a medida do perímetro de um retângulo, em uma malha quadriculada, dobra ou se reduz à metade quando os lados dobram ou são reduzidos à metade. Números e operações; álgebra e funções Determinar a soma de números racionais em contextos de sistema monetário. Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 1º grau envolvendo números naturais, em situação-problema. Localizar números inteiros negativos na reta numérica. Localizar números racionais em sua representação decimal. Tratamento de informações Analisar dados dispostos em uma tabela de dupla entrada. |
| Nível 5: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 325 | Espaço e forma Reconhecer que o ângulo não se altera em figuras obtidas por ampliação/redução. Localizar dois ou mais pontos em um sistema de coordenadas. Grandezas e medidas Determinar o perímetro de uma região retangular, com o apoio de figura, na resolução de uma situação-problema. Determinar o volume através da contagem de blocos. Números e operações; álgebra e funções Associar uma fração com denominador dez à sua representação decimal. Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de equações do 1º grau ou sistemas lineares. Determinar, em situação-problema, a adição e multiplicação entre números racionais, envolvendo divisão por números inteiros. Determinar a porcentagem envolvendo números inteiros. Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números racionais na forma decimal. |
| Nível 6: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350 | Espaço e forma Reconhecer a medida do ângulo determinado entre dois deslocamentos, descritos por meio de orientações dadas por pontos cardiais. Reconhecer as coordenadas de pontos representados no primeiro quadrante de um plano cartesiano. Reconhecer a relação entre as medidas de raio e diâmetro de uma circunferência, com o apoio de figura. Reconhecer a corda de uma circunferência, as faces opostas de um cubo, a partir de uma de suas planificações. Comparar as medidas dos lados de um triângulo a partir das medidas de seus respectivos ângulos opostos. Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida da hipotenusa, dadas as medidas dos catetos. Grandezas e medidas Converter unidades de medida de massa, de quilograma para grama, na resolução de situação-problema. Resolver problema fazendo uso de semelhança de triângulos. Números e operações; álgebra e funções Reconhecer frações equivalentes. Associar um número racional, escrito por extenso, à sua representação decimal, e vice-versa. Estimar o valor da raiz quadrada de um número inteiro aproximando-o de um número racional em sua representação decimal. Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, com constante de proporcionalidade não inteira. Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica que contenha parênteses, envolvendo números naturais. Determinar um valor monetário obtido por meio de um desconto ou um acréscimo percentual. Determinar o valor de uma expressão numérica, com números irracionais, fazendo uso de uma aproximação racional fornecida. Tratamento de informações Resolver problemas que requerem a comparação de dois gráficos de colunas. |

| Nível | Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de: |
|---|---|
| <p>Nível 7: Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375</p> | <p>Espaço e forma Reconhecer ângulos agudos, retos ou obtusos de acordo com sua medida em graus. Reconhecer as coordenadas de pontos representados num plano cartesiano localizados em quadrantes diferentes do primeiro. Determinar a posição final de um objeto, após a realização de rotações em torno de um ponto, de diferentes ângulos, em sentido horário e anti-horário. Resolver problemas envolvendo ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales sobre a soma dos ângulos internos de um triângulo. Resolver problemas envolvendo as propriedades de ângulos internos e externos de triângulos e quadriláteros, com ou sem justaposição ou sobreposição de figuras. Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida de um dos catetos, dadas as medidas da hipotenusa e de um de seus catetos. Grandezas e medidas Determinar o perímetro de uma região retangular, obtida pela justaposição de dois retângulos, descritos sem o apoio de figuras. Determinar a área de um retângulo em situações-problema. Determinar a área de regiões poligonais desenhadas em malhas quadriculadas. Determinar o volume de um cubo ou de um paralelepípedo retângulo, sem o apoio de figura. Converter unidades de medida de volume, de m³ para litro, em situações-problema. Reconhecer a relação entre as áreas de figuras semelhantes. Números e operações; álgebra e funções Determinar o quociente entre números racionais, representados na forma decimal ou fracionária, em situações-problema. Determinar a soma de números racionais dados na forma fracionária e com denominadores diferentes. Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 2º grau, com coeficientes naturais, envolvendo números inteiros. Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração, multiplicação e/ou potenciação entre números inteiros. Determinar o valor de uma expressão numérica com números inteiros positivos e negativos; Determinar o valor de uma expressão numérica com números racionais. Comparar números racionais com diferentes números de casas decimais, usando arredondamento. Localizar na reta numérica um número racional, representado na forma de uma fração imprópria. Associar uma fração à sua representação na forma decimal. Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de inequações do 1º grau. Associar a representação gráfica de duas retas no plano cartesiano a um sistema de duas equações lineares e vice-versa. Resolver problemas envolvendo equação do 2º grau. Tratamento de informações Determinar a média aritmética de um conjunto de valores. Estimar quantidades em gráficos de setores. Analisar dados dispostos em uma tabela de três ou mais entradas. Interpretar dados fornecidos em gráficos envolvendo regiões do plano cartesiano. Interpretar gráficos de linhas com duas sequências de valores.</p> |
| <p>Nível 8: Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400</p> | <p>Espaço e forma Resolver problemas utilizando as propriedades das cevianas (altura, mediana e bissetriz) de um triângulo isósceles, com o apoio de figura. Grandezas e medidas Converter unidades de medida de capacidade, de mililitro para litro, em situações-problema. Reconhecer que a área de um retângulo quadruplica quando seus lados dobram. Determinar a área de figuras simples (triângulo, paralelogramo, trapézio), inclusive utilizando composição/decomposição. Números e operações; álgebra e funções Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica do 1º grau, com coeficientes racionais, representados na forma decimal. Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração e potenciação entre números racionais, representados na forma decimal. Resolver problemas envolvendo grandezas inversamente proporcionais.</p> |
| <p>Nível 9: Desempenho maior ou igual a 400</p> | <p>Espaço e forma Resolver problemas utilizando a soma das medidas dos ângulos internos de um polígono. Números e operações; álgebra e funções Reconhecer a expressão algébrica que expressa uma regularidade existente em uma sequência de números ou de figuras geométricas.</p> |

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

| | Até Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | Nível 9 |
|-------------------|-------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Sua Escola | 26.95% | 25.87% | 19.86% | 14.39% | 6.46% | 4.44% | 2.04% | 0.00% | 0.00% |
| Escolas Similares | 19.49% | 16.86% | 21.68% | 19.29% | 11.47% | 7.79% | 2.48% | 0.59% | 0.34% |
| Total Município | 24.28% | 19.87% | 19.81% | 16.44% | 10.55% | 5.36% | 2.67% | 0.81% | 0.20% |
| Total Estado | 24.14% | 19.30% | 17.91% | 15.63% | 11.36% | 6.72% | 3.28% | 1.32% | 0.34% |
| Total Brasil | 24.16% | 18.33% | 17.65% | 15.36% | 11.65% | 7.37% | 3.75% | 1.38% | 0.34% |

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática

| | Abaixo do Nível 1 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | Nível 9 | Nível 10 |
|-------------------|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|
| Sua Escola | 2.60% | 9.44% | 17.88% | 28.65% | 18.29% | 14.77% | 6.53% | 1.20% | 0.64% | 0.00% | 0.00% |
| Escolas Similares | 4.17% | 8.35% | 14.81% | 22.13% | 21.76% | 15.21% | 7.66% | 3.46% | 1.72% | 0.72% | 0.00% |
| Total Município | 5.20% | 9.24% | 18.24% | 23.06% | 19.97% | 12.87% | 6.86% | 3.10% | 1.12% | 0.34% | 0.00% |
| Total Estado | 5.88% | 10.09% | 17.31% | 19.93% | 17.39% | 12.76% | 8.28% | 4.52% | 2.39% | 1.45% | 0.00% |
| Total Brasil | 5.81% | 9.04% | 15.19% | 18.06% | 17.21% | 14.35% | 10.12% | 5.91% | 2.87% | 1.44% | 0.00% |

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

| | Abaixo do Nível 1 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 |
|-------------------|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Sua Escola | 16.67% | 18.06% | 16.67% | 20.83% | 15.28% | 9.72% | 0.00% | 2.78% | 0.00% |
| Escolas Similares | 20.61% | 18.61% | 17.96% | 19.45% | 14.10% | 6.47% | 2.72% | 0.09% | 0.00% |
| Total Município | 19.38% | 15.65% | 19.55% | 19.55% | 14.30% | 7.88% | 3.05% | 0.63% | 0.00% |
| Total Estado | 22.16% | 16.17% | 20.13% | 18.68% | 13.08% | 6.67% | 2.59% | 0.50% | 0.01% |
| Total Brasil | 24.45% | 16.41% | 18.35% | 17.20% | 12.91% | 7.30% | 2.77% | 0.60% | 0.01% |

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática

| | Abaixo do Nível 1 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | Nível 9 |
|-------------------|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Sua Escola | 16.67% | 26.39% | 19.44% | 18.06% | 11.11% | 8.33% | 0.00% | 0.00% | 0.00% | 0.00% |
| Escolas Similares | 20.93% | 17.01% | 21.31% | 19.06% | 14.26% | 5.12% | 1.71% | 0.46% | 0.00% | 0.13% |
| Total Município | 19.13% | 17.50% | 20.63% | 19.89% | 13.14% | 6.12% | 2.37% | 0.81% | 0.33% | 0.09% |
| Total Estado | 21.22% | 17.31% | 19.36% | 18.50% | 12.89% | 6.66% | 2.80% | 0.90% | 0.31% | 0.05% |
| Total Brasil | 20.41% | 16.51% | 19.19% | 18.90% | 13.77% | 7.11% | 2.89% | 0.93% | 0.25% | 0.04% |

Médias de Proficiência

| | 5º Ano | | 9º Ano | |
|-------------------------------------|-------------------|------------|-------------------|------------|
| | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática |
| Escolas Federais do Brasil | 244.18 | 257.81 | 298.02 | 321.45 |
| Escolas Estaduais do Brasil | 198.22 | 214.11 | 239.84 | 244.41 |
| Escolas Municipais do Brasil | 187.30 | 202.53 | 234.35 | 238.85 |
| Total Brasil | 189.72 | 205.10 | 237.78 | 242.35 |
| Escolas Estaduais do seu Estado | 194.84 | 203.84 | 241.97 | 241.91 |
| Escolas Municipais do seu Estado | 188.31 | 200.02 | 238.19 | 240.28 |
| Total Estado | 188.37 | 200.06 | 239.03 | 240.73 |
| Escolas Estaduais do seu Município | 197.45 | 207.10 | 242.05 | 240.87 |
| Escolas Municipais do seu Município | 184.98 | 195.02 | 244.56 | 241.57 |
| Total Município | 185.55 | 195.58 | 243.19 | 241.73 |

| | 5º Ano | | 9º Ano | |
|-------------------|-------------------|------------|-------------------|------------|
| | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática |
| Sua Escola | 177.37 | 195.31 | 247.69 | 237.42 |
| Escolas Similares | 192.33 | 202.01 | 239.71 | 238.92 |

| Desempenho da sua Escola nas Edições da Prova Brasil | 5º Ano | | 9º Ano | |
|--|-------------------|------------|-------------------|------------|
| | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática |
| 2011 | 185.57 | 196.67 | 257.12 | 261.67 |
| 2013 | 177.37 | 195.31 | 247.69 | 237.42 |



Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ministério da
Educação