VALÉRIA VIRGÍNIA LOPES

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Cartografia da Avaliação Educacional no Brasil

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutor em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira

São Paulo
2007

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo elaborado pelo
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.06(81) Lopes, Valéria Virgínia
L864c Cartografia da Avaliação Educacional no Brasil / Valéria
Virgínia Lopes ; orientação Romualdo Luiz Portela de Oliveira.
São Paulo : s.n., 2007.
396 p. : il., mapas

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e
Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São
Paulo.

1. Avaliação educacional – Brasil. 2. Política
Educacional – Brasil. I. Oliveira, Romualdo Luiz
Portela de, orient.

Valéria Virgínia Lopes

Cartografia da Avaliação Educacional no Brasil

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutor em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Tese defendida e aprovada em: ____/____/____

Banca examinadora:

Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira (orientador)

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof^a Dr^a Nora Rut Krawczyk

Instituição: Universidade Estadual de Campinas

Assinatura: _____

Prof^a Dr^a Alicia Maria Catalano de Bonamino

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Assinatura: _____

Prof^a Dr^a Angela Maria Martins

Instituição: Universidade Católica de Santos

Assinatura: _____

Prof^a Dr^a Sandra Maria Zakia Lian Sousa

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

São Paulo
2007

*Dedico àqueles que não me deixaram pedir trégua:
Cacilda S., Denise B., Júlia L., Paulo A., Paulo M., Pedro L., Sandra Z.e Wanda M.
(em ordem alfabética)*

AGRADECIMENTOS

Não me lembro de nada em mim, em toda a minha vida, que tenha ocupado tanto espaço e produzido tanta angústia do que o trabalho que agora apresento. Para me confortar e garantir que eu fosse até o fim, de diferentes maneiras, estiveram comigo muitas pessoas. Todos fazem uma diferença enorme em minha vida porque cuidam tão-tão bem de mim. Vou citá-los, em ordem alfabética, na tentativa de registrar meu amor por eles:

Agnes Fernandes	Mauro Néri
Alexandre Orion	Meninos do Projeto Imargem (Audaz , Everaldo , Jerry , Jonato , OBranco , Oito , Puga , Ronaldo , Tim e Vine)
Alicia Bonamino	Meyri e Pedro Paulo Chieffi
Amigos da Secretaria da Pós	Miriam Lopes e Luiz Mathias
Amigos do CEPPPE	Moacir Silva
André Bogaz	Nelson Proença
Cacilda Silva	Nina Hotmsky
Célia e Jorge Silva	Nora Krawczyk
Claudia Lopes e Alexandre Callá	Ocimar Alavarse
Dani Belinky	Paulo Arcas
Dedé e Marluce Vieira Sandes	Paulo Eduardo Mendes e Paulo Collado
Denise Bandeira, Bel e Clarice	Pedro Lopes
Flávio Magalhães	Raquel e Oswaldo Brunstein
Heitor Battaglia	Renata Rivelino
Ignez Martins	Romualdo Portela e Theresa Adrião
Inah Simonetti	Sálua Guimarães e Hideyo Saito
Bella Lopes	Sandra Zákia e Álvaro Sousa
João Bacchetto	Selma Rocha
Júlia Lopes	Simone Ajzental
Kim Doria e Nina Carolina	Tiago Miranda
Lucas Lopes	Valdir Savioli
Lu Leme	Vinícius Lopes
Lu Muniz	Wanda e Léo Maldonado
Maria de La Salete e Joaquim	
Marília Britto de Moraes	

Agradeço especialmente aos profissionais das Secretarias Estaduais de Educação dos estados pesquisados.

*Uma coisa é pôr idéias arranjadas,
outra é lidar com país de pessoas,
de carne e sangue, de mil e tantas misérias...
Tanta gente – dá susto se saber – e nenhum se sossega:
todos nascendo, crescendo, se casando,
querendo colocação de emprego, comida, saúde, riqueza,
ser importante,
querendo chuva e negócios bons.*

Riobaldo, in *Grande Sertão: veredas*, de Guimarães Rosa

RESUMO

A tese aqui apresentada tem como objetivo central responder à seguinte questão: *como os estados brasileiros se apropriaram e traduziram a diretriz nacional de avaliação da Educação Básica no período 1996-2007?* A relevância desta pesquisa de doutoramento se justifica, antes de mais nada, no fato de que a avaliação é um dos pilares de sustentação da reforma educacional empreendida pelo Governo FHC e que tem continuidade/aprofundamento no atual Governo Lula. Ademais, embora sejam variados os estudos que investigam os desdobramentos dessa diretriz política em estados e municípios, ainda não se teve uma visão completa dessas iniciativas. A partir disso, esta pesquisa coletou informações documentais e depoimentos nos vinte e seis estados e no distrito federal visando compor um mapeamento da avaliação educacional nestas unidades federativas. O tratamento que a avaliação educacional recebe em cada realidade permitiu reconhecer que há mais semelhanças que diferenciações. A maior aproximação entre as avaliações desenvolvidas nos estados brasileiros e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica reside nos aspectos metodológicos. A tradução que os estados brasileiros têm feito da diretriz nacional de avaliação não considera sua dimensão mais forte: constituir-se como um mecanismo potente de regulação e gerenciamento, imprescindível no ciclo de realização de uma política educacional.

Palavras-chave: avaliação educacional; educação básica; gestão educacional; política educacional.

ABSTRACT

This work has as prior objective to answer the question: *how have Brazilian states appropriated and expressed the national directive for the evaluation of the Basic Education during 1997-2007?* The relevance of this research is justified, firstly, for the fact that evaluation is one of the coordinates of the educational reform implemented by the Government of President FHC, which has been – more than continued, deeper implemented – in the present government of President Lula. Secondly, despite various studies show the outcomes from that political directive in many states and municipalities, there is not yet a comprehensive approach of those initiatives. Therefore, this research collected the documental information and personal statements over the twenty six states and the federal district do to compose a map of the educational evaluation status in each one of them. As a result, it is shown that the treatment received by the educational evaluation in each reality presents more similarities than differences. The shortest distance between the results of each Brazilian state and the National System for the Evaluation of the Basic Education is on *methodological aspects*. The expression made by the Brazilian states of the national directive does not consider its strongest dimension: to become a powerful regulating and managing mechanism, which is essential in the cycle of an educational politics implementation.

Key-words: educational evaluation; basic education; educational administration; educational politics.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	19
O problema.....	19
Um breve histórico dos pilares da reforma educacional	26
As fontes, as hipóteses, os objetivos e os procedimentos	35
A origem desta pesquisa, hipóteses e objetivos.....	37
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NOS ESTADOS BRASILEIROS.....	41
1.1. Acre.....	42
1.1.1. Alguns aspectos da Política Educacional	42
1.1.2. Avaliação Educacional	44
1.2. Alagoas.....	51
1.3. Amapá	53
1.4. Amazonas.....	54
1.5. Bahia	56
1.5.1. Alguns aspectos da Política Educacional	56
1.5.2. Avaliação Educacional	57
1.5.3. Considerações acerca da divulgação e utilização dos resultados das avaliações.....	73
1.6. Ceará	82
1.6.1. Alguns aspectos da Política Educacional	82
1.6.2. Avaliação Educacional	95
1.6.3. Considerações acerca do uso dos resultados do SPAECE	113
1.7. Espírito Santo.....	121
1.7.1. Alguns aspectos da Política Educacional	121
1.7.2. Avaliação Educacional	123
1.7.3. Outras Informações.....	130
1.8. Goiás	131
1.8.1. Alguns Aspectos da Política Educacional	131
1.8.2. Avaliação Educacional	133
1.9. Maranhão	143
1.9.1. Alguns aspectos da Política Educacional	143
1.9.2. Avaliação Educacional	145
1.9.3. Outras informações.....	149
1.10. Mato Grosso.....	150
1.11. Mato Grosso do Sul.....	151
1.11.1. Alguns aspectos da Política Educacional	151
1.11.2. Avaliação Educacional	153
1.12. Minas Gerais	159
1.12.1. Alguns aspectos da Política Educacional	159
1.12.2. Avaliação Educacional	165
1.12.3. Considerações acerca do uso dos resultados do SIMAVE.....	175
1.13. Pará.....	183
1.14. Paraíba.....	184

1.15. Paraná	185
1.15.1. Alguns aspectos da Política Educacional	185
1.15.2. Avaliação Educacional	191
1.15.3. Perspectivas relativas à Avaliação	216
1.16. Pernambuco	219
1.16.1. Alguns Aspectos da Política Educacional	219
1.16.2. Avaliação Educacional	221
1.17. Piauí	231
1.18. Rio de Janeiro	232
1.18.1. Alguns aspectos da Política Educacional	232
1.18.2. Avaliação Educacional	233
1.19. Rio Grande do Norte	238
1.20. Rio Grande do Sul	240
1.20.1. Alguns aspectos da Política Educacional	240
1.20.2. Avaliação Educacional	243
1.21. Rondônia	252
1.22. Roraima	253
1.23. Santa Catarina	254
1.24. São Paulo	255
1.24.1. Alguns aspectos da Política Educacional	255
1.24.2. Avaliação Educacional	260
1.24.3. Considerações acerca do uso dos resultados do SARESP	282
1.25. Sergipe	290
1.25.1. Alguns aspectos da Política Educacional	290
1.25.2. Avaliação Educacional	291
1.25.3. Fim do EXAEB-SE e novas perspectivas	301
1.26. Tocantins	302
1.26.1. Alguns Aspectos da Política Educacional	302
1.26.2. Avaliação Educacional	304
1.27. Distrito Federal	311
A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: MECANISMO DE INDUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	313
2.1. Das estatísticas ao SAEB – Do SAEB ao IDEB	314
2.1.1. Delineamento institucional-gerencial	321
2.1.2. Delineamento político	330
2.1.3. Delineamento educacional	332
2.2. Efeito-escola: informações em relação	338
CARTOGRAFIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	343
3.1. Avaliação do Desempenho do Professor	360
3.2. Avaliação do Desempenho do Aluno	364
3.3. Avaliação Institucional	375
CONSIDERAÇÕES FINAIS	377
Tendências – Lado A	378
Tendências – Lado B	379
BIBLIOGRAFIA	381

APRESENTAÇÃO

O título escolhido para o trabalho, “Cartografia da Avaliação Educacional no Brasil”, recupera meu percurso acadêmico original e dá sentido às minhas inquietações atuais. Chamo de percurso original porque minha formação universitária teve início na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, no curso de Geografia, no qual os mapas são representações artísticas ou instrumentais das paisagens e espaços. Milton Santos (1997, p.83) diferencia esses conceitos:

A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas, mais a vida que as anima [...] Cada paisagem se caracteriza por uma dada distribuição de formas-objetos, providas de um conteúdo técnico específico. Já o espaço resulta da intrusão da sociedade nessas formas-objetos. Por isso, esses objetos não mudam de lugar, mas mudam de função, isto é, de significação, de valor sistêmico.

Essa diferenciação parece-me bastante adequada para expressar o conteúdo e o modo como abordo o tema. Em primeiro lugar, por sustentar que a representação do espaço é necessariamente povoada e, também, por explicitar que essa “intrusão” é, necessariamente, carregada de valores.

Ancorada nessa conceituação do espaço geográfico, pretendi realizar essa cartografia levando em conta as pessoas (e idéias) em movimento que atribuem valores-significados aos processos, além de, possivelmente, apresentar a paisagem. Concordando, mais uma vez, com Milton Santos, “a categoria de análise não é o território em si, mas o território utilizado” (2001, p. 247).

O que relato a seguir, brevemente, é minha trajetória pessoal, que me leva às atuais inquietações, resultado do modo como venho acompanhando e atuando nas políticas públicas da Educação.

Desde 1995, trabalho com pesquisas na área das políticas públicas em Educação. Destaquei alguns dos estudos que evidenciam o caminho percorrido para chegar ao tema sobre o qual me propus a investigar. Em 1999, trabalhando no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), realizei estudo para a elaboração do relatório brasileiro de avaliação da Década da Educação, que teve início em 1990, a partir da assinatura, pelo Brasil, da declaração resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia.

Naquele ano, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial e outros financiadores da Conferência, contrataram, em vários países, instituições e pesquisadores com o objetivo de compor uma avaliação mais ampliada do que aquela que poderia ser produzida por cada um dos governos nacionais, a partir das informações oficiais.

Para realizar tal empreitada, a equipe de pesquisa da qual participei, composta por três pessoas, deu início, dentre outras atividades, a uma série de entrevistas visando recolher informações, opiniões e percepções de alguns protagonistas da Educação na década. Disso resultou o relatório enviado ao Ministério da Educação (MEC) para compor o relatório brasileiro e um livro intitulado “Educação Básica no Brasil nos anos 90: políticas governamentais e ações da sociedade civil” (SETUBAL, LOPES e HUBNER, 2001)¹.

Necessariamente foi preciso reconstituir, por meio de documentos, da literatura especializada e de depoimentos, a história da Educação no período, seus antecedentes e seu sentido. Destacaram-se, nesse estudo, como pilares de sustentação da reforma educacional dos

¹ Realizei 11, das 24 entrevistas que, no livro, recontam e comentam a história recente.

anos 1990, tanto na concepção como na implementação, três grandes eixos: o financiamento; a descentralização administrativa e política; e, a avaliação educacional.

Mais tarde, trabalhando no Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas da Educação (CEPPPE), sob a coordenação do Professor Romualdo Luiz Portela de Oliveira e da Professora Sandra Maria Zákia Lian Sousa, fui me aproximando ainda mais do debate sobre a Avaliação Educacional e aprofundando a reflexão possível para mim.

O CEPPPE tem como objetivo organizar situações de estudo, crítica e aprofundamento de temas relativos às políticas educacionais, envolvendo graduandos e pós-graduandos por meio de debates e de projetos de estudo, e tem realizado pesquisas que visam conhecer e debater as principais questões educacionais contemporâneas e, ainda, contribuir para o registro crítico das iniciativas que vêm ocorrendo nos sistemas de ensino.

No CEPPPE, participei da equipe que elaborou e realizou um estudo sobre o Ensino Médio Noturno, por solicitação do MEC, em oito estados brasileiros, e tive, também, a oportunidade de participar de um projeto de intervenção num município paulista, cujo objetivo era a formação das equipes escolares, nas escolas e, posteriormente, a organização de uma avaliação diagnóstica das/com as escolas.

No ano de 2005, ingressei como consultora no Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME), realizado pelo MEC. O Programa promoveu encontros em todos os estados brasileiros para a formação de Secretários Municipais de Educação. Nessa formação, participei da elaboração de materiais instrucionais e realizei palestras e oficinas sobre os temas: *Avaliação de Políticas Educacionais e Políticas Educacionais para um Brasil de Todos*. Tive a oportunidade de participar de encontros com o secretários municipais dos estados de Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e Tocantins e, também, do Distrito Federal. Nesses encontros, tive notícias do Brasil.

Muitos são os temas de interesse dos secretários e muitos são os grandes obstáculos para a qualificação dos sistemas e redes de ensino. Dentre eles, sem dúvida, o tema menos desenvolvido é o da Avaliação Educacional. Ainda que alguns municípios venham realizando experiências inovadoras, os outros “pilares” de sustentação da reforma educacional têm sido mais debatidos, mesmo que ainda longe do melhor equacionamento, como é o caso do financiamento.

Cada vez mais imersa no debate e no contato com experiências concretas no campo da Avaliação Educacional, optei por realizar o estudo que agora apresento.

O que se pretende com este estudo é a identificação de como as políticas de avaliação produzidas nos sistemas estaduais de ensino se implementam, detalhando e analisando suas características.

Na Introdução, apresentam-se em linhas gerais, as idéias que norteiam a abordagem do tema. O Capítulo I descreve e caracteriza as propostas de avaliação que os estados brasileiros implementaram nos últimos anos. O Capítulo II caracteriza a avaliação educacional no Brasil e debate seu delineamento, sua implementação e suas conseqüências. O Capítulo III apresenta a cartografia da avaliação educacional no Brasil, com análises das articulações entre as propostas de política e de avaliação educacional nos estados brasileiros e entre os sistemas estaduais e o sistema nacional de avaliação educacional. Nas Considerações Finais, estão expressas as principais conclusões do estudo, as tendências reveladas e possíveis indicações para investigações futuras.

INTRODUÇÃO

O problema

Os pilares de sustentação e organização da reforma² educacional empreendida pelo governo nacional brasileiro durante os anos 1990 foram: o financiamento, com a opção pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef³; a descentralização administrativa e política, com a opção pela municipalização e com desdobramentos que chegaram às escolas sob o título de “autonomia escolar”, prevista na legislação; e, a avaliação educacional, com a série de iniciativas em larga escala organizadas nas três esferas do sistema de ensino (municipal, estadual e federal). Esses pilares, indissociáveis, tiveram inúmeras decorrências em programas, ações, intervenções e induções na educação pública e, embora imbricados, porque partes de uma política, cada um deles destaca-se pelo conjunto de seus desdobramentos nos sistemas estaduais e municipais de ensino.

A opção pelo Fundef visou, segundo Romualdo Portela de Oliveira (2001, p. 115), no contexto da reforma educacional, equacionar dois problemas:

[...] o enorme desequilíbrio existente entre as esferas da administração pública no atendimento à demanda pelo Ensino Fundamental, expresso no atendimento desigual por parte de Estados e municípios das regiões sudeste e nordeste; e o atendimento à previsão constitucional de piso salarial nacional para o magistério.

² Conjunto de medidas de “[...] caráter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, redefinições de finalidades e objetivos educacionais e alterações estruturais no sistema”. (Canário, 1992, p. 49).

³ Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

Instrumento importante no desenho da reforma político-administrativa implementada, o Fundef contemplou amplamente as perspectivas e escolhas do governo federal, uma vez que permitiu ao governo “se desobrigar de gastar com o Ensino Fundamental utilizando recursos orçamentários, aumentar a responsabilidade dos demais entes federados e conseguir passar-se por um governo que prioriza este nível do ensino” (Oliveira, 2000, p. 87).

Embora com limitações e problemas evidentes – tais como a focalização no Ensino Fundamental em detrimento das demais etapas da Educação Básica; o descumprimento da própria legislação, com a não aplicação do cálculo do valor mínimo por aluno; a base do cálculo para a destinação de recursos, que é o número de alunos matriculados e não a demanda demográfica; a necessidade de definição do que vem a ser qualidade e as dificuldades relativas à implementação deste Fundo (como a municipalização do ensino); e, a competição por alunos entre as esferas municipal e estadual de governo –, é inegável que essa medida legal tenha provocado avanços, como aumentos nos salários dos professores, investimento na habilitação profissional para os professores, ampliação da matrícula no Ensino Fundamental e, combinada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o estabelecimento de potencial controle do gasto com a manutenção do ensino (Oliveira e Luce, 2002, *passim*).

É o financiamento organizado pelo Fundef que vai viabilizar a descentralização dos sistemas de ensino, gerando as migrações de alunos, professores e escolas das redes estaduais para as municipais, nesse período.

No movimento descentralização⁴-desconcentração⁵, aspecto fundamental da reforma político-administrativa empreendida pelo governo federal nesse período, foram realizadas mudanças segundo os princípios da administração gerencial, condição para a “modernização”

⁴ Por descentralização entende-se todos os processos de transferência de competências, de atribuições ou responsabilidades (ABU-DUHOU, 2002, p. 29).

⁵ Por desconcentração entende-se a delegação de certa parte de autoridade ou de responsabilidade administrativa (ABU-DUHOU, 2002, p. 29).

do Estado brasileiro, descrita por Bresser Pereira (1997, p. 12) quando este ocupou o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE):

- 1) descentralização, do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais;
- 2) descentralização administrativa, através da delegação de autoridade para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos;
- 3) organizações com poucos níveis hierárquicos ao invés de estruturas piramidais;
- 4) organizações flexíveis ao invés de unitárias e monolíticas, nas quais as idéias de multiplicidade, de competição administrada e de conflito tenham lugar;
- 5) pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total;
- 6) controle por resultados, a posteriori, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos e
- 7) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de auto-referida.

A tradução desses princípios em ações no campo da Educação ocorreu, como registra Ângela Martins (2001, p. 30), a partir da identificação, por um lado, de necessidades de melhorias internas aos sistemas escolares e, por outro lado, de necessidades mais gerais, impostas pelo conjunto de reformas implementadas:

[...] as mudanças em curso têm apontado, de um lado, para a necessidade de reforma na estrutura e nas funções dos sistemas de ensino, no currículo e na formação dos profissionais da educação. De outro, têm renovado as concepções vigentes, sobretudo nos anos 80, apostando que a eficiência e a eficácia desses sistemas serão conquistadas via o aprofundamento do processo de descentralização administrativa e financeira, controlados, porém, por meio da estruturação de uma.

O processo de descentralização na Educação se deu, no conjunto de medidas que caracterizam a reforma educacional, segundo Nora Krawczyk, em várias frentes: entre as diferentes instâncias do governo, com a municipalização estimulada pela lei do Fundef; para a escola, com a autonomia escolar para criação, gestão, realização e responsabilização por seus projetos pedagógicos; e, para o mercado, com a responsabilidade social, “estratégia sutil para tentar gerir a tensão resultante das exigências pelo cumprimento dos direitos sociais – historicamente conquistados – com a crescente diminuição de receitas provenientes de impostos e com uma política de ajuste fiscal”, atenuando as fronteiras entre público e privado. (2002, p. 68).

Completando o arranjo de ancoragem da política proposta e levada adiante nos anos 1990, está a avaliação educacional realizada em larga escala. Dialogando fortemente com os mecanismos anteriores, voltados à descentralização, a avaliação estabelece um novo padrão de controle e indução por parte do Ministério da Educação. (Oliveira, 2000). Ou, nas palavras de Nora Krawczyk (2002, p. 62),

[...] mantém-se o estado no lugar de promotor dos câmbios educacionais, mas não como único ou principal responsável do fornecimento de condições adequadas de ensino e/ou de um planejamento centralizado, mas pela institucionalização, no governo federal, de novos mecanismos de avaliação e controle.

Destaca Ângela Martins (2001, p. 31) que é legítimo que o Estado estabeleça mecanismos de controle sobre suas políticas e de avaliação dos impactos causados por programas e ações governamentais, no entanto, registra, compete ao Estado “[...] prover o sistema de ensino de condições adequadas para que os programas de governo sejam operacionalizados”.

Esses pilares que sustentaram/sustentam a reforma educacional sistematizada em meados dos 1990, trouxeram para o centro do debate das políticas públicas em Educação a questão da responsabilização⁶. A tradução do conceito de responsabilização, no plano dos discursos que realizaram sua divulgação, trouxe a idéia de que bons diagnósticos e boas avaliações poderiam reverter o drama do fracasso escolar; enfrentar a crise de motivação dos profissionais da educação; melhorar o fluxo escolar, com impactos nos recursos financeiros; aumentar a participação das famílias e das comunidades nas escolas; melhorar a gestão dos sistemas e das escolas; organizar a agenda política da Educação; promover políticas de equidade; e, melhorar a qualidade do ensino (Carnoy e Castro, 1997; Castro, 1999; Afonso, 2000; Oliveira, 2000; Franco, 2001; Bonamino, 2002; Sobrinho, 2002; Sousa, 2003; Sousa e Oliveira, 2006; Soares, 2007; entre outros).

Sendo a avaliação um dos pilares de sustentação da reforma que tem potencial para direcionar ou dar sentido para as ações decorrentes dos demais eixos (financiamento e

⁶ Responsabilização (*accountability*), conforme José Dias Sobrinho (2003, p. 39) é “[...] a obrigação de provar que os resultados obtidos e mensuráveis correspondem a certos padrões externamente convencionados”.

descentralização político-administrativa), por possibilitar controle e responsabilização ou por possibilitar a legitimação de determinadas escolhas (Afonso, 1998, *passim*), sua centralidade é indiscutível.

Já na Constituição Federal, explicita-se a prioridade dada à regulação da educação, quando se faz menção à qualidade do ensino ministrado e, ainda, à necessidade de avaliar com vistas à melhoria da qualidade:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]

VII – garantia de padrão de qualidade. [...]

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: [...]

II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. [...]

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: [...]

III – melhoria da qualidade do ensino; (Capítulo III)

A Emenda Constitucional 14, mantém a ênfase na qualificação do ensino, sendo que, conforme afirma Dirce Nei Teixeira de Freitas (2005, p. 94), “[...] pode-se dizer que os marcos constitucionais da avaliação da qualidade da educação, no País, a situam como questão de Estado”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) explicita mais claramente o papel destacado da avaliação na regulação da Educação, registrando que ela deve ocorrer em todos os níveis, etapas e modalidades do ensino e também para os docentes, estabelecendo a necessidade de que a União incumba-se de:

V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...]

VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Art. 9º);

E, ainda, nas Disposições Transitórias (Título IX, Art. 87, § 3º – IV), que municípios, estados e União, deverão “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado pela Lei 9131/95 e modificado pela Portaria Nº 931, de 2005, já em funcionamento desde 1990, deu consequência às determinações legais anteriores.

Os impactos produzidos na Educação a partir da organização de um sistema nacional de avaliação, centralizado, são de diversas naturezas e dentre eles, destacam-se, tendo como referência os estudos de Alicia Bonamino (2002, *passim*), o “[...] deslocamento do MEC de seu tradicional papel de órgão executivo para atividades normativas e de avaliação”; o “[...] menor envolvimento das redes públicas de educação básica no planejamento e produção do SAEB”; a restrição da “[...] capacidade do governo central para ajudar as gestões estaduais e municipais a desenvolver competências organizadas e articuladas, seja para a utilização dos resultados do SAEB na orientação de suas políticas públicas, seja para a execução de avaliações educacionais locais [...]”.

Além do SAEB, para concretizar essa dimensão da reforma, o governo central brasileiro implementou uma série de programas de avaliação da educação: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que se subdivide em Avaliação dos Cursos de Graduação e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

As concepções e a centralidade da avaliação foram traduzidas em alguns estados e municípios brasileiros, como a nova cultura da avaliação⁷, com maior ou menor afinidade e dependência do sistema proposto nacionalmente.

⁷ Tomando a definição de Dilvo Ristoff, quando, ao discutir esse tema na avaliação superior, entende a *cultura da avaliação* como “um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções”. (Ristoff, 1994).

Embora se tenham vários registros e análises⁸ dos programas realizados por estados brasileiros, ainda não se tinha uma visão completa dessas iniciativas. Alicia Bonamino (2002, p. 182) encerra seu estudo sobre os “tempos de avaliação educacional”, indicando para o que se pretendeu realizar aqui:

[...] para equacionar mais adequadamente o alcance e o impacto que o SAEB pode vir a ter sobre os aspectos mencionados, certamente será necessário acompanhar a forma como os estados estão entendendo e implementando a denominada cultura de avaliação.

Considerando a relevância de se conhecer e analisar os desdobramentos da política nacional de avaliação nos estados brasileiros, o problema de pesquisa foi assim formulado: como os estados brasileiros se apropriaram e traduziram a diretriz nacional de avaliação da Educação Básica, no período 1996-2007?

A delimitação do período refere-se ao marco legal estabelecido pela LDB, que caracteriza o início da sistematização da reforma educacional empreendida pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, chegando até o presente ano, 2007.

A pesquisa aqui apresentada é extensa, uma vez que aborda a questão da avaliação educacional em todas as unidades federadas do Brasil. Optou-se por não realizar um estudo em profundidade, mas uma cartografia, um mapeamento dos desdobramentos desse eixo tão importante na reforma educacional brasileira.

Pretende-se divulgar este tese aos estados e Distrito Federal, visando fazer circular os registros e análises na perspectiva de contribuir com a organização de avaliações para aqueles que querem implantá-la e com o andamento das ações para aqueles que estão realizando

⁸ GOMES NETO e ROSENBERG (1995) sobre Minas Gerais, Ceará e sobre o município de Fortaleza; KLEIN e FONTANIVE (1995) sobre o município do Rio de Janeiro; FRANCO (2005) menciona a existência de programas de avaliação nos estados do Acre, Tocantins, Alagoas, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Sul e Goiás; BROOKE (2005), sobre Minas Gerais e Rio de Janeiro; SOUSA e OLIVIERA (2007), sobre os estados de Minas Gerais, São Paulo, Ceará, Bahia e Paraná; BONAMINO e BESSA (2004), sobre os estados da Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e Pernambuco; DIAS (2004), sobre o estado do Paraná; VALENÇA (2004), sobre o estado de Pernambuco; VINHÃES (2004), sobre o estado da Bahia; BARBOSA (2004), sobre o estado de Minas Gerais; PEQUENO E COELHO (2004), sobre o estado do Ceará; REGO (2004), sobre o estado de Pernambuco; COSTA e DIAS (2004), sobre o estado do Paraná; ARCAS (2003), sobre o estado de São Paulo; BAUER (2007), sobre o estado de São Paulo.

procedimentos avaliativos. Sobretudo, o estudo aspira constituir-se como uma contribuição às análises realizadas sobre as políticas públicas no período recente e, mais especificamente, às análises que têm como foco a avaliação educacional.

Um breve histórico dos pilares da reforma educacional

Convém retomar brevemente o histórico do período que precedeu a sistematização da reforma na Educação, para que se possa indicar em qual contexto ela se deu.

Desde o início dos anos 1980, movimenta-se e organiza-se a reforma do Estado brasileiro, conforme a configuração imposta pelo cenário internacional com o reordenamento econômico, a democratização (fim das ditaduras nos países capitalistas ocidentais) e a disseminação da informação em tempo real.

Sobre o reordenamento econômico, vale mencionar que os elementos estruturais do Estado-providência – o elevado nível de despesas com investimentos e consumos sociais e a existência de estrutura administrativa consciente dos direitos dos cidadãos – se rompem a partir da recessão econômica resultante da crise do petróleo nos anos 70. Essa era, basicamente, a situação vivida nos países ricos, com o chamado *welfare state*, que proporcionou compensações, via programas sociais, para a população pobre, minimizando conflitos decorrentes da luta de classes (Przeworski, 1995).

Como consequência dessa ruptura, põe-se em evidência a revalorização do mercado; a adoção de novos modelos de gestão pública; e a redefinição dos direitos sociais. E, para reparar a situação, decorrem os pilares do novo ordenamento econômico e político para cada uma das nações, visando aproximar suas economias e sua organização interna, como afirma

Boaventura de Sousa Santos (2002). Para o autor, as principais recomendações e induções foram, do ponto de vista econômico: disciplina fiscal; revisão das prioridades de gastos públicos; reforma tributária; abertura comercial; privatização das empresas estatais; desregulação das leis trabalhistas; direito de propriedade internacional; diminuição ou eliminação das barreiras alfandegárias; e, do ponto de vista político: o consenso do Estado fraco, o mais frágil dos consensos, uma vez que historicamente o Estado tem sido regulador das relações em todos os planos; o consenso da democracia liberal (eleições diretas, organização de movimentos sociais); e, o consenso sobre o primado do direito e do sistema judicial, sendo que “a responsabilidade central do Estado consiste em criar o quadro legal e dar condições de efetivo funcionamento às instituições jurídicas e judiciais que tornarão possível o fluir rotineiro das infinitas interações entre os cidadãos, o poder econômico e o próprio Estado” (p. 43).

Ainda segundo Sousa Santos (2002, p. 28), nesse momento do desenvolvimento do capitalismo combina-se globalização e particularismo, sendo que, “os diferentes consensos que constituem o consenso neoliberal partilham de uma idéia-força que, como tal, constitui um meta consenso [...]”, disseminando-se por todos os países pobres do ocidente.

Um exemplo dos efeitos da competitividade entre os países, alicerçada no alcance da modernização dos processos, está numa reportagem publicada, em 2001, por uma revista⁹ brasileira de grande circulação, sob o título “Portuários com paletó e *joystick*”, na qual se comparam as condições de trabalho no Porto de Santos e no Porto de Cingapura. Segundo a matéria, enquanto o Porto de Santos descarregava quarenta contêineres em uma hora, em Cingapura, eram cem. Para transportar cada um deles, Cingapura precisava de dois funcionários manejando um conjunto de botões e joysticks. Em Santos eram vinte e dois homens num trabalho braçal pesado e perigoso. Cingapura movimentava, na época, 17

⁹ CALMON, Joana. Portuários de paletó e joystick. **Revista VEJA**, 22 de agosto de 2001.

milhões de contêineres por ano, enquanto o porto de Santos apenas 988 mil. É dispensável dizer o que isso significa em termos econômicos, no entanto, é preciso analisar o impacto desse novo cenário sobre a maior parte da população. Entre outros, destacam-se: elevadas taxas de desemprego, crescimento do mercado informal, exigência de padrões de qualidade nos produtos e de mais e melhor qualidade de educação para os trabalhadores.

Visando responder com competência às demandas e competitividade do novo cenário mundial, no Brasil, o redesenho do Estado incorporou iniciativas como a desregulamentação do trabalho, a privatização de empresas estatais, abertura ao mercado mundial (adequação aos preços internacionais) e, ainda, diversas adequações no âmbito da administração do setor público, com a transferência de atividades realizadas pelo governo, para o setor privado. As mudanças que se processaram, pautadas na superação da crise econômica que atravessou os anos 1970 e 1980, no processo de redemocratização política e nos espetaculares avanços tecnológicos e das comunicações, tiveram, no Brasil, profundos impactos na Educação.

Tendo em conta que “as relações de produção traçam o campo do Estado”, conforme Nicos Poulantzas (2000), necessariamente houve, em todo o mundo capitalista, o redesenho do papel do Estado. É a tradução ou interpretação desses parâmetros que está na base da reforma do Estado brasileiro, com seus desdobramentos na Educação.

Segundo Dirce Nei Freitas, uma vez que, no Brasil, não houve crise do Estado-providência, as grandes questões aqui, eram o enfrentamento da crise da administração estatal; a adaptação do aparato estatal ao processo de estabilização econômica (controle fiscal); e a governabilidade da federação (2005, *passim*).

No final desses anos 1980 e início dos 1990, o desenho federativo se reorganiza, uma vez que, durante o período dos governos militares a centralização da autoridade política e a concentração de tributos na esfera federal, características do Estado unitário, moldaram as relações entre estados e governo nacional (Arretche, 1999). A partir de 1988, registra a autora:

[...] a autoridade política de governadores e prefeitos não deriva do governo federal, mas, ao contrário, do voto popular direto. Paralelamente, estes últimos também expandiram expressivamente sua autoridade sobre recursos fiscais, uma vez que se ampliou a parcela dos tributos federais que é automaticamente transferida aos governos subnacionais, bem como estes passaram a ter autoridade tributária sobre impostos de significativa importância (Arretche, 1999, p. 113).

Marta Arretche (Ibid., p. 112) chama a atenção para o papel do governo central no contexto de relativa redistribuição de poderes pós-88, dando corpo ao que Dirce Nei Freitas chama de governabilidade da federação:

No estado federativo brasileiro pós-88, estados e municípios passaram a ser, de fato, politicamente autônomos. Isto implica que os governos interessados em transferir atribuições de gestão de políticas públicas devem implementar estratégias bem sucedidas de indução para obter a adesão dos governos locais.

A necessidade de reforma do Estado está posta. Definindo o que seria a meta a alcançar com a reforma político-gerencial do Estado brasileiro Bresser Pereira defende o Estado forte, aquele que realiza apenas as funções que lhe são próprias (sobre as quais o Estado pode legislar e tributar), descentralizando ou terceirizando as demais e, ainda, segundo o ex-ministro, dentre as que lhe são exclusivas “[...] deve-se distinguir as tarefas centralizadas de formulação e controle das políticas públicas e da lei, a serem executadas por secretarias ou departamentos de Estado, das tarefas de execução, que devem ser descentralizadas para agências executivas e agências reguladoras autônomas” (Bresser Pereira, 2005, p. 8). Ou seja, o que se põe em movimento com a reforma gerencial do Estado brasileiro é a dupla descentralização-terceirização, como sinônimos de eficiência.

No entanto, Estado federativo e políticas de descentralização não são sinônimos. No Brasil, recém saído da ditadura, os pares centralização-autoritarismo e descentralização-democratização entraram juntos e opostos nos discursos em defesa da “modernização” das estruturas da administração pública.

O conjunto de recomendações e induções propostas visando à modernização dos Estados nacionais, traduzidas e desmembradas em programas e ações, criou um cenário mais ou menos comum aos países pobres. Algumas das reformas realizadas na América Latina têm características muito semelhantes. Embora os contextos, do ponto de partida, sejam imensamente variáveis, o desenho geral, em seus aspectos técnicos e administrativos tem marcas comuns. Os processos e procedimentos internos a cada país, na tentativa de integrar o “mundo globalizado” e de tornar-se competitivo, colocaram em destaque a Educação desde os anos 1980, tendo atingido seu ápice, nos anos 1990.

Segundo Guilllermina Tiramonti (2000) os processos de modernização da educação, empreendidos pelos governos dos países latinoamericanos no início dos anos 1990, implicaram “[...] mudanças importantes nos modos de gestão do sistema e das escolas, nos conteúdos, nas formas de financiamento, na estrutura acadêmica e nos conjunto de princípios e valores que orientam o que deve ser educativo [...]” (p. 199). Segundo a autora, essas mudanças têm conduzido ao debate sobre a “autonomia escolar”; a “compensação das diferenças”; as “políticas de discriminação positiva”; o “resgate da ‘sociedade civil’”; a “redefinição dos valores”; e, a “harmonização das políticas”, para alguns, como forma de diluir o conflito, para outros, como meio de incorporação da pluralidade.

Em nenhum outro momento da história a Educação esteve em tamanha evidência. Durante os 1990, a imprensa brasileira produziu manchetes sobre temas específicos da Educação, ressaltando, sobretudo, seu papel fundamental de colocar o Brasil em condições de superar o atraso econômico e de promover melhorias nas condições de vida das populações locais.

Foi nesse período, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que o conjunto de iniciativas em andamento em todo o país tomou corpo, constituindo-se na chamada reforma educacional dos anos 1990. É razoável dizer que esse governo foi o sistematizador da

reforma que já estava em andamento, dando sentido e destacando procedimentos e processos vivenciados isoladamente em estados ou municípios.

Vale registrar que após o período de abertura e democratização política no Brasil e a partir do acúmulo possibilitado pelos debates realizados anteriormente, algumas iniciativas de mudanças na Educação vieram se implementando. Ressalte-se que, dentre os 23 governadores eleitos diretamente, em 1982, dez representavam partidos de oposição ao regime militar, sendo nove do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Goiás, Pará, Amazonas e Acre e um do Partido Democrático Trabalhista (PDT) no estado do Rio de Janeiro.

Governadores e prefeitos de oposição ao regime, eleitos diretamente, implantaram políticas inovadoras¹⁰ em suas gestões, sendo elas de diversas naturezas, tais como, por exemplo, a eleição de diretores escolares (Paraná); os conselhos de escola (São Paulo); a participação da comunidade escolar na gestão da escola (Minas Gerais); a reorientação curricular e metodológica (São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro); o ciclo básico nas séries iniciais (São Paulo e Minas Gerais); a formação de professores (Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais); e o estatuto do magistério (São Paulo)¹¹.

Essas administrações estaduais e, ainda, administrações municipais¹² que empreenderam processos de mudanças na educação pública o fizeram, sempre, a partir de algum diagnóstico inicial de suas redes de ensino. Algumas administrações realizaram processos amplos de consulta e participação das comunidades escolares; estudos técnicos e

¹⁰ A expressão “políticas inovadoras” está, aqui, significando processos percebidos como novos em seus contextos.

¹¹ O registro e a análise dessas iniciativas encontram-se em *Educação, Estado e Democracia no Brasil*, de Luiz Antônio Cunha (1995).

¹² Algumas das iniciativas, em âmbito municipal, ocorridas antes e depois das primeiras eleições diretas para o executivo (e todas anteriores ao ano 1996) estão registradas em *Educação, Estado e Democracia no Brasil*, de Luiz Antônio Cunha (1995); em *A democratização do ensino em 15 municípios brasileiros*, elaborado pelo CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (1993) e em *A gestão escolar: Um campo minado... análise das propostas de 11 municípios brasileiros*, de Nora Krawczyk (1999).

teóricos; e, ainda, levantamentos estatísticos, o que quer dizer que o uso de elementos constitutivos de avaliação como instrumento de gestão já estava bastante disseminado¹³.

Nesse cenário, de emergência de governos estaduais oposicionistas em relação ao governo federal, foram criados o Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação¹⁴ e a Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação¹⁵. Segundo Márcia Aguiar, o Consed surgiu como um “[...] fórum de resistência dos titulares das secretarias estaduais de Educação ao centralismo praticado pelo Ministério de Educação” (O Conselho Nacional de Secretários de Educação na Reforma Educacional do Governo FHC. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 72-89 – 2002, p. 77).

Essas duas entidades foram, e ainda são, importantes interlocutores das políticas públicas de educação em âmbito nacional e, de certa forma, essa organização quase que simultânea ao processo Constituinte, deu suporte ao reordenamento na distribuição de competências entre as esferas administrativas. Ainda que, essa distribuição de competências seja “bastante elástica”, podendo cada uma das esferas atuar em qualquer das etapas e níveis do ensino, destaca-se que, pela primeira vez, o município aparece como ente federativo e tem suas responsabilidades declaradas, como registra Romualdo Portela de Oliveira (1997), ao analisar o tema na Constituição Federal.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o conjunto de ações definidas como “compromissos e programas de emergência” no Acordo Nacional (1993), dos quais

¹³ A utilização de elementos constitutivos avaliação na educação pública ocorre, no Brasil, desde os anos 1950, segundo Sandra Zákia Sousa (1994), Heraldo Vianna (1995) e Alicia Bonamino (2002). Dirce Nei Freitas (2005, p. 32) constata que “ao se aparelhar para atuar no setor educacional, o Estado criou meios institucionais que lhe propiciaram iniciativas (incipientes) orientadas para a obtenção de dados sobre a situação da educação no país”.

¹⁴ O Consed foi criado, inicialmente, em 1981, sob o nome de Conseb – Conselho dos Secretários de Educação do Brasil. Naquela ocasião, o Conseb não se consolidou como uma força política uma vez que as freqüentes mudanças dos titulares da Educação no MEC e nos Estados enfraqueceram essa iniciativa que só seria retomada em 1983, com a posse dos governadores eleitos pelo voto direto. Nesse mesmo ano, os dirigentes da Educação estiveram organizados no I Fórum de Secretários de Educação do Brasil. Os temas desse primeiro encontro perpassaram toda a década de 80 atingindo também os anos 90 e foram: “ensino público e gratuito em todos os níveis, restabelecimento da dignidade da escola pública, democratização da educação, valorização dos profissionais da educação e melhoria da qualidade do ensino, necessidade de definição de política educacional, autonomia e democratização das universidades e apoio à cultura e à pesquisa científica”. (CONSED, 1996, p. 8).

¹⁵ A Undime foi criada em 1986.

participaram amplos setores da Educação¹⁶, formaram o roteiro prévio para a organização e sistematização da política educacional que se implantou a seguir.

A aproximação entre o MEC e as entidades da sociedade civil durante o processo foi tão importante que se decidiu “institucionalizar esse tipo de cooperação e parceria” e chegou-se, inclusive, a cogitar a constituição de um “Fórum Nacional de Educação para Todos”, no interior do qual “governo e sociedade civil fariam os ajustes políticos da política educacional” (Cunha, 1993, p. 32).

Estão definidos no Acordo Nacional os principais componentes da reforma como, por exemplo, a explicitação de papéis entre as esferas federativas, sendo competências da União:

[...] coordenação do processo de definição de políticas e diretrizes nacionais de educação; articulação de parcerias com outros setores e esferas de governo e com a sociedade civil; redistribuição de recursos financeiros, garantindo equidade em educação [...]; acompanhamento, controle e avaliação de desempenho do sistema educacional alimentados por estudos e pesquisas, inclusive destinados ao estabelecimento de parâmetros de custos, produtividade e qualidade da educação; adoção de medidas descentralizadoras da execução de programas e projetos de educação básica; cooperação técnica aos sistemas de ensino [...]; reorganização do sistema nacional de informações educacionais em bases interativas com estados e municípios.

Ainda fizeram parte desse planejamento para a Educação nacional: o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem definidas a partir de padrões mínimos para o atendimento às crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; ampliação da jornada escolar; currículos que valorizem a cultura local e as especificidades da população atendida (crianças, jovens e adultos); valorização e profissionalização do magistério, estabelecendo política nacional de formação; piso salarial profissional nacional (à época, proposto em R\$300,00); estatuto do magistério e plano de carreira; e, implantação de regime de

¹⁶ Participaram da elaboração desses documentos, as seguintes entidades: Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Conselho Federal de Educação (CFE); Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional da Indústria (CNI); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); além de especialistas e pesquisadores.

colaboração entre as esferas de governo assentado no financiamento e na distribuição de recursos financeiros, na cooperação técnica e na definição de padrões mínimos de qualidade e produtividade dos sistemas e redes de ensino.

O Plano Decenal foi abandonado pelo governo seguinte (FHC). No entanto, registra-se que nem mesmo o MEC entendeu que este fosse o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição Federal:

O Plano Decenal de Educação para Todos não se confunde com o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição e que incluirá todos os níveis e modalidades de ensino. Tampouco se caracteriza como um plano ao estilo tradicional, em respeito mesmo à organização federativa do país. Delimitando-se no campo da educação básica para todos, que é a prioridade mais importante nesse momento, o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina “eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental nos próximos dez anos”. (Plano Decenal, p. 14).

Elementos do Plano Decenal estiveram presentes no desenho da reforma empreendida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que estabeleceu os marcos legais da reforma educacional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e a Emenda Constitucional 14, que criou o Fundo de Manutenção Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef.

Concordando com Marta Arretche sobre a necessidade de se criarem “estratégias bem sucedidas de indução” para que os governos locais adiram a determinadas políticas e dado que a descentralização é um dos pilares da reforma político-administrativa do Estado brasileiro, o governo central conta com a legislação, o financiamento e a avaliação para pôr em movimento a reforma educacional. É dos desdobramentos dessa última vertente que se tratará a seguir.

As fontes, as hipóteses, os objetivos e os procedimentos

Uma importante crítica vem se construindo no campo das Ciências Sociais e diz respeito às pesquisas em políticas públicas. No “Dossiê Agenda de Pesquisa em Políticas Públicas” (2003), elaborado no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) registra-se, nos textos de vários autores (Arretche; Seibel e Gelinski; Faria; Reis; e Souza), que essas pesquisas pouco têm contribuído para o acúmulo de conhecimentos na área, seja pela abundância de estudos setoriais e de estudos de caso, seja pela ausência de uma agenda de pesquisa, estando essa, sempre pautada pelas agendas governamentais. A defesa da organização de uma agenda de pesquisa para a área, desvinculada ou não submetida à agenda política do país foi, antes, defendida por Marcus Mello¹⁷ (1999).

O enfrentamento dessas lacunas não é simples, até mesmo porque os tempos do ciclo das políticas – elaboração; implantação; avaliação – são acelerados e, muitas vezes, mais rápido ainda, costuma ser a mudança de políticas, às vezes condicionada à troca de governo em qualquer instância, às vezes, simplesmente por abandono.

Ainda, se pode dizer que, sendo a pesquisa pautada pela agenda governamental-gerencialista e, estando esta, por sua vez, pautada na melhoria da eficiência, da eficácia e da produtividade e na lógica da responsabilização, decorre que há demanda por estudos que se concentram em descrever e analisar pontualmente as políticas.

A avaliação de políticas públicas, entendida como instrumento de gestão que visa subsidiar, com informações e dados, determinados aspectos, ações, programas e planos é, portanto, instrumento administrativo.

¹⁷ Estado, governo e políticas públicas, in O que ler na ciência social brasileira, organizado por Sergio Miceli.

Segundo Carlos Faria (2005, p. 101), estudos em avaliação de políticas públicas “tinham originalmente um acentuado viés *top-down*, sendo via de regra encarados como ferramenta de planejamento destinada aos formuladores [...] e aos gerentes [...]”. Nesse caso, supunha-se que os resultados seriam apropriados pelos dirigentes para a tomada de decisão. Assim, a avaliação teria caráter instrumental. O mesmo autor registra que o “efeito feedback” da avaliação não se concretizou e passou-se a “investigar os determinantes do uso da avaliação, sendo constituída, assim, uma nova e vicejante seara de pesquisa” (Ibid., p. 102).

Esses determinantes estariam no campo da política e não da instrumentação gerencial, “abarcando as questões e as disputas relativas à definição dos interesses prioritários e o escopo do Estado, à competição eleitoral, ao controle das interações intergovernamentais e à busca de acomodação de forças e de interesses no âmbito intraburocrático [...]” (Loc. cit.)

As pesquisas realizadas por Dirce Nei de Freitas (2005), Alícia Bonamino (2002), Sandra Zákia Sousa e Romualdo Portela de Oliveira (2007), entre outros, carregam as características apresentadas pela “segunda geração” de estudo de avaliação de políticas públicas.

Objetivando, do ponto de vista da contribuição à construção do campo da avaliação de políticas públicas, ampliar e, em alguns momentos, aprofundar, o que esses autores já demarcaram, a pesquisa apresentada aqui, pretendeu dialogar com as interpretações e análises produzidas e apontar para possíveis direções futuras de investigação.

A origem desta pesquisa, hipóteses e objetivos

Atualmente, o CEPPPE realiza estudo sobre os “Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados”. O estudo realizado aqui é uma ramificação dessa pesquisa, cujo objetivo geral está assim definido:

Este projeto tem como objetivo avaliar como vêm sendo formulados os sistemas de avaliação de estados brasileiros e a utilização de seus resultados para a gestão das redes de ensino e para melhoria da qualidade de ensino. (Projeto de Pesquisa apresentado à FAPESP em fevereiro de 2005).

Essa pesquisa vem se realizando, sob a coordenação de Sandra Zákia Lian Sousa e de Romualdo Portela de Oliveira, com uma equipe formada por alunos de iniciação científica e de pós-graduação e optou por estudar os programas ou políticas de avaliação educacional em cinco estados brasileiros: Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo, visando especificamente

[...] mapear propostas de avaliação de sistemas educacionais de educação básica implementadas no Brasil, por unidades federadas; caracterizar as propostas de avaliação, identificando seus princípios, abrangência e procedimentos; e, identificar os usos dos resultados das avaliações na formulação das políticas educacionais das unidades federativas estudadas (2007, p. 12).

A pesquisa ora apresentada pretendeu realizar uma cartografia¹⁸ da avaliação educacional no Brasil, localizando, descrevendo e analisando as iniciativas de avaliação que estão em andamento em todos os estados brasileiros. Se, por um lado, no presente estudo se chegará a uma visão mais ampliada do que vem se processando, por outro lado, não se pretende aqui, verificar, nem tampouco analisar em profundidade os modos como os estados vêm

¹⁸ Cartografia: ramo da ciência que trata da elaboração de mapas, proporcionando subsídios para a análise e interpretação de mapas, tabelas e outros recursos gráficos; conjunto de operações científicas, artísticas e técnicas produzidas a partir de resultados de observações diretas ou de exposições de documentos. (Departamento de Pesquisa, Desenvolvimento e Normalização Técnica – Companhia Energética de Minas Gerais – Glossário de Geoprocessamento e Cartografia).

fazendo uso dos resultados das avaliações. No entanto, pretende-se que este estudo contribua para dar suporte de ampliação para o estudo que nesse momento se realiza no CEPPPE.

Como uma cartografia, espera-se, neste estudo, que mapas da avaliação educacional carreguem pistas e evidências da configuração atual das políticas avaliativas em andamento em todo o Brasil. Concordando com Boaventura de Sousa Santos, que afirma que “os mapas são sempre ‘uma versão miniaturizada’¹⁹ da realidade e, por isso, envolvem sempre uma decisão sobre os detalhes mais significativos e suas características mais relevantes” (2000, p. 202) é preciso indicar quais detalhes e quais características se vão privilegiar.

Pretendeu-se aqui descrever e analisar as políticas e programas de avaliação em desenvolvimento nos estados brasileiros em sua articulação ou diálogo com a proposta nacional e com o contexto de sua proposição nas políticas estaduais de melhoria da qualidade da Educação Básica.

Ainda conforme Sousa Santos, “o Estado tem de intervir para deixar de intervir, ou seja, tem de regular a sua própria desregulação” (2002, p. 38). Assim, têm-se como hipóteses desta tese que os estados brasileiros que empreenderam pôr em prática políticas de avaliação da Educação, o fizeram inspirados no modelo do SAEB e que as iniciativas estaduais de avaliação estão inseridas nas reformas empreendidas, visando mudanças na gestão dos sistemas de ensino, figurando, tal como no âmbito nacional, como pilares dessas reformas.

Reconhecendo o estágio da pesquisa que originou esta tese, a investigação teve como objetivos:

1. Mapear as propostas de avaliação de sistemas educacionais de Educação Básica implementadas no Brasil por unidades federadas, descrevendo-as, identificando seus princípios, abrangência e procedimentos;

¹⁹ Citando J. S. Keats. *Understanding Maps*, Londres: Longman, 1982, p. 73.

2. Identificar as possibilidades de a avaliação educacional realizada pelos estados se tornar parte das atividades gerenciais e educacionais das secretarias estaduais;
3. Analisar as propostas em sua articulação com o sistema nacional de avaliação (SAEB).

Respondendo-se a esses objetivos, espera-se contribuir para a compreensão dos caminhos trilhados pela avaliação nos últimos dez anos a partir da reflexão que põe em relação a reforma educacional nacional e os contextos nos quais se produziram as propostas e iniciativas de avaliação educacional nos estados brasileiros ou o modo como cada um dos estados pôde traduzir as normas e regulações da reforma educacional.

Para tal, procedeu-se a análise documental oficial das secretarias de educação que registram as propostas de avaliação em cada um dos estados e estudadas as produções teóricas que as analisam. Certamente que há limitações nesse tipo de investigação, uma vez que o que se pode apreender nos documentos oficiais é o que se diz sobre. No entanto, concordando com o que afirma Carlo Ginzburg (1989, p. 155) “[...] apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os sintomas – afirmavam os hipocráticos –, é possível elaborar ‘histórias’ precisas de cada doença: a doença é, em si, inatingível”. A leitura e a análise documental pretenderam conhecer o que os governos estaduais estabeleceram como propósito e apreender, na palavra escrita, as relações entre o que está proposto e os contextos que originam e sustentam as intenções, concordando ainda com Ginzburg, quando afirma que “o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural” (Idem, p. 157).

Há, no procedimento, o mesmo parâmetro expresso no conceito de avaliação, ou seja, o de atribuir-se valor a determinadas informações e reflexões e não a outros, ou ainda, como registra Igor Fuser (1996, p. 16), descrevendo a “arte da reportagem”, trata-se de “ênfases e omissões”, o que não significa ausência de critérios. A explicitação deles espera-se, poderá responder a essa limitação evidente.

As etapas de realização da pesquisa foram:

1. Levantamento e análise das produções teóricas sobre a avaliação de políticas públicas e sobre a avaliação educacional em larga escala.
2. Contato e interlocução com as Secretarias de Estado da Educação de todos os estados brasileiros, visando o acesso a documentos produzidos sobre a avaliação do sistema ou da rede de ensino e esclarecimentos sobre o desenvolvimento dos programas em andamento ou encerrados.
3. Registro e análise das informações e dados coletados, por estado.
4. Análise do conjunto das informações e dados.

Tomou-se como categorias de análise, os delineamentos institucional-gerencial, político e educacional que demarcam a área de atuação da avaliação educacional e seus desdobramentos operacionais visando se constituir como mecanismo avançado de gestão das políticas públicas da educação.

Capítulo I

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NOS ESTADOS BRASILEIROS

A maioria dos estados brasileiros realiza ou já realizou avaliações em larga escala para medir a proficiência dos alunos matriculados em suas redes. Atualmente, são dez estados nos quais essa modalidade de avaliação se realiza: Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

Em todos eles, a avaliação tem/teve caráter censitário e, além dos testes de proficiência, foram utilizados questionários respondidos por alunos, professores e diretores escolares visando coletar informações sobre perfil dos envolvidos e características das escolas.

Buscou-se registrar, além das características da avaliação em cada estado, alguns dados e aspectos gerais das políticas educacionais em andamento, de modo a apreender as relações entre as políticas propostas e a função da avaliação nesses contextos. Nem sempre isso foi possível.

As informações foram organizadas, sempre que possível, de modo padronizado, para que possam ser mais facilmente encontradas, dada a extensão dos registros. Para cada um dos programas caracterizados aqui buscou-se verificar: objetivos; caráter; abrangência; periodicidade; agência responsável; responsáveis pela aplicação; séries avaliadas; matriz curricular; construção das provas; instrumentos; disciplinas; tratamento dos resultados; divulgação dos resultados; e uso dos resultados.

A seguir, apresentam-se as caracterizações da avaliação educacional nos estados brasileiros.

1.1. Acre

1.1.1. Alguns aspectos da Política Educacional

O estado do Acre é formado por 22 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 1.028 escolas e, nelas, 162.042 alunos matriculados, sendo 12.046 na Educação Infantil; 90.812 no Ensino Fundamental; 29.171 no Ensino Médio; 29.618 na Educação de Jovens e Adultos; e 395 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 1 – Taxas de Rendimento – Acre, Região Norte e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Acre	77,4	74,2	13,3	6,9	9,3	18,9
Região Norte	76,3	68,8	14,3	8,9	9,4	22,3
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado do Acre no IDEB é a que se segue:

Tabela 2 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Acre e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Acre	3,3	5,6	3,5	5,5	3,0	4,8
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

O atual governador do Acre, Arnóbio Marques de Almeida Júnior, Binho Marques, como é chamado pela imprensa brasileira, foi durante a primeira gestão de Jorge Viana (1999-2002) Secretário de Estado da Educação e durante a segunda (2003-2006), vice-governador.

Em sua gestão na Secretaria da Educação, foram localizadas todas as escolas do estado, mesmo aquelas “escondidas” nos cantos mais remotos, por meio de geoprocessamento; a situação trabalhista dos profissionais da Educação foi regularizada (contratos, pagamentos e jornada de trabalho); deu-se início às construções e reformas dos prédios escolares e também à formação continuada para professores; e a contagem de alunos por escolas²⁰. Aqui, deve-se ter em conta a situação do Acre; o isolamento extremo de muitas comunidades, as distâncias e as dificuldades impostas pela geografia²¹, que formavam um quadro de desconhecimento e ausência do Estado para a maioria da população.

Segundo as informações disponíveis sobre o estado nos últimos anos, esse cenário vem mudando. A Secretaria da Educação vem articulando um conjunto de ações, visando orientar as escolas e melhorar a qualidade do ensino.

Dentre as ações, segundo a Secretaria de Educação, destacam-se a criação de Plano de Carreira; a habilitação para professores; a formação inicial e continuada para professores e especificamente para professores índios; o financiamento aos professores para compra de computadores; o repasse de recursos para a administração direta para todas as escolas com mais de 20 alunos e conselho escolar; e a elaboração de Planos Decenais de Educação em regime de colaboração entre Estado e municípios (Plano Plurianual 2004-2007, *passim*).

Estão estabelecidas as seguintes metas no PPA da atual gestão:

- Criar incentivos para as prefeituras que expandirem a oferta de Educação Infantil;
- Continuar assegurando vagas no Ensino Médio para todos que concluem o Ensino Fundamental;
- Permitir o acesso às séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas comunidades rurais (agrícolas, ribeirinhas e extrativistas) nos centros de florestania, através de recursos tecnológicos de tv, vídeo e kit de energia solar;
- Dar continuidade ao Plano de Educação de Jovens e Adultos, mantendo a meta anual de atendimento, com incentivo e expansão das possibilidades de prosseguimento dos estudos;

²⁰ Entrevista pessoal com Binho Marques, realizada em 2000.

²¹ Os rios cortam o Acre paralelamente e as estradas, até hoje, são pouquíssimas, sendo que uma delas liga Rio Branco à Cruzeiro do Sul; e outra Assis Brasil, Xapuri, Rio Branco e Porto Acre (ambas federais). Entre Santa Rosa e Feijó e entre Marechal Taumaturgo e Cruzeiro do Sul, outras duas estradas fazem interligações precárias.

- Expandir gradativamente a oferta de ensino profissionalizante nos três Centros em implantação: Escola da Floresta (técnico florestal, agro-florestal e agro-industrial), Centro de Ensino Profissional de Serviços (comunicação, informática e gestão) e Centro de Ensino Profissional de Saúde;
- Manter e melhorar a qualidade dos programas de assistência social que contribuem para a manutenção dos alunos na escola, como merenda escolar, saúde na escola, distribuição de kit de material, entre outros.

1.1.2. Avaliação Educacional

Além de ensaios para a efetivação de um sistema de avaliação para todas as escolas do estado, a avaliação educacional, no Acre, apresenta um desenho geral, bastante diferente das demais iniciativas estaduais brasileiras, pois está centrada na escola.

As orientações e propostas demandam que cada uma das escolas e, nelas, seus professores, coordenadores pedagógicos e de ensino e diretores, realizem procedimentos de apropriação em relação aos dados e informações de seu contexto. Essas orientações estão expressas na legislação estadual e em textos produzidos por técnicos e dirigentes da Secretaria de Estado da Educação (SEE) e disponibilizados para as escolas.

Na legislação, encontra-se que o Coordenador de Ensino atua em três dimensões: diagnose, intervenção e proposição, sendo que, na dimensão diagnose suas atribuições são:

- a) utilizar os dados disponíveis (Censo Escolar, Regimento Interno, Projeto Pedagógico, avaliação do SAEB, avaliações da SEE, avaliações realizadas pela escola, PDE e outros) para construir as informações sobre a realidade do ensino na escola, semestralmente;
- b) identificar, bimestralmente, as áreas críticas para a intervenção;
- c) destacar, bimestralmente, as áreas em que a escola atua bem para potencializá-las;
- d) construir canais de comunicação com o coordenador administrativo e coordenador pedagógico para atuação de forma compartilhada;

- e) apresentar, bimestralmente, ao diretor e Conselho Escolar o diagnóstico da realidade do ensino na escola para a tomada de decisões. (Instrução Normativa nº 04²², de 13 de abril de 2004. Art. 6)

Sobre as atribuições do diretor escolar, a Lei nº 1.513 de 11 DE novembro de 2003, que dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público, define:

- [...] V – estabelecer a cada semestre e pactuar com a SEE, metas de rendimento escolar a serem atingidas;
VI – encaminhar bimestralmente ao Conselho Escolar e a SEE relatórios sobre rendimento escolar; (Art. 35).

Dentre os programas de estímulo à realização de avaliações, está o Prêmio Estadual de Referência em Gestão Escolar que, em 2007, em sua terceira edição, decidiu premiar experiências “com o objetivo de contribuir para que as escolas passem a incorporar uma cultura de auto-avaliação de seu processo de gestão e assim destacar as experiências de referências em cada área²³”.

A avaliação centrada na escola se divide em duas modalidades. A primeira pode ser chamada de avaliação institucional porque reúne um conjunto detalhado de informações sobre as escolas e seu entorno, seu funcionamento, suas concepções, seus profissionais e alunos. A segunda é chamada “Avaliação Diagnóstica” e visa reunir informações sobre o desempenho dos alunos em todas as disciplinas da Educação Básica e se realiza no início do ano ou semestre letivo.

Avaliação nas escolas

Em orientações específicas às escolas, que pretendem “servir como subsídio para a ação da escola na tarefa de construir alternativas aos problemas que se apresentam para a construção de um currículo engajado com os problemas de nossa terra e para a consolidação da gestão democrática nas escolas públicas estaduais” (MONTYSUMA, s/d, p. 2), a Secretaria propõe um roteiro extenso e detalhado para levantamento de informações.

²² Estabelece Diretrizes Administrativas e Pedagógicas no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino.

²³ Disponível em: www.see.ac.gov.br/see/noticias. Acesso em: abril de 2007.

Sobre a escola, recomenda-se a reconstrução da história da escola, por meio de “fotos, matérias de jornais, depoimentos de ex-alunos e professores mais antigos, documentos oficiais, planta do prédio, decreto de fundação da instituição etc.”. E, também, a identificação de oportunidades, debilidades e problemas dos bairros e localidades onde estão as escolas (Ibid., p. 3).

Para compor o perfil dos alunos, o texto propõe que se levantem dados pessoais; dados sócio-econômicos; dados sócio-culturais; dados sobre a vida escolar do aluno e sobre o nível de proficiência dos alunos por série de estudos. O objetivo aqui é a definição do currículo “priorizando competências, habilidades, conceitos e conteúdos que estejam sintonizados com as características predominantes entre os alunos da escola, considerando tanto suas fragilidades, como suas potencialidades e aspirações” (Ibid., p. 3-4). Além do perfil do aluno, a orientação sugere que se realize um “diagnóstico das práticas educativas dos alunos”, levando em conta:

[...] como eles se portam diante de um problema cognitivo, se tem uma postura crítica (investigadora) ou acomodada no processo de construção do conhecimento e se são capazes de sistematizar experiência do cotidiano que lhes possibilite tirar proveito educativo. O tipo de relações sociais que eles estabelecem entre si, com os professores e demais funcionários é também muito importante para que se possa definir qual a prática pedagógica dos alunos. (MONTYSUMA, p. 4).

O perfil dos professores também é fonte para debater e organizar o currículo. Acrescentam-se ao tipo de levantamento de perfil do aluno, questões sobre a formação inicial e continuada; e dados que demonstrem as deficiências teóricas mais presentes entre os professores. O objetivo desse levantamento é saber se:

[...] o currículo que os alunos efetivamente precisam vai estar ou não em consonância com as reais possibilidades dos professores da escola para, a partir daí, se tomar às medidas necessárias para a materialização do currículo pretendido, seja promovendo formação continuada, seja planejando coletivamente ou dotando a escola de equipamento que possam minimizar as eventuais carências apresentadas na análise diagnóstica (Ibid., p. 4-5).

As práticas educativas dos professores também deverão ser investigadas e, segundo o documento, com o envolvimento de todos. O que se pretende é minimizar a possibilidade de:

[...] se definir por uma proposta de ensino progressista e na prática realizar-se um ensino conservador [...] o fundamental é que a tomada de decisão seja consciente e coletiva e que todos os professores tenham claro a dimensão das práticas que vêm adotando até o momento e se há interesse em mudar ou não, para garantir um ensino de qualidade (Ibid, p. 5-6).

Técnicos administrativos, os vigias, serventes, secretários escolares, eletricitistas, encanadores e demais profissionais que atuam nas escolas deveram responder a instrumentos semelhantes ao dos professores. E, no levantamento específico pretende-se compreender se há entre esses profissionais a identificação da “intercessão existente entre a natureza das atividades desenvolvidas por eles e o aprendizado dos alunos, se buscam ou não aperfeiçoar suas práticas educativas”.

Não há, no documento, menção específica sobre levantamento de informações a respeito dos diretores e coordenadores de ensino e pedagógicos. O item seguinte do roteiro orienta a escola a realizar uma caracterização do modelo de gestão adotado. Sobre esse tema, as escolas deverão responder:

- Quais métodos são adotados pelo diretor no processo de gestão da escola;
- Qual papel a direção ocupa na gestão escolar;
- Que tipo de relação de trabalho predomina na escola;
- Que relações são estabelecidas entre professores e alunos;
- Se a comunidade do bairro onde está inserida a escola participa de forma efetiva ou não das tomadas de decisão da escola;
- Se o conselho escolar tem ou não independência;
- Em que circunstâncias o Conselho Escolar se reúne;
- Se as opiniões dos alunos são ou não levadas em consideração;
- Se a escola tem ou não um projeto escolar;
- No caso de existir um projeto escolar, se ele expressa ou não as aspirações do conjunto dos segmentos que compõem a escola;
- Se as principais metas do projeto escolar estão ou não focadas no aprendizado;
- Se a escola está ou não conseguindo garantir o aprendizado dos alunos;
- Se existe algum tipo de avaliação do projeto escolar. (MONTYSUMA, p. 6-7).

A caracterização do modelo de gestão dos recursos financeiros também é demandada e, segundo o roteiro orientador, o levantamento de informações permitirá “fazer uma comparação entre os diversos itens de despesas da escola; quais os que demandam maior volume de recursos e destacar que posição as atividades relacionadas ao aprendizado dos alunos e ao combate do abandono escolar ocupam no quadro de distribuição desses recursos” (Ibid., p. 7-8).

Os elementos específicos para a definição do currículo escolar estão listados, no roteiro, como segue:

- Como, na história da escola, o currículo tem sido entendido?
- Que valores, visão de homem de sociedade, de educação, de conhecimento, de professor e aluno esta presente nesta concepção de currículo?
- A escola sempre definiu seu currículo ou deixou que outras instituições o fizessem?
- Quais os segmentos da escola deverão estar envolvidos na construção do currículo?
- A escola tem clareza do tipo de Currículo que desenvolve no seu cotidiano? E qual a sua função política?
- Considerando os conteúdos, conceitos, competências e habilidades a serem desenvolvidas no aluno do Ensino Médio e a construção de uma escola eficaz e democrática: Qual o currículo necessário à viabilização destes fins? (Ibid., p. 8).

Sobre a organização do tempo escolar:

- A organização das turmas considera a realidade do aluno trabalhador tanto da cidade quanto da zona rural?
- A atual organização do período escolar, distribuição das disciplinas e respectivas cargas-horárias são eficazes? É o critério da qualidade das aulas que determina esta distribuição?
- Os assuntos administrativos da escola são organizados e tratados com um mínimo de interrupção das aulas?
- A maior parte do tempo dos alunos na escola é dedicada a atividades de aprendizagem?
- É raro não ter aula devido à ausência de professores, reuniões, recessos etc.?
- O professor em sala de aula aproveita bem o tempo destinado a sua disciplina?
- A pontualidade é um valor defendido pela escola? Como é feita essa defesa?
- Há no calendário escolar espaço para participação dos professores em atividades pedagógicas?
- Há debate na escola ou já houve sobre os problemas relacionados ao tempo e a sua organização? Como ele foi conduzido?

- Como a escola trata os problemas relacionados ao tempo escolar? (MONTYSUMA, p. 9-10).

Sobre os recursos e as metodologias:

- No cotidiano escolar particularmente, na prática docente, há uma discussão sobre o que são recursos e metodologias, e qual é a função destes no trabalho pedagógico?
- Os professores têm clareza dos conceitos de recursos didáticos, técnicos e metodologias?
- Que critérios os professores utilizam na seleção dos recursos e metodologias? Qual o objeto de sua utilização?
- Os recursos e procedimentos de ensino usados oportunizam o debate, a reflexão, a análise e a síntese?
- Considerando os conteúdos, conceitos, competências e habilidades a serem desenvolvidas no aluno. Qual deverá ser a postura do educador e da escola frente aos recursos didáticos e metodológicos? (Ibid., p. 10).

Sobre a avaliação, o roteiro recomenda que os profissionais da escola respondam:

- Sobre qual o sentido da avaliação para nós?
- Se há ou não avaliação continuada do desempenho dos alunos.
- Se são ou não identificados problemas potenciais.
- Se diante dos problemas identificados a escola propõe soluções.
- Se as avaliações são apenas no final do bimestre com fins apenas de classificação?
- Como a realizamos?
- O que é avaliado?
- Quem é avaliado? Professor? Aluno? A escola?
- Os instrumentos de avaliação utilizados são eficazes no sentido de ajudar o processo aprendizagem, a desenvolver competências e habilidades no educando tais como: relatar criticamente os conhecimentos, capacidade de pensar de maneira organizada e sistemática, trabalhar em equipe, conviver com o pensamento divergente, capacidade de criação e investigação etc. (Ibid., p. 10-11).

O roteiro indica, também, a necessidade de que as escolas busquem referências em diferentes fontes, sobre o rendimento escolar dos alunos “nível de proficiência, aprovados, reprovados, transferidos e evadidos” e identifique “seu lugar no panorama estadual”. Ainda recomenda que “tais indicadores devem sempre, para melhor fidelidade de análise de realidade, basear-se nos percentuais do ano anterior e devem ser usados para o estabelecimento de metas futuras”.

Avaliação Diagnóstica

Proposta para ser parte do Plano de Ensino nas escolas, “a avaliação diagnóstica é um instrumento de investigação do professor, em relação à aprendizagem do aluno para analisar o que este já sabe e o que precisa ainda saber, o que ele faz sozinho e o que faz com ajuda (de um grupo ou do professor)” (Orientações para Elaboração da Avaliação Diagnóstica/2006 – Ensino Médio²⁴, p. 4).

Para sua realização, a Secretaria de Educação propõe que se utilizem: auto-avaliação; relatórios; seminários; mesas-redondas; fichamentos, resenhas, resumos; questionários; provas; testes e resolução de exercícios; produção de diversos gêneros textuais (cartazes, jornais, cartas, ofícios, etc.); e atividades de experimentação. Cada professor, em cada escola, pode optar por realizar a Avaliação Diagnóstica utilizando os procedimentos que melhor se adequam à sua disciplina e aos conteúdos que pretende avaliar.

As orientações gerais para a realização dessa avaliação são:

- Nas escolas de Ensino Médio, as avaliações diagnósticas ocorrerão sempre no início de cada bloco de disciplina, durante a primeira semana de aula, cabendo ao professor utilizar diversos instrumentos de avaliação.
- Na elaboração do(s) instrumento(s) de avaliação, o professor deverá considerar as competências e habilidades da série anterior, as quais darão suportes para o desenvolvimento das novas competências da série seguinte, observando as orientações contidas nos referenciais curriculares da SEE.
- Inclusão de materiais e conteúdos contextualizados.
- Na opção de provas, elaborar itens que contenham informações necessárias para o objetivo proposto, evitando questões do tipo “pegadinhas” ou que induzam ao erro;
- Dê preferência às questões que façam o aluno usar seu raciocínio e senso crítico;
- Após as avaliações os professores elaborarão relatórios contendo informações das atividades realizadas e dos resultados alcançados;
- Os relatórios deverão ser apresentados e discutidos com outros professores da área afim e/ou demais professores e equipe pedagógica, durante a semana de planejamento.
- Diagnosticado problemas como: dificuldade de leitura, interpretação e elaboração de respostas discursivas nas diversas disciplinas; buscar solucionar o problema de forma integrada.
- O relatório deverá subsidiar a construção do plano de curso do professor. (Orientações para Elaboração da Avaliação Diagnóstica/2006 – Ensino Médio, p. 5).

²⁴ Essas mesmas orientações estão propostas para a Avaliação Diagnóstica das escolas de Ensino Fundamental.

Sistema de Avaliação²⁵

A Secretaria de Estado do Acre realizou dois exercícios de avaliação de desempenho de alunos nos moldes do SAEB e da Prova Brasil. O primeiro foi realizado em 1999 e avaliou de modo censitário os alunos das 4ª séries do Ensino Fundamental. Em 2003, foram avaliados, também de modo censitário, os alunos de 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

Essas avaliações ocorreram a partir de acordo de cooperação entre a Secretaria e o Inep-MEC, sendo utilizados as matrizes curriculares e os itens do SAEB.

Houve retorno para as escolas, por meio de relatórios individualizados e produzidos no estado. Esses retornos ocorreram em Seminários com diretores e coordenadores pedagógicos.

Em 2007, a Secretaria optou por se utilizar os dados da Prova Brasil. No entanto, há decisão, por parte da Secretária de Educação, profa. Maria Corrêa da Silva, de se implantar um sistema próprio, a partir de 2008.

1.2. Alagoas

O estado de Alagoas é formado por 102 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 757 escolas e, nelas, 301.743 alunos matriculados, sendo 1.301 na Educação Infantil; 156.196 no Ensino Fundamental; 110.538 no Ensino Médio; 33.250 na Educação de Jovens e Adultos; e 1.005 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

²⁵ Todas as informações registradas aqui foram obtidas em entrevista, por telefone, com a profa. Maria Cristina Maia, Coordenadora do Sistema de Avaliação da Secretaria de Estado da Educação do Acre.

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 3 – Taxas de Rendimento – Alagoas, Região Nordeste e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Alagoas	66,0	70,7	18,5	9,0	15,5	20,3
Região Nordeste	68,9	68,2	16,7	9,4	14,4	22,4
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado do Alagoas no IDEB é a que se segue:

Tabela 4 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Alagoas e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Alagoas	2,9	5,2	2,5	4,5	2,8	4,6
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

O Sistema de Avaliação Educacional em Alagoas (SAVEAL) foi implantado em 2001, em uma amostra de escolas. Em 2005, foi realizada uma avaliação complementar à Prova Brasil, abrangendo a totalidade das escolas rurais e as escolas urbanas com menos de 30 alunos.

Foi produzida uma Matriz Curricular para subsidiar a produção de itens.

Nas duas ocasiões foram avaliados os alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.

Os resultados foram divulgados por meio de relatórios para as escolas e cadernos pedagógicos por série e disciplina avaliadas.

Registra-se que essas informações sobre o sistema de avaliação foram prestadas, por e-mail pela Coordenadora do Programa (informação pessoal)²⁶. Embora se tenham realizadas diversas tentativas de ter acesso ao material, não foi possível saber mais²⁷.

²⁶ Informações prestadas pela Profª Fátima Lima por e-mail em 16 de julho de 2007.

²⁷ Desde julho de 2007, foram realizadas tentativas de se ter acesso aos materiais produzidos. Embora os profissionais consultados (Profª Fátima Lima, coordenadora do SAVEAL e Prof. Ademir Oliveira, da equipe do SAVEAL) tenham afirmado, por e-mail, sua disponibilidade em divulgar as informações, isso não aconteceu.

1.3. Amapá

O estado do Amapá é formado por 16 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 769 escolas e, nelas, 157.933 alunos matriculados, sendo 7.682 na Educação Infantil; 94.926 no Ensino Fundamental; 34.429 no Ensino Médio; 20.470 na Educação de Jovens e Adultos; e 436 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 5 – Taxas de Rendimento – Amapá, Região Norte e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Amapá	81,5	70,0	12,8	9,6	5,7	20,4
Região Norte	76,3	68,8	14,3	8,9	9,4	22,3
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado do Amapá no IDEB é a que se segue:

Tabela 6 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Amapá e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Amapá	3,1	5,3	3,5	5,5	2,7	4,5
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

Registra-se que não há informações sobre programa ou sistema de avaliação criados, organizados e realizados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação neste estado, segundo a pedagoga da Coordenadoria de Ensino (informação pessoal)²⁸.

²⁸ Informação prestada pela Prof^a Agda Roberta da Silva Quaresma, Pedagoga da Coordenadoria de Ensino, da Secretaria de Estado de Educação do Amapá, em entrevista por telefone, outubro de 2007.

1.4. Amazonas

O estado do Amazonas é formado por 62 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 1.252 escolas e, nelas, 521.185 alunos matriculados, sendo 117 na Educação Infantil; 317.006 no Ensino Fundamental; 152.605 no Ensino Médio; 50.452 na Educação de Jovens e Adultos; e 1.005 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 7 – Taxas de Rendimento – Amazonas, Região Norte e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Amazonas	71,5	68,2	15,5	10,4	13,0	21,4
Região Norte	76,3	68,8	14,3	8,9	9,4	22,3
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado do Amazonas no IDEB é a que se segue:

Tabela 8 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Amazonas e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Amazonas	3,3	5,5	2,7	4,7	2,3	4,0
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

Registra-se que, em 2003, Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas organizou, em parceria com o Inep-MEC, uma avaliação, nos moldes do SAEB. Houve treinamento de professores para a criação do banco de itens e produção das provas, tendo como referência a Matriz Curricular utilizada pelo SAEB.

Foram avaliados os alunos de 2^a, 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio.

Segundo a Gerente de Estatísticas²⁹ da Secretaria de Educação (informação pessoal), a equipe estadual da avaliação teve dificuldades para realizar a análise com a metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e fez as análises utilizando a Teoria Clássica.

Os resultados apresentados pelos alunos foram muito ruins e a Secretária de Educação, na época, decidiu que os dados não deveriam ser divulgados, uma vez que não houve rigor no processo.

Segundo a dirigente entrevistada, quando chegaram ao estado os resultados do SAEB daquele ano, os técnicos da Gerência de Estatística fizeram um exercício de comparação entre os resultados do SAEB e da avaliação realizada por eles e que, para surpresa de todos, encontraram extrema semelhança.

Não houve outra iniciativa desde então.

O atual Secretário de Educação, segundo a dirigente, já apontou a necessidade de dar continuidade e incluir as escolas rurais, que no estado são muitas. Disse ainda que as escolas não se enxergam em resultados ruins, quando a pesquisa é amostral. Apesar da Prova Brasil não ser amostral, ela não atinge as escolas rurais e, nesse caso, explicita-se a necessidade de uma avaliação local.

²⁹ Todas as informações foram prestadas por Silvana da Silva Moraes, Gerente de Estatísticas, da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas, em entrevista por telefone.

1.5. Bahia

1.5.1. Alguns aspectos da Política Educacional

O estado da Bahia é formado por 417 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 707 escolas e, nelas, 256.524 alunos matriculados, sendo 1.734 na Educação Infantil; 148.384 no Ensino Fundamental; 53.238 no Ensino Médio; 52.848 na Educação de Jovens e Adultos; e 340 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 9 – Taxas de Rendimento – Bahia, Região Nordeste e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Bahia	83,3	77,5	11,3	9,8	5,4	12,7
Região Nordeste	68,9	68,2	16,7	9,4	14,4	22,4
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado da Bahia no IDEB é a que se segue:

Tabela 10 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Bahia e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Bahia	2,6	4,9	2,6	4,7	2,7	4,5
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

A implantação de uma Avaliação em larga escala no estado da Bahia ocorreu em 1999, fazendo parte de uma das estratégias do programa *Educar para Vencer*.

O *Educar para Vencer* é um “Programa Estratégico, assumido pelo Governo do Estado, que agrega projetos prioritários para fortalecer a escola com foco na qualidade do Ensino Fundamental e Médio”³⁰. Ele é composto por diversos projetos prioritários: Regularização do fluxo escolar; Gestão Educacional; Certificação Ocupacional; Programa de Enriquecimento Instrumental e Avaliação Externa. De acordo com informações divulgadas pela secretaria, esse Programa gerou resultados expressivos, como:

- Redução de 15% no índice de distorção idade série.
- Melhoria da gestão das escolas com o desenvolvimento do projeto de certificação ocupacional para dirigentes escolares e a implementação dos Projetos de Melhoria da Escola, conseqüente da sua ação coletiva ao construírem o seu Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE.
- Melhoria crescente na proficiência dos alunos através da avaliação externa realizada pela SEC.
- A certificação ocupacional para professores alfabetizadores e especialistas.

O Programa Educar para Vencer é financiado com recursos provenientes do Governo do Estado e do Banco Mundial (VINHÃES, 2004, p. 97). O empréstimo teve o objetivo de complementar ações governamentais voltadas a melhoria da qualidade da Educação Básica, incluindo, dentre outras, maior oferta de vagas no Ensino Médio, diminuição dos níveis de evasão e repetência, consolidação de um sistema de avaliação e melhoria na gestão de sistema.

1.5.2. Avaliação Educacional

O Projeto de Avaliação Externa integra as ações do Educar para Vencer – Programa Estratégico, assumido pelo Governo do Estado – e é responsável atualmente por dois grandes

³⁰ Disponível em: www.sec.ba.gov.br/educar_para_vencer/educar_para_vencer.htm. Acesso em: maio de 2006.

sistemas de avaliação em larga escala: a Avaliação de Desempenho e a Avaliação de Aprendizagem. Para desenvolver e implementar estes sistemas com confiabilidade, legitimidade e isenção, a Secretaria da Educação e Cultura (SEC) estabeleceu uma parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA). No convênio, o Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP) assumiu o papel de responsável técnico, com a mediação da Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão (FAPEX). Essa parceria foi consolidada em novembro de 2004.³¹

Para a primeira aplicação da Avaliação de Desempenho, a SEC contratou a Fundação Carlos Chagas (FCC), até que a implementação do Projeto fosse concluída. Isso “assegurou uma coleta de dados anterior à implementação completa do programa. Em paralelo a essa aplicação, a SEC negociava com a UFBA os termos de um convênio para estabelecimento de parceria”. (BAHIA s/d d, p.9).

Inicialmente, desenvolveu-se apenas a Avaliação de Desempenho e, a partir de 2001, implantou-se também a Avaliação de Aprendizagem.

De acordo com Lys Vinhães, coordenadora do Projeto desde sua criação até fim do convênio com a UFBA/ISP – FAPEX, em outubro de 2004, os pressupostos iniciais do Projeto de Avaliação Externa foram:

- a) o *projeto* seria implementado a partir de duas linhas de atuação: uma, mais voltada para o apoio à gestão de sistema, com frequência anual, e a outra, direcionada para dar suporte ao professor, teria aplicação bimensal;
- b) tanto para uma como para a outra, havia necessidade de coleta de informações sobre o domínio de competências e habilidades em cinco disciplinas, em todas as séries do ensino fundamental;
- c) através do *projeto*, as escolas estariam prestando contas à sociedade;
- d) os projetos de combate à distorção série x idade e os cursos oferecidos para adultos também deveriam ser diagnosticados e comparados ao curso regular;
- e) as análises, especialmente após cada aplicação anual, deveriam ser encaminhadas em um curtíssimo espaço de tempo (quinze dias entre aplicação e análise) à Secretaria de Educação do Estado, às secretarias municipais de educação e às escolas;
- f) os dados precisavam estar sistematizados em nível de unidade escolar, embora houvesse intenção de não classificação de escolas;

³¹ Disponível em: www.aval.ufba.br/projeto.asp. Acesso em: junho de 2006.

- g) o sistema de avaliação na Bahia deveria permitir que as escolas, as secretarias e a secretaria de educação comparassem seus resultados ao longo dos anos;
- h) o sistema de avaliação deveria ser tal que fosse comparável ao SAEB;
- i) o *Projeto* deveria ter sua primeira aplicação de provas ainda em 1999;
- j) na linha bimensal, o diagnóstico deveria ser feito de maneira detalhada, de modo que cada professor pudesse ter um levantamento das dificuldades de cada um de seus alunos, em relação àquilo que deveria estar sendo ensinado;
- k) a cada bimestre, o *projeto* deveria, a partir da identificação das competências e habilidades não dominadas pelos alunos, produzir vídeos didáticos que, direcionados a eles, ajudassem seus professores a remediá-los;
- l) a expansão do *projeto* seria gradual, tanto em relação à abrangência (municípios e escolas envolvidas), quanto em relação às disciplinas e séries avaliadas;
- m) a implementação do *projeto* deveria garantir isenção e sua condução deveria ser externa à Secretaria da Educação;
- n) uma competência em avaliação em larga escala deveria ser formada na Bahia;
- o) a implementação do *projeto* deveria garantir sua permanência quando da troca de governos. (VINHÃES, 2005, p. 2)

Segue-se a caracterização do Projeto de Avaliação Externa, contemplando suas duas linhas de abrangência, respectivamente, a Avaliação de Desempenho e a Avaliação de Aprendizagem.

1.5.2.1. Avaliação de Desempenho

Objetivos

O objetivo da Avaliação de Desempenho, indicado nos documentos consultados de 1999 a 2006, é o de “determinar o desempenho de seus alunos com referência às competências e habilidades que eles deveriam apresentar ao final do ano letivo”³².

No Relatório da Avaliação de 2001 aparece também a intenção de usar estes resultados para “permitir um diagnóstico para o planejamento das ações educacionais na busca permanente pela melhoria da qualidade do ensino”. (BAHIA, 2003a, p.6)

³² Disponível em: www.sec.ba.gov.br/educar_para_vencer/avaliacao_desempenho.htm. Acesso em: junho de 2006.

Caráter, abrangência e periodicidade

A Avaliação de Desempenho teve sua primeira aplicação em 1999. Ela ocorreu anualmente até o ano de 2002, a partir deste ano, devido a pedidos de dirigentes escolares o *Projeto* decidiu por fazer a aplicação bienal.

Os dirigentes escolares solicitaram, na ocasião (em 2002), um espaçamento na aplicação das provas, dando-lhes mais tempo para implementar as ações provenientes das análises que suas comunidades estavam fazendo dos resultados encaminhados (BAHIA, s/d d, p. 20)

Inicialmente, realizada apenas no Ensino Fundamental, por meio da aplicação de testes de múltipla escolha relativos às disciplinas de Português e Matemática, para os alunos da 4ª e 8ª séries, em 2004, foram incluídos na avaliação os alunos do 3º ano do Ensino Médio.

A avaliação vem sendo implantada progressivamente nas escolas urbanas das redes estaduais e municipais. Em 1999, primeira edição da avaliação, 45 municípios participaram; em 2004, a participação já atingia 304 municípios.

Tabela 11 – Evolução da Avaliação de Desempenho – Bahia – 1999/2004

Ano	Municípios envolvidos	Escolas envolvidas
1999 ⁽¹⁾	45	846
2000 ⁽¹⁾	126	1.659
2001 ⁽¹⁾	274	2.911
2002 ⁽¹⁾	273	2.990
2004 ³³	304 ^{(2) (3)}	3.290 ⁽²⁾ / 2.808 ⁽³⁾

Fonte: ⁽¹⁾ www.aval.ufba.br/av_desempenho.asp. ⁽²⁾ www.sec.ba.gov.br/educar_para_vencer/avaliacao_desempenho.htm.

⁽³⁾ BAHIA, s/d b, p. 7.

Apesar do critério de escolha das escolas estar registrado pela primeira vez apenas no relatório de 2002, este foi definido anteriormente a esta data, conforme consta no Relatório de conclusão (1999 a 2004).

Obedecendo ao caráter progressivo definido no início de sua implantação, seguiu o processo de definição das parcerias estado-municípios que caracterizou o Educar para Vencer. Uma vez celebrado o compromisso do governo estadual com as instâncias municipais, todas as escolas urbanas dessas cidades passaram a ser avaliadas pelo Projeto (BAHIA, s/d d, p. 20).

³³ Quanto ao número de escolas envolvidas em 2004, identificaram-se registros diferentes de acordo com a fonte consultada.

De acordo com Vinhães, as escolas rurais não participaram da avaliação devido aos recursos financeiros limitados do Projeto de Avaliação Externa:

Avaliações em larga escala custam caro, especialmente para um sistema com uma frequência alta de aplicações. As escolas rurais, no período de 1999 a 2002, não participaram do sistema de avaliação. Um dos grandes desafios para o projeto será reorganizar seus custos de modo a incluí-las em suas próximas etapas, atendendo a uma grande demanda das redes municipais de ensino. (2004, p.106).

Responsáveis pela aplicação

Conforme informações do Relatório de 2001 (BAHIA, 2003a), as responsabilidades com a aplicação dos testes foram divididas entre os dirigentes regionais, os vice-diretores e coordenadores das escolas, os membros do colegiado escolar, os professores e os pais. Ao dirigente escolar coube:

[...] divulgar a avaliação e envolver a comunidade escolar, participar de treinamento, selecionar e treinar os professores para a aplicação dos testes, selecionar e treinar os pais para a monitoração da aplicação, planejar a distribuição do material de aplicação nas turmas, [...] conferir o material e zelar por sua segurança, supervisionar a aplicação, coletar o material após a aplicação e organizá-lo, responder a um questionário socioeconômico e organizar todo o material a ser recolhido pela transportadora. (BAHIA, 2003a, p.23).

Aos vices-diretores e coordenadores pedagógicos, coube dar suporte às atribuições dos diretores. Aos professores, coube “[...] aplicar os testes nas turmas para as quais foram destinados, obedecendo integralmente ao roteiro que lhes foi passado; participar de treinamento; [...] preencher com fidelidade a Folha de Identificação da Turma e identificar as Folhas de Respostas do Aluno”.(BAHIA, 2003a, p.23)

Os pais ou responsáveis selecionados como monitores foram encarregados de acompanhar a aplicação dos testes.

Ao Colegiado Escolar coube estar presente no dia da aplicação do teste, buscando garantir que os procedimentos ocorressem da forma prevista.

Além da participação da comunidade escolar, foram encarregados consultores externos nos municípios onde houve aplicação da avaliação “para coordenar os trabalhos e garantir o cumprimento dos padrões de aplicação das provas” (BAHIA, 2003a, p.24). Esses consultores externos foram selecionados e recrutados pela equipe central do Projeto de Avaliação Externa, e também receberam um treinamento específico, planejado e operacionalizado por essa equipe.

Matriz curricular e construção das provas

O detalhamento do processo de construção das provas está descrito no Relatório de Avaliação de 2001, do Estado da Bahia (2003a); nele são indicadas as seguintes etapas:

1. Elaboração de uma proposta de Matriz da Avaliação de Desempenho para Português e Matemática, para as séries avaliadas, por professores das redes estadual, municipal e privada.

Nesse trabalho, foram usados como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), diretrizes curriculares quando existentes, a matriz do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), planos de aulas e planos de curso de escolas municipais, estaduais e privadas, livros didáticos mais usados e a experiência de sala de aula desses profissionais. (p. 31)

2. Validação, por representantes das secretarias de educação, diretores, professores e pais, da Bahia e de outros estados do país, das matrizes propostas. Essas matrizes listaram apenas as competências e habilidades que pudessem ser medidas através de um teste de múltipla escolha. (p. 31).

3. Elaboração dos itens de Português e Matemática.

Essas questões foram produzidas também por uma equipe de professores do Estado, numa quantidade superior à que seria necessária para a montagem dos cadernos de teste, e cada um desses itens refletia um conteúdo específico da matriz. (p. 31)

4. Escolha dos itens pela equipe do Projeto de Avaliação para a montagem da prova.
5. Montagem e editoração final dos cadernos de prova, também pela equipe do Projeto de Avaliação.

A construção dos testes está fundamentada na Teoria da Resposta ao Item (TRI) e, nesse mesmo documento, a SEC destaca duas de suas vantagens:

A primeira delas está relacionada com a qualidade da medida: os erros de medidas são diminuídos e as qualidades psicométricas das medidas são sensivelmente melhoradas, oferecendo uma maior capacidade de generalização dos resultados e estimativas mais confiáveis (ZIMOWISK, MURAKI, MISLEVY e BOCK, 1996; EMBRETSON e REISE, 2000). Quando se estimam as habilidades com a utilização da TRI, os escores dos estudantes no teste são muito mais variados e oferecem melhores possibilidades de interpretação. A segunda grande vantagem da TRI é a possibilidade de construção de escalas de medidas comparáveis entre os anos, mesmo com a utilização de testes diferentes. Essas vantagens conferem a essa teoria uma ampla aceitação e utilização na área educacional. (p. 36).

Não foram localizadas informações sobre eventuais mudanças na matriz de Avaliação de Desempenho após 2001 e também não se encontraram dados sobre o processo de construção dos cadernos de provas para as avaliações de 2002, 2004 e 2006. Além disto, o documento utilizado refere-se à Avaliação de 2001, e nele não fica esclarecido o ano em que ocorreram as etapas acima descritas, não sendo possível afirmar que este mesmo processo ocorreu para as avaliações dos anos anteriores, ou seja, de 1999 e 2000.

Instrumentos, disciplinas e séries avaliadas

A Avaliação de Desempenho foi inicialmente realizada apenas no Ensino Fundamental, por meio da aplicação de testes de múltipla escolha para as disciplinas de Português e Matemática, aos alunos da 4ª e 8ª séries. Em 2004 foram incluídos na avaliação os alunos do 3º ano do ensino médio³⁴.

Sobre os instrumentos utilizados, as informações obtidas referem-se à aplicação da avaliação em 2001³⁵:

Nessa última avaliação, uma prova com 25 questões de Português e 25 questões de Matemática, além de um questionário socioeducativo, foi

³⁴ Disponível em: www.sec.ba.gov.br/educar_para_vencer/avaliacao_desempenho.htm. Acesso em: junho de 2006.

³⁵ Não há informações específicas sobre os instrumentos nos outros documentos analisados relativos aos anos de 1999, 2000, 2002, 2003, 2004 e 2006.

aplicada a alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de programas correspondentes (cursos de aceleração e correção de fluxo) em 2.911 escolas públicas urbanas das redes municipal e estadual. Em cada turma — independentemente da série —, metade dos alunos respondeu a provas do tipo a, e a outra metade a provas do tipo b. Os alunos responderam as questões na própria prova e, após o final de cada etapa (primeiro a prova, depois o questionário) transferiram suas escolhas para Folhas de Respostas. Além dos alunos, todos os diretores das escolas envolvidas e uma amostra de seus professores também responderam a um questionário socioeducativo. (BAHIA, 2003a, p. 21).

A natureza dos dados coletados nos questionários socioeducativos está descrita no quadro que se segue.

Quadro 1 – Natureza de Dados Coletados nos Questionários Socioeducativos da Avaliação de Desempenho – Bahia

Questionário do Aluno	Caracterização pessoal; fatores socioeconômicos e hábitos de estudo.
Questionário do Professor	Caracterização pessoal; fatores socioeconômicos; escolha profissional; comprometimento com a profissão; fatores pedagógicos; recursos pedagógicos; características administrativas da escola; fatores do aluno (disciplina, respeito, atração aos alunos) e problemas da escola.
Questionário do Diretor	Caracterização pessoal; fatores socioeconômicos; escolha profissional; comprometimento com a profissão; problemas na escola; mudanças educacionais; fatores pedagógicos e visão geral da gestão.

Fonte: VINHÃES, 2004, p. 99.

Tratamento dos resultados

De acordo com Vinhães (2004, p. 100), os resultados são convertidos em uma escala de Desempenho para facilitar a comunicação às escolas. O Projeto usa uma escala com geração de padrões elaborada por Angoff e Idmatching. Essa escala é dividida em quatro níveis, a saber:

Bom: os alunos tendem a demonstrar um bom domínio dos conteúdos específicos da série. A utilização de conteúdos essenciais de séries anteriores se dá de forma *eficiente*, permitindo a assimilação dos assuntos da série.

Médio: os alunos tendem a demonstrar *domínio básico* dos conteúdos específicos da série. A utilização de conteúdos essenciais de séries anteriores se dá de forma *suficiente*, permitindo a assimilação dos assuntos da série.

Baixo: os alunos tendem a demonstrar *algumas habilidades* relativas aos conteúdos específicos da série. A utilização de conteúdos essenciais de séries anteriores se dá de forma *superficial*, permitindo, contudo, assimilação de alguns dos assuntos da série.

Insuficiente: os alunos tendem a demonstrar pouquíssimas habilidades relativas aos conteúdos específicos da série. A utilização de conteúdos

essenciais de séries anteriores se dá de forma *precária*, dificultando a assimilação dos assuntos da série. [...] (BAHIA, 2003a, p. 39)

Segundo as informações descritas no Relatório de 2001 (BAHIA, 2003a, p. 71), a escala de desempenho não corresponde diretamente à escala do SAEB, mas para possibilitar uma associação entre elas foi desenvolvido um procedimento de correspondência através de um “julgamento social”³⁶, sob a orientação do *American Institute for Research* (AIR)³⁷. O intuito foi permitir associações do tipo: um escore médio x na Avaliação de Desempenho corresponderia a um desempenho médio localizado dentro do nível e da escala SAEB.

Conforme Vinhães (2005, p. 13), o Projeto de Avaliação Externa nos primeiros anos, 1999 e 2000, não fez um aprofundamento de análise nos dados contextuais levantados por meio dos questionários (do aluno, do professor e do diretor). A partir de 2001, as escolas passaram a receber informações sobre a média de idade de seus alunos e sobre ocorrências no processo de aplicação de provas nos seus relatórios individualizados. Pesquisadores da Universidade Federal da Bahia (UFBA) foram contratados para relacionar os dados contextuais aos desempenhos obtidos, na busca pelos fatores intra e extra escolares que apontassem para uma escola eficaz.

Os documentos oficiais consultados não explicitam o que aconteceu após a contratação dos Pesquisadores da UFBA, mas no relatório final que contém as informações da Avaliação de 2001, publicado em 2003, há referências a possíveis relações entre os dados contextuais e os desempenhos obtidos pelos alunos. Por isso, é possível supor que esse relatório é o resultado da pesquisa feita pelos Pesquisadores da Universidade. O trecho abaixo foi retirado do relatório de 2001 e apresenta como ele está dividido:

³⁶ Para informação de como foi desenvolvida a “associação” entre a escala de Desempenho e a escala do SAEB ler BAHIA, 2003a, pp. 71-74.

³⁷ A AIR foi a entidade responsável pela assistência técnica inicial e capacitação/monitoramento da equipe que formou o Projeto de Avaliação Externa em 1999. Empresa com sede em Washington-DC, escolhida após consulta e estudo de diversas empresas nacionais e internacionais, privadas ou ligadas a governos. (Cf. VINHÃES, 2003, p. 3).

1. Metodologia e Resultados da Avaliação de Desempenho 2001 – apresenta as abordagens técnicas utilizadas na aplicação dos instrumentos e coleta dos dados, bem como as análises desenvolvidas pelo Projeto de Avaliação Externa sobre os resultados agregados da avaliação para o Estado da Bahia (representado pelos 274 municípios envolvidos).
2. Análise dos fatores determinantes de desempenho escolar em 2001 – trabalho desenvolvido sob a responsabilidade da Profa. Rosana Castro, utilizando a técnica Modelos Hierárquicos Lineares (HLM).
3. Análise multivariada de indicadores de desempenho escolar – impactos de características da escola, do professor, da família e do aluno. Pesquisa realizada sob a coordenação do Prof. Dr. José Sérgio Gabrielli, utilizando as técnicas de análise de regressão múltipla e de análise fatorial.
4. Análise multivariada de indicadores de desempenho escolar – impactos de variáveis socioeconômicas. Estudo também desenvolvido sob a responsabilidade do Prof. Dr. José Sérgio Gabrielli, dessa vez complementando as variáveis coletadas pelo Projeto de Avaliação Externa com aquelas oriundas do IBGE. (BAHIA, 2003a, p. 5).

Divulgação e uso dos resultados

Os resultados têm sido divulgados em relatórios de diferentes tipos, voltados para as escolas, diretorias regionais, secretarias municipais e para o público em geral, de acordo com seus interesses e campo de ação. Conforme descrito por Lys Vinhães:

Para a Avaliação de Desempenho os resultados são divulgados em forma de relatórios [...] . Cada escola recebe um relatório com seus dados (individuais) e os resultados gerais do estado; relatórios são preparados com dados gerais do estado e de cada região em particular e enviados para as diretorias regionais da Secretaria Estadual de Educação. Os secretários municipais de educação, parceiros do programa, recebem um relatório onde o desempenho de sua rede é apresentado. O relatório final, com o registro integral da ação é o último a ser produzido e atende ao público geral. (2004, p. 101)

Após a divulgação desses relatórios, “o projeto propõe reuniões para esclarecimentos com as secretarias municipais de educação e com os diretores de escolas”. (VINHÃES, 2004, p. 101).

As informações que as escolas recebem do Projeto são:

[...] o percentual dos seus alunos que apresentaram níveis de desempenho Bom, Médio, Baixo ou Insuficiente em relação ao que deveria estar sendo ensinado e aprendido em Português e Matemática na 4ª e na 8ª série.
[...] relação das competências por nível de desempenho, lista das competências em que os alunos encontraram maiores dificuldades e análise pedagógica das questões das provas³⁸.

³⁸ Disponível em: www.aval.ufba.br/av_desempenho.asp. Acesso em: junho de 2006.

1.5.2.2. Avaliação de Aprendizagem

Objetivos

A avaliação de aprendizagem é um sistema que utiliza testes padronizados para permitir que os professores avaliem o ritmo de ensino. São seus objetivos³⁹:

- Fortalecer nas escolas o hábito de desenvolver e cumprir um plano de ensino dentro de prazos pré-estabelecidos.
- Possibilitar aos professores o diagnóstico dos sucessos e das dificuldades de seus alunos em relação a um elenco de competências e habilidades mínimas definidas para o Estado.
- Ajudar os professores a reformularem, quando necessário, seu plano de ensino para melhor atender seus alunos, contribuindo para evitar a repetência.

Segundo informações do sítio da SEC, o grande desafio do sistema tem sido possibilitar que professores, das mais diversas regiões do Estado da Bahia, apliquem a avaliação com o mesmo rigor e interpretem os resultados dos alunos seguindo os mesmos critérios.

Em documento, divulgado em 2004, o objetivo acima descrito é reiterado:

A Avaliação de Aprendizagem é um sistema em larga escala que utiliza testes padronizados para permitir que os professores avaliem o ritmo do seu ensino (BAHIA, 2004a, p. 3).

Caráter, abrangência e periodicidade

A Avaliação de Aprendizagem ocorre três vezes ao ano, ao fim das três unidades letivas. Participam do processo as escolas urbanas filiadas ao programa Educar para Vencer.

³⁹ Disponível em: www.sec.ba.gov.br/educar_para_vencer/avaliacao_aprendizagem.htm. Acesso em: junho de 2006.

Apesar de, em 2003, ter havido uma pequena diminuição no número de escolas abrangidas pela avaliação e não se ter relato nos documentos analisados sobre a razão deste fato, a avaliação vem sendo implementada progressivamente conforme mostra tabela a seguir:

Tabela 12 – Abrangência da Avaliação de Aprendizagem – Bahia – 2001/2004

	Abrangência			
	2001 ⁽¹⁾	2002 ⁽²⁾	2003 ⁽³⁾	2004 ⁽⁴⁾
Municípios	130	273	271	290
Escolas	1.510	2.700 (1.751 Estaduais + 949 Municipais)	2.610	2.771
Alunos	285 mil			631,8 mil

Obs: Os números acima são uma média das avaliações nas três unidades letivas.

Fonte: ⁽¹⁾ BAHIA, s/d c. ⁽²⁾ BAHIA, s/d a, p. 4. ⁽³⁾ http://www.aval.ufba.br/av_aprendizagem.asp#a; acesso: maio/2006. ⁽⁴⁾ http://www.sec.ba.gov.br/educar_para_vencer/avaliacao_aprendizagem.htm; acesso: maio/2006.

Responsáveis pela aplicação

De acordo com as informações contidas no documento (BAHIA, 2002a, p. 34), os professores são os responsáveis pela aplicação e correção das provas.

Matriz e construção das provas

Existem três publicações do Projeto das Matrizes de Referência da Avaliação de Aprendizagem: Matriz de Referência para 1ª e 2ª séries/CBA I (enviada às escolas em 2001), Matriz de Referência para 3ª e 4ª séries (enviada em 2002) e Matriz de Produção Textual para 4ª série (enviada em 2003). As competências e habilidades diagnosticadas pela Avaliação de Aprendizagem não mudam ano a ano, ou seja, as Matrizes, uma vez elaboradas, têm permanecido as mesmas com o passar dos anos. (BAHIA, 2003b, p. 8),

A Agência de Avaliação realizou, em 2000, uma oficina para a elaboração dos descritores das Matrizes de Referência da Avaliação de Aprendizagem da 1ª e 2ª séries/CBA I e da 3ª e 4ª séries.

Foram convidados para participar desta oficina, intitulada “Oficina de Elaboração de Descritores”, 56 professores das escolas públicas e privadas da capital e do interior. Eles desenvolveram os descritores, levando em consideração as seguintes fontes:

- Os objetivos nacionais apresentados nos PCN.
- Os diferentes domínios (ou temas) das disciplinas: “Leitura e Compreensão”, para português; “Números e Operações”, “Espaço e Forma”, “Grandezas e Medidas” e “Tratamento da Informação”, para matemática.
- Os livros e as práticas didáticas comumente utilizadas no estado da Bahia.
- Suas próprias experiências e sensibilidade como educadores. (BAHIA, 2002b, p. 15; BAHIA, 2002a, p. 15).

Além das fontes acima, os professores também levaram em consideração três outros aspectos:

- Sequência instrucional: na elaboração dos descritores deve-se considerar a forma lógica de encadeamento dos conteúdos.
- Abrangência: os descritores são dispostos de forma a indicar a “área de cobertura de conteúdo”. Descritores em níveis mais avançados tendem a ser mais abrangentes do que em níveis mais elementares.
- Pertinência: o resultado final deve guardar estreita relação com a realidade educacional do estado, mas também deve atender às expectativas e aos parâmetros nacionais. (BAHIA, 2002b, p. 15; BAHIA, 2002a, p. 15).

Para finalizar esse processo todos os descritores foram debatidos e revisados até se tornarem um consenso no grupo. A segunda etapa foi a elaboração das questões dos testes, considerando os domínios de conteúdo e seus descritores, em cada disciplina e série.

Sobre a elaboração dos descritores para a Matriz de Produção Textual da 4ª série as suas etapas, conforme descrito a seguir:

O primeiro foi a criação da relação do que pode ser avaliado através de questões abertas, permitindo o diagnóstico dos alunos. Para tanto, uma equipe composta por professores das redes pública e privada da Bahia, supervisionada por especialistas em Língua Portuguesa, foi encarregada de desenvolver a lista (sob a forma de descritores) das competências e habilidades relativas à comunicação escrita que os alunos de 4ª série deveriam apresentar a cada módulo ou unidade de 200 horas/aula. Em um momento posterior, um outro grupo de pessoas ligadas à educação (professores, diretores, pais, representantes de secretarias da educação, dos conselhos de educação e de universidades) reuniu-se para discutir a lista proposta, até validá-la em um documento final. É esse documento que constitui a Matriz de Referência para a Avaliação da Produção Textual da 4ª Série do Ensino Fundamental, divulgada na presente publicação. (BAHIA, 2003c, p.9)

Não consta, nos documentos consultados, como ocorreu o processo de construção das provas para as Avaliações de Aprendizagem.

Instrumentos, disciplinas e séries avaliadas

No primeiro ano de aplicação das provas, em 2001, a avaliação foi direcionada aos alunos de 1º e 2º séries do Ensino Fundamental do ciclo básico I, e, a partir de 2002, passou-se a incluir também a 3ª e a 4ª séries do Ensino Fundamental (BAHIA, 2002b, p. 9).

Os alunos respondem a testes de múltipla escolha de Português e Matemática. Em 2003, o Projeto introduziu o teste de Produção Textual para a 4ª série e, em 2004, foi incluído também o teste de Produção Textual para a 3ª série do Ensino Fundamental (BAHIA, 2004b, p. 9).

Os diretores são convidados a responder a um questionário intitulado de Questionário do Diretor, com o qual ele informa os seguintes dados sobre a Avaliação de Aprendizagem em sua escola:

[...] comunicação das datas de recebimento de material e aplicação dos testes; identificação de eventuais problemas de impressão e de distribuição dos materiais ou de problemas nos procedimentos de aplicação e correção; e o levantamento das principais ações propostas e implementadas pelas escolas, a partir do diagnóstico obtido através da avaliação. [...] (BAHIA, 2004a, p.4)

Divulgação e uso dos resultados

Conforme Relatório Síntese da Primeira Unidade de 2004, o Projeto de Avaliação Externa enviava às escolas relatórios com informações sobre os dados coletados por meio do Questionário do Diretor e dos resultados das Etapas do Estudo Monitorado da Avaliação de Aprendizagem.

Nos anos de 2002 e 2003, foram enviados às escolas apenas dados sobre o fechamento anual das ações da Avaliação por meio do *folder* de Participação e Contribuições das Escolas. A partir de 2004, além do *folder* contendo o fechamento anual, foram enviados relatórios ao

fim de cada aplicação das três Unidades Letivas, facilitando, assim, um melhor acompanhamento pelas escolas, além de potencialmente possibilitar ações mais rápidas no planejamento e implementação de soluções a partir de diagnósticos obtidos de cada uma das três aplicações ao ano (BAHIA, 2004a, p. 3).

As escolas são encarregadas tanto da correção quanto da análise dos testes; elas têm total autonomia para utilizar os resultados da maneira que julgarem necessário.

Vinhães, em sua tese “Análise da implementação de uma política educacional pioneira na área de avaliação em larga escala na Bahia”, diz que:

Sugestões sobre como analisar os resultados foram apresentadas para as escolas em cartas-ofício, manuais e em visitas de consultores temporários contratados pelo Projeto de Avaliação. Em 2003, um guia-diagnóstico⁴⁰ foi introduzido nos manuais de aplicação, para facilitar a análise, mas não foi encaminhado um roteiro sobre “o que fazer” a partir dela (VINHÃES, 2005, p. 137).

Para possibilitar ao Projeto de Avaliação Externa um acompanhamento das Avaliações, as escolas são convidadas a encaminhar o *Relatório do Diretor*.

O Relatório do Diretor é um instrumento que “permite às unidades escolares a comunicação de dúvidas, críticas, solicitações e sugestões” (BAHIA, 2004a, p.4). Um bom exemplo do uso dos dados colhidos pelo Projeto por meio do Relatório de Diretor ocorreu em 2003, com a introdução da avaliação da Produção Textual para a 4º série, que foi inserida devido às “solicitações das escolas por um instrumento que, ao incluir questões abertas, permitisse o diagnóstico específico da produção textual dos alunos” (BAHIA, 2004a, p. 4). Devido aos resultados positivos da Produção Textual para a 4º série, constatados pelos registros dos Diretores em seus relatórios, em 2004 foi incluída a Produção Textual também para a 3ª série.

⁴⁰ O guia-diagnóstico foi constituído por uma série de perguntas com objetivo de ajudar o professor na análise dos resultados e reflexão sobre seus planos de trabalho e, dessa forma, contribuir para o fluxo de discussões durante as reuniões organizadas pela direção da escola, após a correção dos testes da Avaliação da Aprendizagem.

Além do uso do Relatório do Diretor, para acompanhar as Avaliações, o Projeto faz um controle amostral denominado *Estudo Monitorado da Avaliação de Aprendizagem*. Segundo o Relatório Síntese de 2004, esse Estudo Monitorado é desenvolvido em um pequeno, mas representativo, número de escolas envolvidas na Avaliação de Aprendizagem. As unidades que integram o estudo são sempre sorteadas e recebem a visita de um representante do Projeto. Chamado de “coordenador”, este profissional realiza a supervisão das etapas da avaliação, entrevista os professores, levanta dados sobre a estrutura das escolas e coleta os testes para entrega à equipe central. “O objetivo maior é verificar o comportamento dos instrumentos (testes e manuais), bem como identificar eventuais falhas e possibilidades de otimização de procedimentos de aplicação e correção” (BAHIA, 2004a, p. 5).

De acordo com o mesmo Relatório, uma consequência importante deste monitoramento foi possibilitar a identificação das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos, o que contribuiu para a criação do Material de Apoio (Vídeos didáticos) da Avaliação de Aprendizagem. Este material, posteriormente, foi encaminhado pelo Projeto às escolas estaduais e secretarias municipais envolvidas na avaliação e “servem como subsídio aos trabalhos de reforço e revisão” (BAHIA, 2004a, p. 5).

Tratamento dos resultados

Segundo o documento Matriz de referência da Avaliação de Aprendizagem para a 1ª e 2ª série/CBA (BAHIA, 2002a, p.34), após aplicação da avaliação, os professores “deverão corrigir os testes dos alunos e calcular a pontuação geral da classe”. A Agência de Avaliação fornece tabelas e material de apoio para facilitar os cálculos.

1.5.3. Considerações acerca da divulgação e utilização dos resultados das avaliações

As considerações que se seguem têm como principal referência entrevistas com os gestores do sistema da Bahia. Foram realizadas entrevistas com a Superintendente de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional, a Superintendente de Desenvolvimento da Educação Básica e a Coordenadora de Avaliação na Superintendência da Secretaria Estadual da Bahia (SEC) e também com a Coordenadora Geral da equipe técnica do Projeto de Avaliação Externa do ISP⁴¹.

Divulgação e impacto da Avaliação de Desempenho e Aprendizagem na gestão do sistema e nas escolas

Para a divulgação dos resultados aferidos pela Avaliação de Desempenho, foram construídos diversos relatórios para diferentes públicos. Foram eles:

Relatório síntese para a Secretaria – resumo executivo e dados-chave;
Relatório síntese para o Público – divulgado no sítio da SEC;
Relatório por escola – só ia para a escola;
Relatórios setorizados – ex: regularização de fluxo de uma dada diretoria. A parte pedagógica e a gerencial iam para a escola. A gerencial, que apresentava índices de desempenho, ia também para os gestores da SEC. (Técnica do ISP)

Além da divulgação desses relatórios, o Projeto de Avaliação Externa realizava reuniões com os profissionais da SEC para divulgar os resultados obtidos, com o intuito de que a equipe da SEC usasse estes dados no planejamento das ações educacionais. No entanto, a Superintendente de Acompanhamento afirmou, em entrevista, que “a SEC não utilizava os

⁴¹ Foram entrevistadas, por Sandra Maria Zakia Lian Sousa e Romualdo Portela de Oliveira, as seguintes profissionais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia: Cátia Maria Paim da Cruz, Superintendente de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional; Eliana Barreto Guimarães, Superintendente de Desenvolvimento da Educação Básica; Yvone Lima Cerqueira, Coordenadora de Avaliação na Superintendência; Lys Vinhães, Coordenadora Geral da equipe técnica do Projeto de Avaliação Externa do Centro de estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP) entre os anos 1999 a 2004.

resultados. Suas intervenções não levavam em conta estes resultados, não havia um acompanhamento do trabalho por parte da SEC”.

Um dos motivos alegados para que a equipe central da SEC não utilizasse estes dados é o fato de a mesma não receber o resultado por escola. A Secretaria recebia apenas os relatórios gerais, que continham os dados agregados por município, em razão disto a Secretaria alegava “não ter como usar os resultados para formular ações, políticas” (Superintendente de Acompanhamento, SEC).

Esta afirmação é reiterada pela Superintendente de Desenvolvimento:

Do sistema montado na Bahia, não se fez um bom uso dos resultados das avaliações. O retorno foi dado diretamente para a escola, a quem cabia fazer uso dos resultados. [...] A SEC não teve retornos sistematizados para definir políticas, ações, estratégias, intervenções a partir das necessidades evidenciadas pela avaliação. A SE não tinha acesso aos resultados por escola.

Segundo depoimento da Técnica do ISP, os resultados por escola foram enviados a SEC, após reclamação da mesma por não recebê-los, mas “quando a SEC recebeu esses resultados, por escola, continuou não utilizando”.

Não se obteve informação precisa sobre quando estes dados foram disponibilizados para a Secretaria; ao que parece isso ocorreu somente na fase final de execução do Projeto.

Talvez a não utilização dos dados pela Secretaria não possa ser creditada ao fato de ter recebido apenas os relatórios gerais, mas sim em razão da falta de clareza sobre de quem era a responsabilidade pela utilização destes dados no planejamento das ações educacionais.

Aparentemente, havia uma expectativa, decorrente do próprio delineamento adotado na avaliação, de que as escolas fossem as usuárias dos resultados da avaliação. A Secretaria e mesmo o Instituto responsável pela avaliação, expressam expectativas de que estas identifiquem os problemas por meio dos dados coletados na aferição e façam uso deles, buscando soluções. Isto fica evidenciado nas declarações dos gestores, conforme ilustra a manifestação da Superintendente de Desenvolvimento: “existia um ‘espírito’ de que a escola

tinha que ter autonomia e a SEC não podia interferir, daí a SEC não ser informada sobre os dados de cada escola”. E, segundo Técnica da ISP, a formulação de ações no âmbito da escola era de responsabilidade da própria escola. Esperava-se que esta “usasse os dados da avaliação para aprimorar seu trabalho. [...] não havia interpretação dos dados pelo ISP visando subsidiar a formulação de políticas”.

Outro problema encontrado foi a não integração, no âmbito da avaliação, entre os órgãos da Secretaria de Educação e a equipe do Instituto responsável pela avaliação. Ao que parece, essa falta de integração entre os órgãos responsáveis, unindo-se a falta de clareza sobre quem era o responsável pelo uso dos resultados, comprometeu a eventual contribuição que a avaliação pudesse trazer para melhoria do ensino. A Superintendente de Acompanhamento afirma que “faltaram equipes na SEC de acompanhamento das Diretorias e equipes nas Diretorias para acompanharem as escolas – lendo, interpretando e decidindo a partir dos resultados da avaliação”.

Outro possível motivo da não utilização dos dados oriundos das avaliações foi a dificuldade, da maioria dos profissionais que trabalham com a educação, em interpretar tais dados. A Superintendente de Acompanhamento relata que “é complexo, é difícil interpretar os resultados das avaliações. Todos os níveis do sistema – da SEC às escolas – têm dificuldade”. Esta afirmação é reiterada no depoimento da Técnica da ISP: “a SEC não sabe usar e não usou os resultados”.

Essa dificuldade de interpretar os dados, talvez, seja, também, a razão de as escolas não utilizarem os resultados em seus planejamentos. Além disso, a comunidade escolar não conseguia trabalhar com os resultados fornecidos anualmente. Conforme depoimento da Técnica da ISP “as escolas reclamavam da avaliação de desempenho anual, pediam mais tempo para lidar com os resultados”.

Uma sugestão dada pela Superintendente de Acompanhamento é que “todos os segmentos têm que aprender ler os resultados das avaliações”. Para tal, seria necessário um treinamento, no âmbito da avaliação externa, para todos os órgãos envolvidos, desde a Secretaria até as escolas.

Divulgação e impacto da Avaliação de Aprendizagem

A segunda vertente da avaliação, a Avaliação de Aprendizagem, tinha objetivos diferentes da avaliação de Desempenho. Seus objetivos eram:

- Fortalecer nas escolas o hábito de desenvolver e cumprir um plano de ensino dentro de prazos pré-estabelecidos.
- Possibilitar aos professores o diagnóstico dos sucessos e das dificuldades de seus alunos em relação a um elenco de competências e habilidades mínimas definidas para o Estado.
- Ajudar os professores a reformularem, quando necessário, seu plano de ensino para melhor atender seus alunos, contribuindo para evitar a repetência.⁴²

Não se tinha o intuito de permanecer com esta vertente por muito tempo. A avaliação de aprendizagem deveria ser temporária, até que se imprimisse um ritmo na escola. Mas, conforme depoimento da Técnica da ISP, esta avaliação “não teve poder de induzir a um ritmo de ensino”. Por outro lado, ela afirma que a avaliação se mostrou interessante “para levar o professor a planejar ações”. Já a Superintendente de Acompanhamento discorda neste ponto e afirma que “o propósito de que essa avaliação iria subsidiar o planejamento da escola não foi alcançado”. Ela diz que “até o presente momento não foram encontradas, nos materiais consultados, provas de que a avaliação teve a capacidade de influenciar os professores em seus planejamentos”.

Outro impacto considerado negativo pelos gestores e não previsto, foi à substituição das provas realizadas pelos professores, nas escolas, por esta avaliação. A Superintendente de

⁴² Disponível em www.sec.ba.gov.br/educar_para_vencer/avaliacao_aprendizagem.htm. Acesso em: junho de 2006.

Acompanhamento relata que “[...] os professores estavam usando essa avaliação como sendo a avaliação da unidade de ensino, deixando de fazer suas avaliações”.

Em relação ao uso destes resultados para produzir melhoria no Sistema Educacional, a Técnica da ISP afirma que os diretores das escolas declaravam que não usavam estes dados, pois “não tinham como responsabilizar os professores pelos resultados; o diagnóstico da dificuldade do aluno era feito, mas não havia condições de lidar com ele”.

Os profissionais da SEC também não os usavam, pois não confiavam nesses resultados, já que como eram as escolas que conduziam suas avaliações, não se sabe se estas seguiam os procedimentos de aferições adequadamente. A Superintendente de Acompanhamento afirma que “as escolas é que conduziam a avaliação e, parece, que elas não seguiam os procedimentos previstos. Assim, os resultados não eram confiáveis”.

Uso dos resultados da Avaliação de Desempenho e Aprendizagem nas políticas educacionais

Na proposta inicial do Projeto de Avaliação havia o objetivo de “a partir da identificação das competências e habilidades não dominadas pelos alunos, produzir vídeos didáticos que, direcionados a eles, ajudassem seus professores a remediá-los” (VINHÃES, 2005, p. 2).

Foram produzidos, entre 2001 a 2003, “80 *tapes* didáticos e seus respectivos materiais de apoio, cobrindo as competências e habilidades críticas, em Língua Portuguesa e Matemática, das quatro séries iniciais”. (BAHIA, s/d d, p. 48)

Além desses vídeos a Superintendente de Acompanhamento relata que “a Agência chegou montar alguns vídeos para formação dos professores”, mas essa iniciativa não teve continuidade no decorrer do Projeto e também não se obteve informações quanto a utilidade desses vídeos para o processo de formação dos professores.

Conforme informação da Técnica da ISP foi sugerido, em 2004, pela Agência de Avaliação Externa, que se articulasse a avaliação e a certificação de professores, mas, como o convênio da SEC com a ISP acabou neste mesmo ano, esta proposta não foi consolidada. Aparentemente, não houve um movimento, durante os seis anos de avaliação em larga escala no Estado da Bahia, que consolidasse a relação entre certificação dos professores e os resultados desta avaliação.

A Superintendente de Acompanhamento faz uma crítica em relação a não utilização dos resultados para orientar a formação dos professores. Ela afirma que “a capacitação de professores, projeto da área de ensino, deveria partir destes resultados”. E relata, ainda, que “a certificação não deveria ser só uma prova. Ele pode ter ido bem, mas isso não reflete seu compromisso com a escola ou com a melhoria do desempenho dos alunos”. Ela comenta que “a certificação deveria estar atrelada aos resultados de desempenho dos alunos. Acho que os resultados da avaliação deveriam ser atrelados à progressão na carreira, nos moldes do Rio de Janeiro”, e acrescenta: “certificação: considero fantástico. Estimula as pessoas a se manterem atualizadas. A certificação para professores está prevista no Plano de Carreira”.

Duplicação das Avaliações e a relação custo x benefício de uma avaliação em larga escala própria

Segundo a Superintendente de Desenvolvimento “o SAEB dá um grande referencial para o estado em relação à região, ao país. [...] A avaliação só tem sentido se der indicadores importantes para as intervenções. O custo é muito alto”.

Com um custo tão alto, de 5 a 6 milhões por ano, e um uso tão mínimo dos resultados para implementar políticas educacionais, questiona-se o custo-benefício destas aferições.

Quando se iniciou o Projeto de Avaliação em larga escala da Bahia, em 1999, já existia o SAEB, mas tinha-se a idéia de que era necessário um sistema próprio que abrangesse as peculiaridades do Estado. Esta preocupação ainda existe, como se pode constatar no

depoimento da Superintendente de Desenvolvimento, quando afirma: “a maioria das escolas não utiliza os resultados do SAEB, muito provavelmente, por não identificar sua escola com esses resultados”.

Aparentemente, apesar dos benefícios de se ter uma avaliação própria, não compensa ao estado financiar um sistema de avaliação em larga escala devido a seu alto custo e pouco retorno. A tendência dos depoimentos obtidos sugere que se for para continuar com um uso tão pequeno dos resultados, a aferição feita pelo SAEB parece ser suficiente.

Outro fator muito questionado pelos gestores da Bahia é a periodicidade das avaliações. A Superintendente de Acompanhamento questiona tantas avaliações; ela diz que “acredita que se fosse para o estado ter seu próprio sistema, o MEC deveria repassar recursos e fortalecer as equipes estaduais”. Acrescenta que “se for continuar tendo Prova Brasil, não tem sentido ter coisas paralelas”.

A Superintendente de Desenvolvimento afirma que as avaliações deveriam ocorrer bienalmente, pois, “conforme pesquisas têm indicado, demora-se no mínimo oito meses só na preparação, aplicação e correção das provas”. Portanto, “mesmo se houvesse um maior uso dos resultados aferidos com a Avaliação, não seria necessário que esta ocorresse anualmente”.

Relação do SAEB X Avaliação Externa da Bahia

Um dos pressupostos iniciais do Projeto de Avaliação da Bahia era o de que “o sistema de avaliação deveria ser tal que fosse comparável ao SAEB”. A Superintendente de Acompanhamento e avaliação do Sistema Educacional afirma em que “as iniciativas de avaliação não se articulavam – Avaliação de Desempenho x Avaliação de Aprendizagem x SAEB x Prova Brasil”.

Fim da Avaliação em Larga Escala no Estado da Bahia

Como já foi mencionado anteriormente, para desenvolver e implementar as avaliações em larga escala no Estado da Bahia a Secretaria da Educação (SEC) recorreu à terceirização deste serviço. A SEC estabeleceu uma parceria com a UFBA e, nesse convênio, o ISP assumiu o papel de responsável técnico dessas aferições.

Apesar de ser uma parceria da SEC com a UFBA, foi uma Agência formada pelos profissionais do ISP que ficou com todas as responsabilidades das avaliações. Com isso, apenas os profissionais desta agência acumularam experiências durante os cinco anos de convênio. No final do convênio, em outubro de 2004, a Secretaria não tinha, em seu corpo técnico, profissionais capacitados para exercer tal função, não podendo, assim, efetuar a condução da Avaliação Externa.

A Técnica do ISP afirma que, no início do Projeto, havia a intenção de passar toda a tecnologia adquirida para a UFBA e para os profissionais da SEC, mas isso não ocorreu, conforme se pode constatar em seu depoimento:

A idéia inicial era passar a tecnologia para a Universidade, mas não se conseguiu. Ficou uma atividade do Instituto e não da Universidade. Em realidade, não se construiu equipe na Secretaria. Não se teve um processo de internalização da avaliação na Secretaria. O “Educar para Vencer” foi um gueto. Assim, a avaliação como parte do programa também não foi assimilada.

Pode-se inferir que a terceirização de todas atividades do processo de avaliação e a dinâmica adotada na condução do trabalho comprometeram a continuidade das avaliações. As Superintendentes de Desenvolvimento e de Acompanhamento relataram, respectivamente, que: “A SEC não adquiriu *know-how* algum sobre avaliação. Foi tudo conduzido à margem da SEC”. E que:

Na superintendência não tem equipe nem técnicos que entendam de avaliação. Todo o recurso que foi investido para a avaliação o foi em uma equipe à parte da SEC, em pessoas que não eram da SEC. Não houve integração com a equipe do órgão central da SEC. A avaliação ficou como se fosse da UFBA. E quando terminou o contrato tudo parou: parou tanto a Avaliação de Desempenho quanto a de Aprendizagem. (Superintendente de Acompanhamento, SEC).

A não apropriação da avaliação é tão evidente que, quando acabou o convênio, a SEC recebeu do ISP o Banco de Dados, mas ninguém da equipe sabe utilizá-lo. Assim, não haviam profissionais capacitados na SEC para dar continuidade à avaliação. Formou-se, então, uma equipe de transição externa à SEC para dar continuidade às avaliações, até que a Secretaria contratasse uma instituição para conduzir as próximas avaliações ou adquirisse o *know-how* para efetuar esses trabalhos.

A avaliação de 2004 ocorreu em 25 de novembro realizada pela equipe de transição, mas “todos os instrumentos (provas, questionários, manuais e relatórios) já tinham sido preparados pelo Projeto⁴³, bem como o delineamento da pesquisa futura a partir dos dados contextuais coletados”. (BAHIA, s/d d, p. 20).

Após esta aferição, não foi possível contratar uma instituição para realizar as avaliações nos anos seguintes. Em 2005, tinha-se o intuito de utilizar recursos do Banco Mundial para a contratação de uma nova instituição e este exigiu que nas licitações houvesse pelo menos uma instituição internacional; mas “a licitação não foi adiante porque não havia instituição internacional inscrita” (Superintendente de Acompanhamento, SEC). Em 2006, decidiu-se por não utilizar os recursos do Banco Mundial, mas devido ao alto custo das propostas a contratação também não ocorreu. Conforme depoimentos da Superintendente de Acompanhamento, “neste ano, a Fundação Luiz Eduardo Magalhães estava quase ganhando a licitação, mas a proposta financeira era muito alta e não foi selecionada qualquer instituição”.

Como não houve a contratação de uma nova instituição e a equipe da SEC não tinha como conduzir a avaliação, não se deu continuidade as aferições em 2006. Para que este quadro seja modificado, a Superintendente de Acompanhamento sugere que a SEC forme uma equipe que entenda de avaliação.

⁴³ Projeto é a maneira que os profissionais de Ensino da Bahia se referem a Agência de Avaliação em Larga Escala situada no ISP.

1.6. Ceará

1.6.1. Alguns aspectos da Política Educacional

O estado do Ceará é formado por 184 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 1.751 escolas e, nelas, 658.193 alunos matriculados, sendo 1.205 na Educação Infantil; 188.937 no Ensino Fundamental; 373.230 no Ensino Médio; 92.610 na Educação de Jovens e Adultos; e 2.211 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br). A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 13 – Taxas de Rendimento – Ceará, Região Nordeste e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Ceará	79,0	72,5	13,0	9,9	8,0	17,6
Região Nordeste	68,9	68,2	16,7	9,4	14,4	22,4
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado do Ceará no IDEB é a que se segue:

Tabela 14 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ceará e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Ceará	3,2	5,5	2,8	4,8	3,0	4,8
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

O primeiro mandato de Tasso Jereissati como governador do Ceará deu-se de 1987 ao início de 1991. Foi durante o seu governo que foi implantado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pelo governo federal. De acordo com documento da Secretaria de Estado da Educação Básica do Ceará (Seduc) (SPAECE, 1998, p. 1-2), os resultados do

SAEB/1990 indicavam três grandes problemas que o estado teria que enfrentar: o primeiro dizia respeito à universalização do ensino, já que o Ceará atendia a apenas 64% das crianças entre 7 a 14 anos; o segundo era em relação à produtividade do sistema, pois de cada 100 alunos que ingressavam no 1ª grau apenas 12 o concluíam no tempo ideal; e o último problema dizia respeito a qualidade do ensino, uma vez que, segundo o SAEB, os alunos das escolas públicas do estado dominavam menos da metade dos conteúdos mínimos para as séries que estavam cursando.

Ainda, segundo esse mesmo documento, os diretores e professores das escolas públicas passaram a reivindicar a realização de uma avaliação própria do estado do Ceará, que envolvesse todas as escolas da rede. Esses profissionais alegavam que não conseguiam identificar sua realidade nos resultados do SAEB, por este ter abrangência amostral e, também, por não propor respostas concernentes às Políticas Educacionais do Estado em questão. Assim, a Seduc passou a planejar e elaborar um sistema de avaliação que teria a função de apresentar respostas mais rápidas e precisas ao sistema e de avaliar frequentemente a eficácia das ações do governo para sanar aqueles problemas apontados no SAEB/1990.

No período seguinte (1991-1994), Ciro Ferreira Gomes, do Partido Popular Socialista (PPS), foi governador do estado do Ceará. Seu vice-governador foi Lúcio Gonçalo Alcântara, que se tornou governador do estado em 2003 e sua secretária de educação foi Maria Luiza Barbosa Chaves.

No que diz respeito aos programas desenvolvidos e ações realizadas no sistema educacional, aqui serão apresentados os dados obtidos por meio dos seguintes documentos: “Escola Pública: A Revolução de uma Geração”, “CEARÁ, Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003)” e “Educação Pública: O Ceará na Conquista da Cidadania – Relatório de Atividades (1991-1994)”, sendo que este último foi elaborado ao final do governo, apresentando as realizações da administração naquele período.

Podem-se destacar algumas ações da secretaria nesse período: produção e distribuição, pela própria Seduc, de material didático para toda a rede de escolas; desenvolvimento de um programa de incentivo a leitura, renovando o acervo e implantando novas salas de leitura e bibliotecas; reformulação dos currículos de Português e Matemática para o 1º e 2º graus (atual Ensino Fundamental e Ensino Médio); modernização do Sistema de Telensino, que já era utilizado desde 1974, sendo que se objetivava a sua universalização; desenvolvimento dos Centros Educacionais de Referência (CERE), para se constituírem “*como centros de excelência e servirem de modelo às demais escolas da região*” (CEARÁ, s/d a, p.1). Esses centros ofereciam todos os níveis da Educação Básica, além de serviços médico, oftalmológico e odontológico, atividades esportivas e preparação para o trabalho, e já haviam sido construídos em quatro municípios: Juazeiro do Norte, Icó, Sobral e Fortaleza. Segundo o documento acima citado, essa proposta “*introduz conceitos avançados de administração, gerenciamento e aprendizagem*” e está voltada para a democratização do ensino (CEARÁ, s/d a, p. 8).

A gestão Ciro Gomes procurou racionalizar a otimização da rede física, reduzindo o número de unidades escolares, mesmo no processo de crescimento do número de alunos matriculados no sistema educacional. Além da racionalização da rede física, ações foram voltadas para a sua recuperação, reformando e reequipando várias escolas das redes estadual e municipal. A defesa da racionalização, tanto da rede física quanto do uso dos recursos financeiros, foi bastante ressaltada nos documentos analisados.

Foi enfatizada a importância da captação de recursos financeiros externos “para a concretização de programas mais amplos” (CEARÁ, s/d a, p. 15), tanto junto ao governo federal quanto a organismos internacionais (como o Banco Mundial).

Um dos programas financiados por agentes externos foi o Projeto Educação Básica para o Nordeste. Ele tinha como proposta abranger o período de 1993 a 1998 e foi originário de um acordo firmado entre o Ministério da Educação (MEC), o Banco Interamericano de Desenvolvimento

(BIRD) e o Governo do Ceará. De acordo com o documento da Seduc “Educação Pública: o Ceará na Conquista da Cidadania, Relatório de Atividades 1991-1994”, o projeto teve como objetivo:

[...] a melhoria da qualidade do ensino e da eficiência do gerenciamento educacional, com a conseqüente elevação da aprendizagem e redução da repetência e da evasão, o projeto tem como clientela os alunos da 1ª à 4ª série da rede pública de ensino do Ceará. (CEARÁ, s/d a, p. 11).

A maior parte dos recursos (53%) foi prevista para ser destinada à infra-estrutura e equipamentos escolares e 40% à capacitação de recursos humanos.

Algumas mudanças administrativas foram realizadas no sistema de ensino: a Seduc foi reestruturada, a sua sede e as Delegacias Regionais de Educação (DEREs) foram informatizadas, o que, segundo a apresentação da Secretária de Educação, no relatório de atividades de 1991-1994, “foi passo determinante na agilização do gerenciamento das ações educacionais e administrativas” (CEARÁ, s/d a, Pág 10).

Ao que parece, essa informatização auxiliou o processo de descentralização proposto pelo governo, o qual via, nas Delegacias Regionais de Ensino e nos municípios, parceiros no oferecimento e gestão do ensino público. Com relação às Delegacias Regionais de Ensino entendia-se que a sua principal função se dava:

[...] na mediação entre o órgão central do sistema e as demais instâncias, para facilitar o trabalho das escolas. Entende-se que a Seduc continuará a descentralizar a estratégia operacional, controlando mais os resultados, reduzindo gradativamente o controle, ‘a priori’, e elegendo um sistema para definir metas, indicadores e contratos de cooperação. (CEARÁ, 1994a, p. 47).

O mesmo ocorreu com os municípios, os quais, por meio de acordos de cooperação e convênios, deveriam fortalecer suas relações, estabelecendo, assim, “uma parceria na gestão da escola de ensino básico, voltada, sobretudo, para a recuperação, construção e equipamento de prédios, ampliação de salas de aula, treinamento e remuneração dos professores”.(CEARÁ, s/d, p. 7). A justificativa para a descentralização da gestão pode ser observada no trecho a seguir:

No âmbito das relações entre as diversas instâncias educacionais é necessário, portanto, consolidar as medidas descentralizadoras e de

desconcentração, a fim de que o poder decisório seja exercido de forma democrática e atenda com maior agilidade às aspirações regionais e locais. Um dos eixos dessa política é o fortalecimento do município, enquanto unidade gestora do sistema da educação. (CEARÁ, 1994, p. 47).

Além das parcerias realizadas com as DEREs e municípios, foram também incentivadas parcerias entre escolas e empresas e entre diferentes secretarias.

Para as escolas estaduais, com vistas a aumentar sua autonomia administrativa, implementou-se o repasse de verbas direto para a escola e o desenvolvimento e apresentação de um projeto anual de orçamento.

Em 1992, iniciou-se o sistema de avaliação educacional do Ceará. Neste primeiro momento, esse sistema foi constituído “para avaliar se todo o esforço desenvolvido no sentido de melhorar a qualidade do ensino alcança o objetivo central da proposta pedagógica de promoção do sucesso do aluno” (CEARÁ, s/d a, p. 5). Para isso, buscaram utilizar três indicadores: a qualidade do ensino, a produtividade do sistema e a infra-estrutura da escola. O primeiro indicador, a qualidade, baseava-se nas notas médias obtidas pelos alunos da 4ª e 8ª séries nos testes de Português e Matemática. O segundo indicador, a produtividade do sistema, procurava “medir a progressão do aluno nas séries, através da taxa de sucesso” (Ibid., p. 5). O último indicador, a infra-estrutura da escola, baseava-se tanto na capacidade física instalada como a sua conservação, seus ambientes, equipamentos e instalações existentes. Esse sistema foi desenvolvido pelo mesmo departamento que, na época, era responsável pela aplicação do SAEB, o Departamento de Pesquisa e Avaliação do Ensino (DPAVE).

Após o governo de Ciro Gomes, Tasso Jereissati voltou ao governo e, dessa vez, permaneceu durante dois mandatos seguidos, pois foi reeleito em 1998. Assim, ficou de 1995 até 2002 governando o estado do Ceará e seu Secretário de Educação, durante esses oito anos, foi Antenor Naspolini.

A reforma da Educação Básica no Ceará foi estimulada, segundo o Secretário de Educação da época, por uma reconhecida necessidade de mudança, por um contexto econômico e político favorável e pela existência de mecanismos efetivos de participação social.

Em 1995, a Secretaria de Educação do Ceará desenvolveu o Programa “Todos pela Educação de Qualidade para Todos⁴⁴”, que expressa o rumo educacional assumido nessa gestão. O programa possui três vertentes: “Todos pela Educação”, “Educação de Qualidade” e “Educação para Todos”.

Segundo os documentos oficiais, a primeira vertente:

[...] orienta-se pela compreensão de que garantir a educação de qualidade para todos exige vontade e determinação política e compromisso dos governantes e de toda a sociedade civil num esforço convergente fortalecendo parcerias e promovendo alianças. (CEARÁ, 1998, p.6)

Dessa forma, estabeleceu parcerias com outras esferas administrativas, secretarias, empresas, universidades, dentre outras, e, nesse sentido, dois projetos foram desenvolvidos: a municipalização do Ensino Fundamental e o Pacto pela Educação, sendo que o primeiro acentua uma proposta que já vinha sendo realizada no governo anterior.

Assim, o “Pacto pela Educação: o direito de Aprender” foi um dos projetos da vertente “Todos pela educação”, que contou com a mobilização da sociedade civil pela Educação Básica. Para isso, em 1995 ocorreu o Censo Educacional Comunitário em 183 municípios cearenses, com exceção de Fortaleza. O Censo, realizado pela Seduc, identificou que estavam fora da escola 338.000 crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos. Essas informações foram utilizadas para subsidiar “o planejamento das ações dos novos prefeitos, bem como para uma avaliação do trabalho desenvolvido nos últimos dois anos.” (CEARÁ, 1998. p.11). A Seduc contou ainda com o apoio do Sistema de Justiça para a defesa da qualidade da educação e para garantir o direito de acesso a ela.

⁴⁴ Sobre este programa, consultar: CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação Básica. Todos pela Educação de Qualidade para Todos. Mensagem 1998 e 1999.

Em 1996, foram criados 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), no lugar das 14 Delegacias Regionais de Ensino, como continuidade do processo de municipalização e descentralização administrativa da Seduc.

Os Credes têm a missão de coordenador, no âmbito das 20 regiões administrativas do Estado, da política “Todos Pela Educação de Qualidade Para Todos”, assumiram no exercício de 97, considerado ‘Ano do CREDE’, neste novo cenário educacional, o papel de coordenação, articulação e acompanhamento da gestão escolar e do sistema público de ensino de forma descentralizada. (CEARÁ, 1998. p.25)

Cada Crede possui em sua área de abrangência no mínimo 1 município (Fortaleza/Crede 21) e no máximo 20 municípios (Crede 6)⁴⁵.

Com relação a segunda vertente “Educação de Qualidade”, a Secretaria de Educação buscou, segundo os documentos analisados, ampliar a permanência “bem sucedida” dos alunos na escola e, para isso, acreditava na importância de três dimensões nesse processo: a pedagógica, a administrativo-financeira e a participativa.

A vertente “Educação de Qualidade” contou com o projeto “Escola Viva: o Caminho da Cidadania” que visava fortalecer a ação pedagógica e reforçar a autonomia da escola. O projeto pedagógico da Escola Viva envolveu o assessoramento da Seduc aos 21 Crede “na elaboração/operacionalização dos projetos pedagógicos da escola”, na Reestruturação do Ensino em Ciclos, entre outros projetos. (CEARÁ, 1998. p.31).

Outro projeto da Escola Viva foi o “Sistema de Acompanhamento Pedagógico” (SAP)⁴⁶ que teve a função de implantar e implementar as políticas públicas educacionais do Estado e de acompanhar a gestão escolar e o ensino. O SAP foi, também, um instrumento da

⁴⁵ Sendo que essas áreas são fundamentadas na Lei Complementar nº03 de 26 de junho de 1995 que estipula a divisão regional do Ceará.

⁴⁶ No sítio da Seduc encontra-se a seguinte definição do Sistema de Acompanhamento Pedagógico: “O SAP é constituído por várias atividades destinadas à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Através de uma análise da ação educacional, o SAP identifica os pontos fortes desta ação, estimulando-os, e ao mesmo tempo detecta também quais os seus pontos falhos, procurando corrigi-los em tempo hábil. O SAP acompanha dois aspectos da ação educacional: o Ensino-Aprendizagem e a Gestão Escolar.”

Seduc para a cooperação técnica aos 21 Crede, por meio das quais envolveu todas as escolas estaduais dos 184 municípios cearenses e parte das redes municipais.

A vertente “Educação de Qualidade” contou ainda com o projeto “Redimensionamento e Valorização de Recursos Humanos” que desenvolveu, dentre outras ações: capacitação, em 1998, de mais de 38 mil profissionais de educação; realização do Concurso Público Único e a valorização do magistério com o programa “Um professor, um Computador”, que possibilitou aos professores a aquisição de equipamentos de informática. A última vertente, “Educação para Todos”, tinha como objetivo viabilizar o acesso da população à escola, tanto para os que estavam em idade escolar como para os que não tiveram oportunidade na idade prevista.

Como proposta de governo, o processo de municipalização do Ensino Fundamental no estado foi acentuado, por meio da valorização e desenvolvimento das parcerias em conjunto com a descentralização da gestão. Esse processo, segundo os documentos estudados, foi implantado gradativamente através da cooperação técnica e assistência financeira por parte do Estado, sendo estratégia básica na proposta de universalização do acesso e da melhoria do Ensino Fundamental. O propósito do acordo de cooperação foi o de “fortalecer o regime de colaboração entre o Estado/Município, bem como apoiar o processo de municipalização, visando a melhoria da qualidade e a universalização do Ensino Fundamental. (CEARÁ, 1998, p. 24)

Em 1997, foi instituído, através do decreto 25.732 de 05/12, o Prêmio Alfabetização Cearense “para promover o reconhecimento público e valorização de alfabetizadores de crianças e adolescentes como agentes decisivos no processo de melhoria da qualidade de ensino em cada município do Ceará”. (CEARÁ, 1998, p.29). Nesse sentido, foi realizada uma avaliação, segundo dados oficiais, por uma Comissão Municipal, que envolvia Associação de Pais e Mestres, representantes dos professores, Conselho Tutelar, Conselho Municipal da Educação e Conselho Municipal dos Direitos das Crianças.

Em 1995, foi aprovada a Lei nº 12.492, que propunha a escolha dos diretores de escola em duas etapas, sendo a primeira uma prova escrita e exame de títulos e a segunda a eleição direta dos candidatos aprovados na primeira etapa, pela comunidade escolar. A eleição direta de diretores foi considerada a forma mais eficaz de assegurar a participação da comunidade na gestão da escola, na qual, por voto direto, participaram pais, servidores, alunos e professores que se credenciaram na unidade de Ensino junto à Comissão Escolar.

O Conselho Escolar foi implementado em todas as unidades de ensino para garantir a participação efetiva da comunidade escolar na gestão democrática da escola. Ele é formado por pais, alunos, professores, funcionários, direção e membros da sociedade civil, que representam a comunidade escolar, e é responsável pela gestão da escola juntamente com a direção, possuindo como competências básicas:

- coordenar, em parceria com a direção, o processo de elaboração do regimento escolar, do plano de desenvolvimento da escola e da definição de prioridade de aplicação de recursos financeiros;
- fiscalizar o Fundo de Apoio ao Desenvolvimento da Escola – FADE;
- acompanhar o cotidiano da escola, com ênfase na avaliação institucional da escola;
- divulgar, junto à comunidade e autoridades competentes, a avaliação institucional da escola;
- convocar assembléias gerais da comunidade escolar e das entidades da sociedade civil;
- acompanhar o desempenho dos recursos humanos e fiscalizar a utilização dos recursos materiais;
- definir a capacitação necessária para os integrantes do Conselho Escolar. (CEARÁ, 1999, p. 16 e 17).

Em 1996, a Seduc criou, através da Lei nº 12.622, o Fundo de Apoio ao Desenvolvimento da Escola (FADE), com a meta de dar autonomia financeira às escolas públicas. A descentralização dos recursos financeiros visou garantir a implementação dos projetos pedagógicos e administrativos da escola. Inicialmente foi aplicado em 280 escolas estaduais e posteriormente em 382 escolas. Em 1999, por problemas financeiros, a Seduc limitou “em dez as escolas unidades orçamentárias, atribuindo a este fundo a responsabilidade de fomentar os projetos escolares oriundos dos Planos de Desenvolvimento das Escolas” (CEARÁ, 1999, p. 17).

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), implantado em 1992 pela Seduc, na gestão de Ciro Gomes, teve continuidade e ampliou a sua abrangência durante o governo de Tasso Jereissati. Em documento produzido pela Seduc e divulgado em 1999, seus objetivos são retomados como:

[...] conhecer as condições e o estado físico de funcionamento da escola, o perfil do professor dentro de sua prática docente e do diretor referente a gestão escolar; e identificar fatores intra-escolares que influenciam o desenvolvimento do aluno, no sentido de propiciar melhor aprendizagem. (CEARÁ, 1999, p.13).

Em 1996, a Seduc elaborou um projeto de Avaliação Institucional, incluída na vertente de Educação de Qualidade, que “se propõe a ser uma auto-avaliação da escola, em todos os seus aspectos e realizada por todos os segmentos da comunidade escolar” (CEARÁ, 2005 a, p.7)

Em 2000, o SPAECE foi aprovado em lei e a avaliação institucional foi incorporada ao sistema.

Em 2003, Lúcio Alcântara, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), assumiu como governador do estado do Ceará, tendo como Secretária de Educação a professora Sofia Lerche Vieira. Segundo ela, em seu discurso de posse⁴⁷, “este é um governo de continuidade, onde serão mantidos princípios e conquistas construídas pelas administrações que nos antecederam, mas é um novo governo.” (VIEIRA, 2003) Vieira já havia atuado na Secretaria da Educação entre 1995 e 1997, junto ao então secretário Antenor Naspolini.

Na gestão que teve início em 2003, alguns desafios foram elencados e estão registrados no Plano Estadual de Educação 2003 a 2006. Eles representam preocupações já presentes nos governos anteriores e, entre elas, tem-se: universalizar progressivamente o Ensino Médio e a Educação Infantil; reduzir o analfabetismo de jovens e adultos; ampliar progressivamente a jornada escolar; regular e efetivar o regime de colaboração estado / municípios; garantir a qualidade da escola com foco na aprendizagem do aluno (dentre as estratégias apresentadas: “assegurar a avaliação

⁴⁷ Documento disponível em www.Seduc.ce.gov.br/palavrasecretario.asp#posse. Acesso em: junho de 2006.

sistemática da aprendizagem do aluno” e “aprimorar a avaliação da aprendizagem como prioridade da política educacional”); garantir o domínio das habilidades de leitura, interpretação e escrita; aprimorar o processo de formação e valorização dos servidores da educação.

Algumas das diretrizes dessa gestão dão continuidade ao que se vinha fazendo nos governos anteriores, como a descentralização da gestão e a racionalização dos gastos. Permanece a busca pela intensificação do regime de colaboração entre estado e municípios, além da articulação das diversas secretarias e órgãos, públicos ou privados para o desenvolvimento da política educacional. Além disso, a Secretaria de Educação propõe a gestão participativa como modelo de gestão, a qual propiciaria o uso eficiente dos recursos públicos – financeiros, materiais e humanos. Nesse sentido, é dada continuidade ao processo de escolha de diretores das escolas públicas estaduais, iniciado em 1995, através de seleção prévia e posterior eleição dos diretores com a participação da comunidade escolar.

Para que as decisões da escola não ficassem centralizadas na figura do diretor, essa gestão propôs que se enfatizasse a importância do Conselho de Escola e, para isso, previu capacitar os membros participantes desse conselho. É indicada, pela Seduc, como uma das competências do Conselho Escolar, a divulgação, junto à comunidade e autoridades competentes, dos resultados da avaliação institucional da escola.

Com vistas a incorporar a tecnologia a serviço da educação e a racionalizar a utilização dos recursos disponíveis, foi criado um sistema de monitoramento de custo. Com isso, percebe-se que os propósitos da racionalização, da autonomia às unidades escolares e da eficiência do trabalho se realizam de modo articulado.

A preocupação com a questão da qualidade está presente na maioria dos programas, embora, nem sempre, seja explicitado o que se entende por ela. Como exemplo, é apresentado o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) que se propõe como questão fundamental a qualidade da Educação Básica do Ceará.

Para a Educação Infantil foi proposto que se ampliassem as parcerias, objetivando resolver problemas recorrentes na realidade nordestina.

[...] a Seduc, com o apoio do Unicef, resolveu enfrentar as adversidades próprias das crianças nordestinas, fortalecendo o processo de parcerias com a esfera pública estadual, municipal, organizações não-governamentais, sistema religioso, meios de comunicação de massa, conselhos e lideranças comunitárias.⁴⁸

No caso do Ensino Fundamental, o qual ainda apresentava altas taxas de evasão e repetência, com uma conseqüente elevada distorção idade-série, propôs-se a organização do ensino em ciclos de formação e as classes de aceleração. No Ceará o Ensino Fundamental está estruturado em 9 anos, divididos em 4 ciclos de formação, sendo que a criança ingressa com 6 anos de idade nesse nível de ensino.

A educação especial, no estado do Ceará, tem buscado a inclusão gradual de seus alunos, propondo iniciar o processo através da integração na escola regular de alunos com necessidades educacionais especiais. Para isso, foram criados centros de atendimento especializados para descentralizar o atendimento dessa população.

No que se refere à educação de jovens e adultos vários projetos foram previstos, devido às altas taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional da população. Alguns dos cursos oferecidos são: Aceleração da Aprendizagem de Jovens e Adultos; Ensino Fundamental e Médio (Telecurso 2000); Projeto Tempo de Avançar, que utiliza os materiais do Telecurso 2000 nas escolas da rede pública; Projeto Tempo de Aprender e Alfabetização Solidária, programa desenvolvido em parcerias com universidades, municípios e empresas.

A educação a distância é um recurso utilizado por esse governo e tem seu acompanhamento através do Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP).

Outro problema enfrentado pela Secretaria de Educação, desde os governos anteriores, diz respeito à má formação dos professores. Nessa gestão, foram desenvolvidos os seguintes programas: Programa de Formação Contínua para Profissionais do Magistério; Programa de

⁴⁸ Disponível em: www.seduc.ce.gov.br/educacaoinfantil.asp. Acesso em: junho de 2006.

Formação de Professores em exercício, em nível médio (Proformação); Programa de Formação Docente em Nível Superior (Magister Ceará).

Com relação ao fortalecimento da autonomia escolar, objetivo já previsto no governo anterior, alguns programas foram desenvolvidos para que as decisões fossem tomadas de forma descentralizada, buscando o melhor aproveitamento dos recursos disponíveis. Dois exemplos podem ser citados: um primeiro relacionado à manutenção das escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, em que o governo repassa recursos diretamente para a unidade escolar (baseado na quantidade de alunos matriculados no exercício anterior nessa mesma unidade escolar e o custo estipulado por aluno), objetivando realizar a manutenção das escolas e melhorar sua infraestrutura. O custo por aluno no Ensino Fundamental é de R\$ 18/ano e no Ensino Médio é de R\$ 27/ano. Um segundo programa é o “Programa Estadual de Alimentação Escolar” e busca “um aproveitamento maior dos recursos e a melhoria da relação custo-benefício”, da mesma forma que o primeiro programa, a unidade escolar recebe recursos que serão gastos com a merenda escolar.

Por fim, o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica do Ceará (Pmmeb), que foi criado em 2001, pelo governo do estado em parceria com a Fundação Brava e Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), hoje, Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), que tem como objetivo “[...] integrar alunos, pais, professores, funcionários e especialistas para a elaboração de um Plano de Ação, a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem”⁴⁹.

O Pmmeb é desenvolvido em duas vertentes: Área Pedagógica e o Programa 5S. A primeira vertente pretende “[...] contribuir para a melhoria dos resultados das taxas de aprovação e abandono garantindo a conquista das competências, atitudes e habilidades contempladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC e nos Referenciais Curriculares

⁴⁹ Disponível em: www.indg.com.br/escolasdoceara. Acesso em 23/02/2005.

Básicos para o Estado do Ceará”⁵⁰. Já a segunda vertente “[...] trabalha com a concepção de que um ambiente limpo e organizado, com um melhor relacionamento entre as pessoas torna-se mais prazeroso para a realização das atividades escolares”⁵¹.

Assim, o Programa 5S estabelece 5 “senso” a serem desenvolvidos pelas escolas, são eles: senso de utilização, de limpeza, de saúde, de autodisciplina e de ordenação.

O Pmmeb apresentou alguns resultados positivos principalmente em relação à conscientização da comunidade escolar para a preservação do ambiente e do patrimônio público, sendo avaliado através do SPAECE-NET⁵².

1.6.2. Avaliação Educacional

O Ceará, desde o final da década de 1970, implementou projetos que visavam à melhoria da educação, os quais foram acompanhados de estudos avaliativos voltados a apreciar sua validade e impacto. Esses estudos, apesar se constituírem em análises pontuais de políticas e não em sistemáticas avaliativas propriamente ditas, deram à equipe da Secretaria um *know-how* importante sobre avaliação, o que, segundo LIMA, COELHO e PEQUENO (2004), foi fundamental para a formulação do atual Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE.

Esses estudos, em grande parte, foram desenvolvidos em parceria com o Inep, a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Fundação Carlos Chagas (FCC). Dentre eles, pode-se citar: a “Avaliação da situação atual do ensino agrícola”, em 1978; “Caracterização socioeconômica

⁵⁰ Idem.

⁵¹ Ibidem.

⁵² O SPAECE-NET é uma “avaliação em larga escala que utiliza a metodologia ‘Computer Aided Testing’ (CAT), testagem auxiliada por computador (TAC), usados em aplicativos educacionais com base na web. Trata-se de uma inovação incorporada ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), sendo realizada, por amostragem, com alunos de 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática nas da rede pública estadual” (www.indg.com.br/escolasdoceara).

das famílias residentes nas áreas selecionadas para a atuação do Prodasec/Urbano”, em 1980; “Estudos avaliativos de programas em desenvolvimento no meio rural – Polonordeste – Sertões de Quixeramobim e Médio Jaguaribe”, em 1981; “Avaliação do desempenho do professor na utilização do material de ensino aprendizagem Cartilha da Ana e do Zé”, em 1982. Cabe também registrar a avaliação realizada no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria de Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural), sobre a qual se apresentam informações mais detalhadas.

A “Avaliação da Educação Básica no Nordeste Brasileiro”, componente integrante do Programa Edurural, foi desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas (FCC), pela Fundação Cearense de Pesquisa e pela Universidade Federal do Ceará, constituindo uma das primeiras iniciativas de avaliação escolar em larga escala em zonas rurais no Brasil.

A discussão e análise dos relatórios divulgados pelo projeto Edurural influenciaram novas iniciativas de avaliação financiadas pelo Banco Mundial⁵³, no final da década de 1980, como em relação ao Projeto Nordeste⁵⁴.

Os autores que discutem o SPAECE (Sylvia COELHO, Aléssio LIMA, Maria Iaci PEQUENO) chamam a atenção para a conformidade entre o curso das avaliações no Ceará e a trajetória nacional, na qual os estudos pontuais de políticas educacionais predominaram nos anos 1970 e 1980 e só a partir dos anos 1990 tornaram-se relevantes as avaliações de sistemas de ensino. Ao compararem os estudos das décadas de 1970 com os realizados a partir dos anos finais da década de 1980, Maria Iaci PEQUENO e Sylvia COELHO (2004, p. 119-120), comentam:

Nesses estudos avaliativos a qualidade da educação era encarada sob o prisma da racionalidade técnica, na perspectiva de insumos, acreditando-se que bastaria injetar insumos no sistema para que se elevasses seu padrão de qualidade. Como vimos, várias pesquisas e estudos foram realizados nesta linha. Mais tarde, o eixo analítico das investigações se deslocou da problemática dos insumos para os resultados escolares, traduzidos na aquisição de conhecimentos e habilidades

⁵³ O Banco Mundial foi criado no final da II Guerra Mundial com o objetivo de alavancar a economia dos países envolvidos no conflito. Atualmente o banco atua em países ditos “em desenvolvimento” com empréstimos financeiros, e possui certa interferência em suas políticas públicas. O banco possui 184 países membros, porém, o poder de voto de cada país-membro está vinculado às suas subscrições de capital, que por sua vez estão baseados no poder econômico relativo de cada país. (BANCO MUNDIAL, 2006). Disponível em: www.obancomundial.org/index.php/content/view/6.html. Acesso em: 20/06/06.

⁵⁴ Continuidade do Programa Edurural.

que os alunos devem adquirir para atuarem em uma sociedade moderna e complexa. Daí a ênfase nas avaliações macro, focalizando o rendimento escolar.

Durante os anos 1990, começa no Ceará uma reforma da Educação Básica, com políticas educacionais de melhoria da qualidade da educação e, integrando os programas, são propostas avaliações da eficiência dos mesmos. Assim, aliado ao desejo do governo federal de implementar uma *cultura de avaliação*, começa a surgir o sistema de avaliação próprio do Ceará.

O governo do estado do Ceará implementou, em 1992, seu primeiro programa de avaliação da rede estadual de ensino, que aparece com diferentes denominações nos documentos consultados⁵⁵. Em 1996, o sistema passou a denominar-se “Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará – SPAECE”; e, no ano 2000, passou a chamar-se “Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE”.

Também, no ano 2000, com a Portaria nº 101/2000, o SPAECE foi institucionalizado e teve sua estrutura modificada, passando a abranger a Avaliação Institucional, que, desde 1996, se constituía em uma ação isolada na rede de ensino⁵⁶. Portanto, atualmente o SPAECE contempla tanto a sistemática de avaliação do rendimento escolar como a avaliação institucional.

Com a incorporação da avaliação institucional no SPAECE a Secretaria pretendia que as duas vertentes do sistema de avaliação fossem integradas, com uma complementando e ajudando a compreender os dados da outra, superando assim as limitações apresentadas por ambas as vertentes.

Podemos perceber alguns objetivos comuns às duas vertentes da avaliação. São eles: subsidiar a formulação e o monitoramento das políticas educacionais, sedimentar uma “cultura de

⁵⁵ Na apresentação do SPAECE no sítio da Seduc encontramos o nome “Sistema Permanente de Avaliação das Escolas Estaduais do Ceará”; um outro documento da Secretaria do ano 2000 (Nota Técnica. Providências Tomadas para a Realização da Vertente Avaliação do Rendimento Escolar) diz que o sistema era chamado “Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará”; e PEQUENO e COELHO, em texto de 2004, dizem que em 92 o nome era “Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries”, popularizando-se como “avaliação da 4ª e 8ª”.

⁵⁶ O ano em que a Avaliação Institucional passou a ser aplicada no estado do Ceará também não está claro, apesar de diversos documentos da SEDUC, além de PEQUENO e COELHO (2004) afirmarem que foi em 1996, o documento encontrado no sítio www.seduc.ce.gov.br/spaece.asp diz que foi em 1994 que a Seduc “elaborou um projeto de Avaliação Institucional e passou a incentivar as escolas a aderir a esta iniciativa”. Entretanto, como não se tem outro dado sobre a avaliação institucional em 1994, adotou-se o ano de 1996, como o de sua primeira aplicação.

avaliação” e possibilitar a todos os agentes educacionais (alunos, pais, professores, gestores etc.) o conhecimento e acompanhamento da situação da Educação Básica no Ceará, que funcionariam como uma forma de prestação de contas à sociedade. Lima, Coelho e Soares destacam que:

Nas duas vertentes, o propósito maior é oferecer à escola uma visão multifacetária (externa e interna) sobre o seu desempenho; ao sistema e à sociedade uma visão mais abrangente sobre a escola com vistas a verificar os impactos das políticas educacionais adotadas, tendo sua preocupação focada no sistema e na melhoria da qualidade dos serviços educacionais. (LIMA, COELHO e SOARES, 2005, p.140)

A mesma Portaria que instituiu o SPAECE, incorporando a Avaliação Institucional, também criou uma comissão – composta por servidores de diversas coordenadorias da Seduc, representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho de Educação do Ceará e dos Crede – responsável por adotar “todas as providências necessárias para a efetiva implantação e operacionalização do Sistema de Avaliação, inclusive coordenando, acompanhando e apoiando a realização de todas as fases do processo” (CEARÁ, 2000 a).

Na Secretaria de Educação Básica do Ceará, o SPAECE fica sob responsabilidade do Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional (NPA) que faz parte da Coordenadoria de Planejamento e Política Educacional (CPPE). Assim, apesar das vertentes continuarem com alguns responsáveis distintos, também contam com alguns responsáveis comuns, o que indica um importante passo no sentido de unificar as duas vertentes do SPAECE.

Porém, é possível inferir, tendo em conta as informações disponíveis, que o propósito de se ter as duas vertentes da avaliação como complementares ainda não se concretizou, embora represente uma perspectiva promissora. Um exemplo disso é que não foi encontrado relatório que relacionasse os resultados da avaliação do rendimento escolar com a avaliação institucional. Esta última, por ter sido incorporada ao SPAECE somente em 2000, depois de diversas aplicações da avaliação do rendimento escolar, ao que parece, é ainda colocada à parte do SPAECE. Alguns documentos oficiais só tratam da avaliação do rendimento escolar, enquanto outros só tratam da Avaliação Institucional.

Assim, apesar de entendermos o SPAECE como um sistema único, para facilitar a compreensão das características das duas vertentes, apresenta-se, na sequência deste texto, em separado, a vertente avaliação do rendimento escolar e a vertente avaliação institucional.

1.6.2.1. Vertente Avaliação do Rendimento Escolar

A Avaliação do Rendimento Escolar é um processo que assume características mais quantitativas por ser aplicada em larga escala que pretende verificar as habilidades e competências dos alunos sem estabelecer comparações entre os mesmos, utilizando instrumentos estruturados e referenciados a critérios. Trata-se de uma avaliação considerada mista, por ser desenvolvida por avaliadores externos e internos, com instrumentos cognitivos e contextuais com vistas a produzir informações sobre o sistema educacional.

A partir de 2001, a Avaliação do Rendimento Escolar passou a ser realizada via internet, com a utilização do sistema *Computer Aided Testing* – CAT (testagem auxiliada pelo computador), ficando conhecida como SPAECE-NET. Sobre essa inovação Lima, Coelho e Soares dizem que:

Trata-se de uma iniciativa que busca incorporar o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aos processos de avaliação em larga escala, cuja inovação, pioneira no país, tornou-se possível com a implantação dos Laboratórios Escolares de Informática (LEI), através do programa Internet nas Escolas do Governo Estadual e do Proinfo do Governo Federal (LIMA, COELHO e SOARES, 2005, p.142).

Objetivos

Os objetivos do SPAECE, nos documentos consultados, são apresentados com variações nos anos de 1992 a 2004, observando-se, no entanto, perspectivas que são reiteradas no decorrer dos anos, embora com ênfases diferenciadas. Dentre elas, destacam-se:

- Criar, a partir dos dados obtidos, um quadro que expresse a situação da Educação Básica do Ceará, buscando compreender quais os fatores que influenciam o desempenho dos estudantes.
- Possibilitar aos agentes educacionais um conhecimento da situação em que se encontra a rede pública de ensino.
- Subsidiar a formulação e implantação das políticas educacionais, visando o monitoramento do sistema. Enfatizando-se, no ano 2004, a ação do Estado na condução da política educacional.

Abrangência

A avaliação do rendimento escolar do SPAECE começou a ser aplicada apenas nas escolas do município da Fortaleza, sendo que gradualmente teve sua abrangência ampliada até abarcar todas as escolas estaduais do estado do Ceará, além de algumas das redes municipais, conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 15 – Abrangência, número de escolas, série, número de alunos e docentes por anos – Ceará – 1992-2003

Ano	Abrangência	Nº Escolas	Série	Nº Alunos	Nº Prof./Diretor
1992	Fortaleza	156	4 ^a	10.590	—
			8 ^a	4.010	
1993	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	246	4 ^a	16.605	—
			8 ^a	6.281	
1994	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	244	4 ^a	16.317	—
			8 ^a	5.495	
1996	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias + 05 municípios do processo de municipalização	327	4 ^a	17.576	—
			8 ^a	7.677	
1998	Fortaleza e 20 municípios sede dos CREDE + 02 municípios por CREDE	407	4 ^a	25.704	1.205
			8 ^a	14.006	407
2001	Adesão das escolas (184 municípios)	250	8 ^a	7.820	—
		720	3 ^a	4.720	
2002	Universalizado (179 municípios)	374	8 ^a	11.238	—
		386	3 ^a	12.020	
2003	Universalizado (184 municípios)	578	8 ^a	11.986	—
			3 ^a	16.571	

Obs.: 1992-1998 – Teoria Clássica; 2001-2003 – Teoria de Resposta ao Item (TRI/TAC).

Fonte: SEDUC/COPPE/CEPAE, 2003 apud LIMA, 2004, p. 06. Metodologia de Análise dos Resultados.

Assim, na segunda e na terceira aplicação do SPAECE (1993 e 1994), além de Fortaleza, foram envolvidas todas as escolas estaduais localizadas nas sedes das então chamadas “Delegacias Regionais de Educação”, totalizando 15 municípios. Na quarta aplicação, em 1996, participaram os alunos das escolas estaduais situadas nas sedes dos 21 Crede. Já na quinta aplicação, em 1998, participaram as escolas estaduais de Fortaleza, as sedes dos 20 Crede e mais dois municípios de cada Crede, que foram selecionados de acordo com a sua densidade populacional. No ano 2000, não houve avaliação na vertente rendimento escolar⁵⁷, no entanto, a portaria de institucionalização do SPAECE (que data deste ano) já colocava o indicativo de universalização do sistema.

Em 2001, por ser o primeiro ano de aplicação do SPAECE-NET, as escolas participaram por adesão, totalizando 473 escolas da rede estadual em 160 municípios. Já em 2002 a aplicação foi universalizada nas escolas com mais de 60 alunos, abrangendo 548 escolas da rede estadual de 179 municípios. A última aplicação, em 2004, abrangeu 184 municípios, o que representou um total de 187.577 alunos e 2.735 diretores.

Caráter e Periodicidade

Os levantamentos do SPAECE, que inicialmente eram realizados anualmente, desde 1994 passaram a ocorrer em anos alternados, intercalados aos ciclos do SAEB e, portanto, apenas nos anos pares. Uma das justificativas apresentadas para essa mudança é que um dos principais objetivos da avaliação de sistema é a prestação de contas à sociedade, o que ficava inviabilizado com levantamentos muito próximos uns dos outros (PEQUENO e COELHO, 2004, p. 121). Outro motivo da aplicação ser realizada a cada dois anos é que “a realização da prova exige procedimentos técnicos, administrativos, financeiros, pedagógicos e requer

⁵⁷ No documento “CEARÁ, SEDUC. Nota Técnica. Providências tomadas para a realização da vertente avaliação do rendimento escolar 2000”, são colocados os motivos que inviabilizaram a realização da avaliação do rendimento escolar neste ano: “neste sentido, compreendemos que se situou no âmbito financeiro e não técnico o fator decisivo que inviabilizou a avaliação conforme havia sido planejada” e, mais adiante, “na tentativa de superar o impacto causado pela não realização de um ciclo da avaliação e na perspectiva de que a avaliação seja efetivada em 2001”.

decisão política. Em geral, a preparação é feita com bastante antecedência a fim de que seja preservada a qualidade científica do trabalho”. (CEARÁ, 2000 b). Segundo Lima, Coelho e Soares (2005) a aplicação do SPAECE de 2001 a 2003 aconteceu anualmente (p.143), o que se manteve com a aplicação em 2004.

Dois dos documentos analisados apresentam dados sobre o caráter da avaliação, que é colocado como censitário nos anos de 1998 e 2002. PEQUENO e COELHO afirmam que a avaliação do rendimento escolar “assume características censitárias em sua área de abrangência”. (PEQUENO e COELHO, 2004, p. 121).

Agência responsável e Responsáveis pela Aplicação

Além da comissão composta pela Portaria 101/00, já descrita anteriormente, a Secretaria conta com a Coordenadoria de Planejamento e Política Educacional (CPPE), que tem como uma de suas responsabilidades a pesquisa e avaliação educacional. Esta coordenadoria dispõe de um Núcleo de Pesquisa e Avaliação (NPA), que acumula diversas responsabilidades para a concretização do SPAECE, tais como: coordenação dos trabalhos, treinamento dos supervisores e aplicadores da avaliação do rendimento escolar, elaboração dos relatórios do SPAECE, divulgação dos resultados das duas vertentes da avaliação junto ao SAP e junto à sociedade em geral, entre outras.

São também estabelecidas parcerias com instituições vinculadas com a Universidade Federal do Ceará como o Laboratório de Estatísticas e Medidas Educacionais (Leme), que acumulam funções como a organização das Oficinas de Elaboração de Itens e a definição dos descritores que compõem as provas na vertente avaliação do rendimento escolar. Segundo o relatório geral da avaliação do rendimento escolar de 2003, a operacionalização do SPAECE-NET

[...] envolveu a participação das instituições Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), responsável pelo desenvolvimento do software, e o Instituto de Software do Ceará (Insof), responsável pelos serviços de revisão e manutenção dos equipamentos (CEARÁ, 2005, p. 6).

A aplicação do SPAECE, nesta vertente, é realizada por supervisores e aplicadores (que podem ser técnicos da Secretaria, dos Crede ou alunos das universidades cearenses), recrutados em processo de seleção e coordenados por técnicos do Núcleo de Pesquisa e Avaliação.

Matriz de Referência

A vertente Avaliação do Rendimento Escolar tem por base uma Matriz de Referência para cada série e disciplina avaliadas e são:

[...] referências de algumas competências e habilidades selecionadas para uma série/ disciplina, possíveis de serem avaliadas, conforme limitações dos modelos e metodologias adotados. Portanto não podem servir como currículo, ou mesmo substituí-lo, considerando que este tem maior amplitude (LIMA, COELHO E SOARES, 2005).

A matriz de referência do SPAECE é baseada nos Referenciais Curriculares Básicos da Seduc e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além dos manuais de apoio do Telensino. Segundo a Nota Técnica “Oficina de Elaboração de Itens”, serve para “organizar os descritores de desempenho em tópicos, temas e assuntos (conteúdos) e operações mentais (competências e habilidades), distribuídos nos ciclo/séries do Ensino Fundamental e Médio”⁵⁸ (CEARÁ, 2000c, p. 5).

Segundo as Diretrizes da Seduc, em 2006, a Matriz do SPAECE passou a utilizar a mesma escala de proficiência do SAEB elaborada a partir de 2004, sob a justificativa de que “assim, será possível cada escola pública comparar sua própria evolução a partir das informações dos dois sistemas de avaliação” (CEARÁ, 2005 b, p. 5).

Para a construção dos itens das provas a Seduc realiza oficinas com a participação de professores da rede e técnicos do NPA. Depois dos itens formulados, eles são submetidos ao controle de qualidade, ou seja, validação e pré-testagem das provas.

⁵⁸ A Matriz do ano 2003, que segue as mesmas características, pode ser encontrada como anexo do encarte da Seduc “Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Avaliação de Rendimento Escolar 2003”.

Instrumentos, disciplinas e séries avaliadas

Como o desempenho do aluno sofre diversos condicionantes, que devem ser considerados no processo avaliativo, o modelo de avaliação, segundo PEQUENO e COELHO (2003), é atrelado a três dimensões: o contexto em que se dão o ensino e a aprendizagem; o desenvolvimento do processo; e seu produto ou resultado.

Aos alunos são aplicados testes e questionários com o objetivo de verificar hábitos e condições de estudo; informações sobre o nível educacional; e o acompanhamento dos pais. Os questionários aplicados a professores e gestores têm como objetivo delinear o perfil da gestão e dos docentes; o perfil das práticas pedagógicas; as condições de trabalho; e os recursos oferecidos pela escola. Assim, procura-se relacionar o desempenho dos alunos com aspectos básicos do funcionamento escolar.

A avaliação inicialmente era realizada em alunos da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A partir do ano 2001, a aplicação passou a ser realizada para alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, com provas das mesmas disciplinas.

Tratamento dos Resultados

Nos primeiros ciclos de aferição do SPAECE adotou-se a Teoria Clássica dos Testes (TCT) como técnica de medição. Segundo PEQUENO e COELHO essa teoria passou a ser questionada no ano 2000, “sobretudo quanto à sua limitação de precisão e para estabelecer comparações longitudinais [...] . Assim foi feita a opção pela teoria da resposta ao item (TRI), cuja análise não mais seria a prova, mas o item” (PEQUENO e COELHO, 2004, p.123).

Para a análise dos dados é utilizado o programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS), em que “são gerados testes estatísticos adequados à natureza da avaliação” (SPAECE 98, p.5). Por conta da utilização deste programa, a análise dos dados obtidos, de acordo com

PEQUENO e COELHO (2004), foi denominada de “estatístico-computacional”. Os tratamentos estatísticos mais utilizados, segundo as duas autoras, “têm sido, correlações, tabulações cruzadas simples e algumas análises multivariadas” (2004, p.124).

Em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (2000), Pequeno diz que para a explicação dos resultados obtidos, foi utilizado o modelo de análise de regressão linear múltipla com o processo de seleção de variáveis pelo método *stepwise*.

Divulgação e Uso dos Resultados

Para a divulgação dos resultados do SPAECE são produzidos diversos materiais pela Seduc, os quais devem atingir todos os interessados e/ou envolvidos no sistema. Entre os materiais podemos citar: o Relatório Geral, que contém os resultados gerais do estado; os Relatórios Regionais, que contém as informações por Crede, e por município de cada Crede e indicadores de cada escola; os Relatórios Pedagógicos e os Boletins Escolares. Sobre esse assunto Viera discorre:

O trabalho de socialização dos indicadores dos resultados envolve uma pedagogia de difusão. Nada do que está sendo feito possui caráter punitivo, mas antes procura dimensionar problemas de ensino-aprendizagem, assim como zonas de excelência para o conjunto da rede pública (VIEIRA, 2005, p.14)

Além dos materiais impressos, são realizadas audiências para a divulgação dos resultados na Assembléia Legislativa, nas escolas e nos Crede e são realizadas discussões com os coordenadores pedagógicos, por intermédio do Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP). Sobre esse sistema Pequeno (2000, p.132) discorre:

[...] este tem sido um excelente mecanismo de divulgação e penetração dos dados nas escolas, pois esse é um momento muito rico de reflexão e discussão coletiva dos agentes educacionais, onde também se dá a cooperação técnica e o monitoramento a essas instâncias, das políticas adotadas pela SEDUC, de forma prioritária.

Ainda, segundo Pequeno (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2000), após o conhecimento das informações gerais e recebimento dos resultados por escola, o professor-coordenador, integrante do SAP, repassa para os demais professores da escola o documento que é elaborado pelos técnicos do Currículo, contendo a análise sobre o domínio das habilidades testadas em cada disciplina e série, bem como os percentuais de acerto e erro de cada item contemplado no teste.

A Seduc também realiza estudos exploratórios a partir dos resultados do SPAECE. Foram feitos estudos com os alunos que mais se destacaram; estudos comparativos entre escolas do sistema convencional e do telensino; e com alunos do projeto Escola Viva (SPAECE 98, p. 06).

Em 2002, foi instituído, pela Lei nº 13.203 D.O.E. de 25/02/2002, o prêmio educacional “Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará”, que premia, com bônus em dinheiro, as escolas e alunos melhores colocados no SPAECE-NET.

Sobre esse assunto Vieira (2005, p.20) diz que:

O prêmio procura estimular as unidades escolares que conseguiram melhorias relativas no seu desempenho, observando os indicadores de rendimento – taxa de aprovação e taxa de abandono – e os resultados alcançados desempenho escolar dos alunos medido através do SPAECE. Importante destacar que o prêmio foi concebido em duas categorias, sendo que 80% dele são dirigidos para a melhoria do desempenho ano a ano e 20% para os melhores resultados absolutos do SPAECE.

Em 2004 foi criado o Selo de Qualidade da Educação Básica do Ceará, segundo o documento Diretrizes 2006 da Seduc:

O selo, institucionalizado pela Lei nº 13.541/2004 que cria o Pmmeb, é o reconhecimento anual do resultado de um processo de trabalho desenvolvido pelas Unidades Escolares na área da gestão escolar, buscando a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem, bem como da organização e conservação do ambiente organizacional e da otimização dos recursos. Em 2005, a Lei que cria o Pmmeb sofreu alterações que permitem a premiação pecuniária para servidores da rede estadual – gestores, professores e funcionários – a partir de três indicadores: desempenho na vertente avaliação do rendimento escolar do SPAECE, taxas de aprovação e reprovação pela escola no ano anterior. (CEARÁ, 2005 b, p. 112).

1.6.2.2. Vertente Avaliação Institucional

A Avaliação Institucional das escolas do Ceará teve início no ano de 1996, mas só em 2000 foi incorporada ao SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), pela Portaria nº 101/00. Trata-se de uma auto-avaliação que a escola (com todos os seus segmentos) realiza a fim de conhecer e intervir na sua realidade, buscando a qualidade e construindo, assim, a sua autonomia.

Objetivos

Os objetivos desta vertente do SPAECE apresentam pequenas variações ao longo dos anos. Uma boa síntese é encontrada no Manual de Orientação da Avaliação Institucional da Seduc de 2006, que coloca como principais objetivos desta avaliação:

- Estimular o processo de auto-conhecimento da instituição, envolvendo a comunidade escolar de forma a subsidiar a tomada de decisões para o aperfeiçoamento da gestão e a melhoria da qualidade da escola.
- Aprofundar qualitativamente os resultados identificados na Avaliação de Rendimento Escolar, outra vertente do SPAECE, e nas avaliações da educação básica, realizadas em âmbito nacional e internacional.
- Subsidiar a Seduc e os Crede na formulação e monitoramento das políticas educacionais.
- Avaliar a implementação das atividades desenvolvidas nas escolas contempladas na GIDE⁵⁹.
- Prestar contas à comunidade das ações e resultados obtidos pela escola. (CEARÁ, 2006, p.10)

A Avaliação Institucional adota os mesmos princípios do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – Paiub desde a sua primeira aplicação; são eles: a globalidade, a comparabilidade, o respeito à identidade institucional, a não premiação ou

⁵⁹ A Gestão Integrada da Escola (GIDE) tem como objetivo, segundo as Diretrizes 2006 da Seduc, “melhorar a comunicação entre a Seduc, Crede e Escola, com foco na escola. Visa também a evitar a sobreposição de instrumentos de gestão e o retrabalho na comunidade escolar promovendo a economia de tempo, talento e energia das pessoas com a adoção de um único instrumento de gestão focado em resultados” (CEARÁ, 2005b, p. 102).

punição, a adesão voluntária, a legitimidade e a continuidade (RISTOFF, 1994). Pequeno e Coelho desenvolvem esses princípios da seguinte maneira:

- adesão voluntária, que respeita a vontade de comunidade em avaliar-se e ser avaliada;
- a não premiação ou não punição, uma vez que se tratando de uma auto-avaliação não deve ter como objetivo decisões que visem a punir ou premiar. Esta diretriz visa a garantir a fidedignidade dos resultados obtidos, assim como estimular sua utilização na correção de falhas no processo de gestão da escola, contribuindo para o aperfeiçoamento de ações significativas;
- a globalidade, outro princípio importante, volta-se para a avaliação da escola como um todo e por todos os segmentos;
- a legitimidade e a unidade reportam-se aos aspectos metodológicos da avaliação, os quais têm seu reconhecimento e validade pela comunidade avaliada;
- uma outra característica marcante da avaliação é o fato de esta ser processual e diagnóstica e formativa, devendo conter o princípio da continuidade, que permite a escola avaliar-se percebendo sua evolução no tempo e espaço. (Pequeno e Coelho, 2003, p. 53).

No ano de 2003, foi incluído o princípio da publicidade, a fim de “dar transparência às ações realizadas pela escola e colocar em prática um dos princípios da administração pública, definido na Constituição Federal de 1988” (CEARÁ, 2005 a, p. 11), qual seja:

A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência [...] (Constituição Federal, Título III, Capítulo VII, Seção I, Art.37)

Abrangência

A abrangência, nesta vertente do SPAECE, ao que parece, encontra uma aparente contradição: por um lado existe a intenção da Secretaria de Educação (expressa na portaria nº 101/00) de universalizar o Sistema de Avaliação; e, por outro, a Secretaria deve respeitar a decisão de cada escola em aderir ou não à Avaliação Institucional. Porém, percebe-se que ao longo dos anos cada vez mais escolas estão aderindo à essa vertente. Os dados dessa evolução são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 16 – Número de Escolas e Municípios que aderiram à Avaliação Institucional – Ceará

Ano	Nº de Escolas	Nº de Municípios
1996	44	03
1998	193	130
2000	415	160
2003	516	184

Fonte: www.cec.ce.gov.br/Docs/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20SPAECE%20para%20oConselho.ppt.

No ano de 1996, apesar de terem sido sensibilizadas todas as escolas do município de Fortaleza, apenas 30 aderiram à avaliação, número equivalente à metade do esperado pela Secretaria (de 60 escolas). Como havia disponibilidade de recursos para 60 escolas, a Seduc expandiu a avaliação para os municípios de Icapuí e Manguape, em que houve a adesão de 6 e 8 escolas respectivamente. Um dos motivos apontados para a não adesão das escolas, como era esperado, foi o de “falta de segurança das escolas quantos aos possíveis usos que a Seduc faria dos resultados obtidos e também o acúmulo de atividades que, muitas vezes, atropelam o cotidiano escolar” (CEARÁ, 2005a, p.12).

Em 1998, o processo de sensibilização foi estendido para todos os Crede atendendo a 200 escolas (10 por Crede), das quais 193 responderam favoravelmente. Segundo Pequeno e Coelho “o número de escolas que manifestou interesse superou, e muito, a meta definida. Não foi possível ampliar a quantidade de escolas a serem atendidas devido a dificuldades operacionais na aplicação dos instrumentais, tratamento e análise dos dados” (PEQUENO e COELHO, 2003, p. 54)

Para a aplicação, em 2002, todas as escolas da rede estadual foram sensibilizadas. As escolas da rede municipal não foram envolvidas devido à “inexistência de condições para se oferecer capacitação e acompanhamento ao sistema como um todo. Apesar das dificuldades, 415 escolas realizaram suas avaliações” (CEARÁ, 2005a, p.14).

Já em 2003, 516 escolas participaram do processo de sensibilização, sendo que 490 escolas estaduais e seis escolas municipais concluíram todas as etapas previstas e apresentaram relatórios.

Metodologia e Instrumentos

A vertente do SPAECE Avaliação Institucional adota a metodologia da pesquisa qualitativa, mais especificamente da pesquisa-ação⁶⁰, apesar desse tipo de pesquisa não estabelecer generalizações e/ou comparações. O relatório da avaliação de 2003 coloca que

[...] a tentativa de generalizar alguns dos aspectos avaliados dar-se-á, porém, com a utilização dos itens quantificáveis, incluídos para que a Seduc e os Crede possam identificar tendências gerais e assim contar com elementos norteadores de implementação de políticas e de redefinição de diretrizes e prioridades (CEARÁ, 2005 a, p. 14)

Nos instrumentais de 1996 e 1998, foram utilizados questionários do tipo misto, ou seja, compostos por perguntas abertas e fechadas, sendo que “as primeiras possibilitam à comunidade escolar manifestar seu pensamento de forma mais livre [...] enquanto as segundas permitem respostas padronizadas e viabilizam a elaboração de quadros, gráficos e tabelas” (CEARÁ, 2005a, p. 9). Segundo Pequeno e Coelho, “decidiu-se por uma amostra natural, isto é, responderiam os instrumentais todos os segmentos, e entre estes aqueles que desejassem participar do processo avaliativo” (PEQUENO e COELHO, 2003, p.58). Os formulários eram respondidos individualmente, com exceção das entrevistas realizadas, principalmente, com os alunos das séries iniciais. Essa aplicação “exigia enorme esforço e dispêndio de tempo para sua tabulação e consolidação, decorrente do elevado número de informantes e da não adoção de procedimentos estatísticos amostrais” (CEARÁ, 2005a, p.13).

Em 2002, os questionários individuais foram substituídos por entrevistas semi-estruturadas (grupo-focal), que eram aplicadas em grupos com não mais de dez integrantes. No ano de 2003, foram mantidas as entrevistas com questões abertas e fechadas, porém, foram incluídas questões “mais quantificáveis” (CEARÁ, 2005 a, p.14).

⁶⁰ “Pesquisa-ação: é um tipo de pesquisa que além de envolver pesquisador e pesquisados, requer o planejamento de uma ação a ser desenvolvida no processo da pesquisa. Implica, portanto, uma ação a partir dos processos de observação e análises de elementos da realidade pesquisada” (Pequeno e Coelho, 2003, p. 55).

O Relatório da Avaliação Institucional menciona que esta avaliação manteve os mesmos pilares metodológicos desde sua primeira aplicação. São eles:

[...] a globalidade, a participação e o monitoramento. O pilar da globalidade, além de avaliar a escola em sua totalidade, atribui a todos os segmentos (gestores, professores, alunos, funcionários e pais) o papel de avaliadores e avaliados.

A participação é garantida, no segmento de gestores, professores e funcionários, pela inclusão de todos no processo; no caso dos alunos e dos pais, adota-se o critério da representatividade, exigido pelo elevado número de informantes. O monitoramento, presente em todas as ações realizadas antes, durante e ao final do processo ficou, no ano IV (2003), sob responsabilidade direta dos técnicos dos Crede e dos Conselhos Escolares (CEARÁ, 2005 a, p.15).

Financiamento

Nos dois primeiros anos de aplicação (1996 e 1998) a Avaliação Institucional era financiada pelo componente “Inovações Pedagógicas” do Projeto Nordeste. Em 2002, com o fim do Projeto Nordeste, a avaliação institucional ficou sem apoio financeiro, entretanto, a sua incorporação ao SPAECE, em 2000, “possibilitou o enriquecimento da vertente interna, até então existente – análise da qualidade dos serviços, equipamentos e atribuições da escola – com a vertente externa – avaliação do rendimento escolar dos alunos” (CEARÁ, 2005a, p.14).

Agência Responsável e Responsáveis pela Aplicação

Como as primeiras aplicações contaram com um financiamento específico, devido ao Projeto Nordeste, a secretaria dispunha do apoio de uma consultoria externa, responsável pela “concepção e montagem das estratégias de operacionalização dos dados” (CEARÁ, 2005a, p.13). Para a realização da avaliação foram criados grupos de trabalho na Secretaria de Educação, nos Crede e nas escolas (enquanto essas não possuíam Conselhos Escolares). Nas primeiras aplicações a Seduc ainda contou com a participação de bolsistas, que tinham a função de “realizar o apoio logístico, a aplicação dos instrumentais e a tabulação dos dados” (CEARÁ, 2005 a, p.13).

Já na terceira aplicação, com o fim do Projeto Nordeste, mantiveram-se as funções dos técnicos da Secretaria, dos Crede e dos Conselhos Escolares, porém os bolsistas, que eram remunerados, tiveram de ser dispensados. Nessa aplicação o Núcleo de Pesquisa e Avaliação (NPA) foi responsável pela elaboração dos instrumentais.

Em 2003, a Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional (Cepae) da Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais (Coppe) ficou responsável por “aperfeiçoar o processo, revendo e reelaborando os instrumentais, e refinando a análise dos resultados, mediante a sistematização informatizada dos dados” (CEARÁ, 2005a, p.9). Os grupos de trabalho (da Seduc, dos Crede e das escolas) organizaram-se da seguinte maneira:

O GT da Seduc, neste ano IV, responsabilizou-se pela reelaboração dos instrumentais, dos Manuais de Orientação, pela capacitação das equipes dos Crede e pela sistematização e análise dos dados [...].

Além das atividades de articulação, acompanhamento e coordenação, os GTs dos Crede realizaram ainda o monitoramento das ações, responsabilidade, anteriormente, do GT da Seduc, assumindo praticamente sozinhos, os trabalhos de sistematização, análise dos dados e elaboração dos relatórios regionais.

Aos Conselhos Escolares coube a sensibilização das escolas, a capacitação para os trabalhos de campo, a elaboração dos planos de execução, o estudo dos instrumentais e sua forma de aplicação, a análise dos dados, a elaboração dos relatórios das escolas, trabalho em conjunto com os coordenadores e relatores dos grupos e, finalmente, a divulgação dos resultados para a comunidade escolar (CEARÁ, 2005a, p. 15).

Tratamento, divulgação e uso dos resultados

São produzidos três tipos de relatórios ao final do processo de Avaliação Institucional. O primeiro é produzido pela própria escola e contém resultados que devem ser discutidos preferencialmente em plenárias com todos os segmentos da escola. Também são elaborados Relatórios Regionais, produzidos pelos Crede, que sistematizam os resultados das escolas de sua jurisdição. Por fim, há o Relatório Estadual, que é produzido pela Seduc, sistematizando os resultados dos Crede. Nas duas primeiras aplicações da Avaliação Institucional o Relatório Estadual contou com as considerações de consultoria externa.

Esses relatórios têm como objetivo:

divulgar para a comunidade e para a sociedade em geral esse cenário de avanços, paradas e retrocessos. Procura também levantar questões e provocar a reflexão sobre as informações coletadas, permitindo que as escolas, ao lançarem olhares sobre si mesmas, percebam a necessidade de mudanças ou aperfeiçoamento de suas práticas (CEARÁ, 2005a, p. 10).

Assim, os resultados das diferentes escolas devem ser por elas analisados, confrontando com seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e com seu Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Porém, o Relatório da Avaliação Institucional, de 2003, coloca que ainda é um desafio para as escolas conseguir identificar suas demandas e formular estratégias para saná-las, gerando ações que se voltem para a construção de uma escola de qualidade.

1.6.3. Considerações acerca do uso dos resultados do SPAECE

Considerações acerca da utilização dos resultados do SPAECE têm como principal referência entrevistas realizadas com os gestores do sistema⁶¹, complementadas com contribuições levantadas na literatura sobre o tema. Para facilitar a apresentação das informações obtidas, dividiu-se essa análise em subtemas que serão tratados a seguir.

Relação entre Avaliação Institucional e Avaliação do Rendimento Escolar

Apesar de a Avaliação do Rendimento Escolar e a Avaliação Institucional terem surgido como políticas da Secretaria da Educação, independentes entre si, percebe-se, a partir

⁶¹ Foram entrevistadas, por Sandra Maria Zakia Lian Sousa e Romualdo Portela de Oliveira, os seguintes profissionais da Secretaria de Educação do Estado do Ceará: Eloisa Maia Vidal, Secretária Adjunta; Membros da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional: Alécio Costa Lima, Coordenador do Núcleo; Estefânia Maria Almeida Martins; Sylvia Maria de Aguiar Coelho; Cordula Victoriana Colares; Maria Noraelena Rabelo Melo; Rosangela Teixeira de Sousa; Silvia Helena Rios Sólton; Mirna; Fátima; Sofia Lerche Vieira, ex-Secretária de Educação.

do ano 2000, com a incorporação da Avaliação Institucional ao SPAECE, um interesse institucional em articular as duas avaliações.

Este interesse parte do princípio de que as duas vertentes são complementares e a sua articulação facilitaria a compreensão do sistema educacional como um todo.

Entretanto, a proposta de relacionar as duas vertentes do SPAECE parece que ainda não se concretizou. Em entrevista com a Secretária Adjunta da Seduc, esta expôs que:

[...] é um desafio articular a avaliação do rendimento e a avaliação institucional; ainda estamos buscando articular essas duas iniciativas. Os dados do SPAECE não são considerados pela escola quando esta se auto-avalia. A escola faz uma avaliação positiva de si mesma (pais, professores, alunos, funcionários participam), independentemente de ter baixo rendimento no SPAECE.

Essa dificuldade também pode ser percebida quando se confrontam os princípios da Avaliação Institucional com os da Avaliação do Rendimento Escolar, enquanto a primeira tem como princípio a não premiação e punição, a segunda premia as melhores escolas, porém, a entrevistada afirma que “não há conflito entre esta premiação com o fato da avaliação institucional declarar o princípio da não premiação” (Secretaria Adjunta). Outra evidência da não articulação destas duas vertentes da avaliação é a inexistência de materiais (inclusive de documentos oficiais) que relacionem os resultados da auto-avaliação com a avaliação externa.

Divulgação dos Resultados

A necessidade de divulgação das avaliações de sistemas educacionais se faz mais do que evidente e sobre este assunto Sofia L. Vieira (2006, p.6) constata que “uma estratégia de difusão requer muitos passos: relações transparentes com a mídia, produção de materiais, tradução de informações em linguagem acessível à comunidade escolar etc.”

Tanto na Avaliação Institucional quanto na Avaliação do Rendimento Escolar do SPAECE são produzidos relatórios que apresentam os resultados por escola e por Crede, além de um relatório geral que sintetiza as informações do estado. Tais relatórios têm o objetivo de

divulgar os dados obtidos e também levantar questões e reflexões para seus leitores. Entretanto, a Secretária Adjunta aponta que “as instituições contratadas apresentam relatórios muito técnicos e as escolas têm dificuldade de lê-los”.

Para tentar sanar esse problema, os membros da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Seduc, afirmam que existe uma “ênfase na formação para a interpretação dos dados”. Mais um problema apontado é a demora na entrega dos resultados.

Duplicação de Avaliações

As escolas cearenses, além de serem avaliadas pelo SPAECE, são avaliadas pelos sistemas nacionais, como o SAEB. Esta duplicação de avaliações, que acontece também em outros sistemas estaduais, vem provocando sérios questionamentos sobre a continuidade das avaliações estaduais, uma vez que os sistemas nacionais e estaduais acabam cumprindo a mesma função e apresentado resultados muito semelhantes. Para a Secretária Adjunta da Seduc:

Exames estaduais estão duplicando o SAEB (cortes, disciplinas etc.). Está havendo duplicação de investimentos para se chegar aos mesmos resultados. [...] Continuamos com o SPAECE, pois nas escolas existe uma cultura de desconfiar de dados amostrais. Fazemos, portanto, um trabalho censitário [...] Não tem sentido Inep e estados reproduzirem avaliação e, mais, fazer anualmente a avaliação.

Se a justificativa para a manutenção da prova estadual é a necessidade de uma avaliação censitária, com a criação da Prova Brasil do Governo Federal, essa justificativa se torna cada vez mais frágil.

De acordo com os membros da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Seduc, em 2006, foram gastos 3 milhões e 700 mil reais para a aplicação do SPAECE, sendo que este dinheiro é adquirido através de empréstimo com o Banco Mundial, desde 2000. Cabe questionar se tal investimento vale a pena.

Outro problema apontado pela Secretária Adjunta, em relação à duplicação de avaliações, é a quantidade de informações que chegam à escola em um curto período de tempo, dificultando a sua interpretação e utilização. Nas palavras da entrevistada:

As escolas recebem tanta informação que não há tempo para planejar sua intervenção e já vem outro exame. [...] O que há é que os diretores e professores reclamam do excesso de avaliações. Há a percepção de que os resultados da avaliação chegam, mas não há tempo para se lidar com eles. Isso pode esvaziar as avaliações. Estas podem estar se banalizando.

Além disso, os membros da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional, dizem que com esse excesso de avaliações, as escolas e os Crede perguntam “quando a Seduc será avaliada?”

Uso para a formulação de políticas e programas

Os resultados da Avaliação do Rendimento Escolar são utilizados, segundo os membros da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Seduc, “como um dos indicadores para a formulação de políticas. A equipe central da Seduc utiliza, por exemplo, para decidir sobre oferta de cursos”.

Porém, a utilização dos resultados do SPAECE não se restringe ao órgão central, muito pelo contrário, de acordo com Pequeno (2000, p. 133), “algumas escolas de determinados Crede passam a elaborar projetos ou ações especiais, a fim de superar as dificuldades detectadas e melhorar o rendimento escolar de seus alunos”.

Os membros da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Seduc ainda afirmam que: “temos orientado os Crede a usarem os resultados da avaliação para elaborarem seus planos de ação. Temos dado ênfase para que a escola e Crede usem os resultados”.

Quanto ao uso dos resultados da Avaliação Institucional, este fica por conta das escolas que participaram da avaliação, a idéia é que elas os incorporem em seus planos de gestão e de desenvolvimento. Ao que parece, as equipes central e regional da SEDUC não vêm explorando estes resultados.

Mudança no modelo de gestão

O Plano de Governo “Ceará Melhor” (2003-2006), cuja intenção era melhorar os resultados da administração pública no estado, tinha como um de seus eixos “Ceará Vida Melhor” que incluía a educação. Assim, também a educação passou a ser orientada por uma gestão de resultado. Vieira (2006, p.5) comenta que:

A gestão por resultados é preocupação recente no campo da política educacional. Por tempo considerável, essa se orientou para uma cultura de processos, remetendo para o presente o desafio de construir uma cultura de resultados.

As propostas para a educação foram esmiuçadas no “Plano de Educação Básica – Escola Melhor Vida Melhor” e traduzidas em dez desafios. A Secretária Adjunta da Seduc comentou, em entrevista, que os dados do SPAECE ajudaram na definição destes desafios, que se traduzem em metas para a política educacional, sendo que um deles está diretamente relacionado com a avaliação. Em documento da Seduc registra-se que:

Os dez programas eleitos como prioritários no Plano da Educação Básica – Escola Melhor, Vida Melhor 2003-2006, confluem para essa visão de modernização e melhoria, primando pela qualidade dos serviços educacionais, elegendo a gestão por resultados como marco basilar com vistas ao bom uso dos recursos públicos, transparência nas tomadas de decisões e lisura na prestação dos serviços públicos. (CEARÁ, SEDUC, 2006, p. 6).

No mesmo sentido de aprimoramento da gestão educacional ocorria, desde 2001, o Pmmeb, referenciado na qualidade total e no programa 5S. Segundo a Secretária Adjunta:

Em 2003, pegamos este projeto em andamento [Pmmeb] e começamos a tentar redirecioná-lo, incluindo a dimensão pedagógica. Nesse momento, nos apropriamos da “Gestão por resultados” e organizamos a proposta “Gestão Integrada da Escola” Nesta proposta, escola é encorajada a propor metas tendo em conta os resultados do SPAECE – as escolas avaliam continuamente o alcance de metas e as regionais acompanham o conjunto das escolas. Cada escola faz seu plano de gestão. Cada regional tem uma equipe de gestão e uma pedagógica. Também a Secretaria faz seu planejamento estratégico, a partir do diagnóstico, e estabelece suas metas.

Sobre a Gestão Integrada da Escola (Gide) vale dizer que os seus planos de metas devem ser elaborados democraticamente por toda a comunidade escolar e que:

É uma das ferramentas desenvolvidas pela Seduc para integrar as dimensões pedagógicas, estratégicas e de gestão, visando à melhoria dos resultados da unidade escolar. Permite que a escola organize sua rotina para atingir metas anuais orientadas por uma visão de longo prazo, possibilitando que todas as escolas desenvolvam um trabalho em consonância com as diretrizes educacionais produzidas para o sistema (CEARÁ, Seduc, 2006, p.6)

Premiação e Selo de Qualidade

Em 2002, foi criado prêmio educacional “Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará”, que dá um bônus, em dinheiro, para os membros das 50 melhores escolas do Ceará. Segundo a Secretária Adjunta, a avaliação consiste no SPAECE, na avaliação do núcleo gestor e em índices de aprovação e reprovação. A premiação envolve duas categorias: as escolas que obtiveram as melhores pontuações no SPAECE, comparando o conjunto de escolas da rede e as escolas que apresentaram maior melhoria, comparando-se seus próprios resultados no período de um ano. Os melhores alunos também são premiados.

Para Nigel Brooke (2006):

O pressuposto do programa é que os profissionais da educação se mostram mais dispostos a cooperar para obter resultados coletivos quando está em jogo um incentivo financeiro baseado nesse desempenho. O programa teria de ser submetido a uma aferição externa para determinar se essa hipótese está correta.

Holanda, Petterini e Nogueira (s/d, p. 2), ao analisarem o mesmo prêmio, dizem:

[...] espera-se que o incentivo pecuniário aumente progressivamente a dedicação dos professores aos alunos, melhorando os resultados futuros da qualidade de ensino. O mecanismo do prêmio não supõe que a perda de qualidade seja apenas em função da falta da dedicação docente, mas admite que o incentivo pecuniário aos professores possa gerar *spillovers* como, por exemplo, incentivar sua busca por qualificação e a cobrança da participação dos pais na escola. Além disso, espera-se criar uma competição saudável entre as escolas públicas da rede estadual e assim observar se as próprias escolas desenvolvem mecanismos internos para melhorar sua qualidade de ensino.

Tanto Booke, quanto Holanda, Petterini e Nogueira, colocam questionamentos sobre a comparabilidade de escolas que, na prática, são muito diferentes devido a sua localização, perfil, infra-estrutura, nível socioeconômico dos alunos, entre outros fatores. Para Brooke (2006), “escolas vitoriosas serão sempre as da capital, independentemente da contribuição de cada escola ao progresso dos alunos com base no cálculo de valor agregado”. Já Holanda, Petterini e Nogueira, falam que:

[...] uma premiação ‘via maiores notas’ estaria menosprezando aquela escola que se esforça em sair de um resultado ruim para um resultado mediano. Por outro lado, este tipo de premiação estaria reconhecendo os resultados que já estão dando certo. Ou seja, existem pontos positivos e negativos numa premiação via maiores notas[...] Para se equalizar essas questões levantadas, optou-se por estruturar a premiação em duas categorias e três subcategorias. As categorias foram definidas como ‘escolas que obtiveram as maiores notas no SPAECE do ano’ e ‘escolas que obtiveram o melhor desempenho no ano’. Já as subcategorias foram dadas pelo perfil de ensino da escola (Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Ensino Fundamental e Médio).

Brooke (2006) ainda questiona a eficácia do prêmio de acordo com os seguintes fatores:

A rotatividade de pessoal, a impossibilidade da escola de decidir sobre contratação e dispensa de professores e a dificuldade mais geral de criar um incentivo para o grupo, e não para o indivíduo, também deixam dúvidas quanto à eficácia do prêmio no fomento de um clima de colaboração em prol da melhoria da qualidade.

Entretanto, a Secretária Adjunta da Seduc afirma que “Não tem tido reação, ninguém questionou o prêmio” (Secretária Adjunta).

Além do prêmio educacional acima descrito, as escolas cearenses também concorrem ao Selo de Qualidade da Educação Básica do Ceará, que foi criado em 2005, como parte do Plano de Educação Básica Escola Melhor, Vida Melhor 2003 – 2006. O Selo dá uma bonificação em dinheiro a todos os professores e servidores das escolas certificadas, referente ao 14º salário.

Assim como no Prêmio Educacional, os critérios para a premiação são o desempenho no SPAECE, a avaliação do núcleo gestor e os índices de aprovação e reprovação. O Selo

também é dividido em duas categorias: Melhor Desempenho (Avaliação) – que premia as nove escolas com maior desempenho absoluto; e Maior Crescimento (evolução) – que premia as 41 escolas que apresentaram maior crescimento no seu desempenho.

Currículo das escolas

A Secretária Adjunta da Seduc afirmou que, em 2006, a Secretaria distribuiu para os professores da rede as matrizes de referência do SPAECE e do SAEB, para que eles passassem a conhecer essas matrizes e para que elas se tornassem uma referência para o seu trabalho.

Percebe-se, nessa iniciativa, uma expectativa de orientar o currículo das escolas e torná-lo mais homogêneo em todo o estado. Todavia, seria necessário um estudo mais aprofundado sobre o tema a fim de compreender quais foram os impactos concretos desta política.

Estudos exploratórios

Vale destacar o trabalho que a Secretaria da Educação do Ceará realizou visando aprofundar as análises sobre os resultados do SPAECE. Neste sentido, foram desenvolvidos estudos exploratórios com diversos temas, por exemplo, o de matemática e o de língua portuguesa, que envolveram observações da sala de aula e estudos de caso; estudos comparativos entre escolas do sistema convencional e do telensino; estudos com os alunos que mais se destacaram; estudos das classes de aceleração; entre outros.

Perspectivas

Com a provável continuidade do Sistema Permanente de Avaliação o primeiro desafio a ser enfrentado pelos gestores do sistema diz respeito à articulação entre a auto-avaliação e a avaliação do rendimento dos alunos.

Além disso, tanto a Secretária Adjunta quanto os membros da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Seduc afirmam que a avaliação do desempenho docente está sendo ensaiada, entretanto, nenhum deles apresentou dados sobre os propósitos desta avaliação e nem de quando ela poderá ser iniciada.

1.7. Espírito Santo

1.7.1. Alguns aspectos da Política Educacional

O estado do Espírito Santo é formado por 78 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 1.059 escolas e, nelas, 324.452 alunos matriculados, sendo 148.015 no Ensino Fundamental; 123.602 no Ensino Médio; 52.445 na Educação de Jovens e Adultos; e 390 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 17 – Taxas de Rendimento – Espírito Santo, Região Sudeste e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Espírito Santo	82,2	75,1	12,0	8,4	5,8	16,5
Região Sudeste	85,8	73,2	9,6	14,2	4,6	12,6
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado do Espírito Santo no IDEB é a que se segue:

Tabela 18 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Espírito Santo e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Espírito Santo	3,7	5,9	3,5	5,5	3,1	4,9
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

A Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo organizou um conjunto de diretrizes que visam orientar o trabalho da rede de escolas e ainda, especificamente articular as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Essas diretrizes referem-se, entre outras, ao currículo, à formação do profissional da educação e à gestão escolar.

Segundo documento divulgado pela Sedu, em seu sítio eletrônico, as prioridades na área do currículo são a atualização curricular, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais e a correção de fluxo, visando diminuir a distorção idade-série.

Sobre o currículo escolar, em 2004, foram elaboradas ementas para todos os componentes da Educação Básica, por professores da rede estadual e professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O foco do material produzido e dos debates desencadeados por esse material está no “resgate a cultura e a identidade do povo capixaba”, conforme registrado no trecho a seguir.

As ações planejadas perpassam pela elaboração de material didático como o registro do folclore por meio de vídeos e acervo bibliográfico e, curso de formação do professor sobre a história do Estado do Espírito Santo. Outras ações compõem esse programa: implementação da língua pomerana nas escolas localizadas nas comunidades com essa tradição; implementação da língua estrangeira italiana nas comunidades com forte presença de imigrantes italianos; valorização e conhecimento da cultura africana e indígena como raízes estruturantes da formação do povo capixaba.⁶²

O enfrentamento da distorção idade-série se faz mediante parceria com o Instituto Ayrton Senna para realização do programa Aceleração da Aprendizagem.

⁶² Disponível em: www.sedu.es.gov.br. Acesso em: julho de 2007.

Além dessas ações, também estão previstas:

- Formação em serviço, por área de estudo, para os professores localizados nas escolas estaduais, com pagamento de bolsa de estudo;
- Formações continuadas para professores dos componentes curriculares específicos;
- Teleconferências para discussão da Política Educacional e da concepção de currículo escolar proposto;
- Oferta de formação em Folclore do Espírito Santo, em parceria com a Comissão Espírito-santense de Folclore;
- Integração de conteúdos socioeducativos no conjunto das áreas de conhecimento;
- Aquisição de acervo bibliográfico para alunos e professores⁶³.

Sobre a gestão escolar, estão em andamento programas de formação continuada para gestores, dirigentes, funcionários e membros de conselhos escolares; incentivo à criação de grêmios estudantis; orientação e acompanhamento do planejamento e execução de recursos financeiros recebidos pelas escolas; e, apoio à construção dos projetos pedagógicos das escolas.

1.7.2. Avaliação Educacional

O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES, foi criado em 2000 e em sua primeira ação, avaliou as Classes de Alfabetização. Em 2004, realizou-se uma avaliação mais ampla de rede estadual de ensino. Tal como se realizou nessa segunda ação, o programa está em vigor, com algumas modificações, como se verá a seguir.

A concepção de avaliação que norteou a organização dos procedimentos é assim registrada: “a avaliação é o ponto de partida de novas propostas e concepções pedagógicas que possibilita identificar e utilizar informações pertinentes que subsidiem a definição de políticas educacionais e monitorem a sua implementação ao longo do tempo” (ESPÍRITO SANTO, 2005c, p.7).

⁶³ Idem.

Segundo informou a Gerente de Informação e Avaliação Educacional⁶⁴, Prof^a Marluza de Moura Balarini, em entrevista para esta pesquisa, “na concepção do programa pensou-se em como realizar, mobilizar e colocar a avaliação em movimento, com rigor. Primeiro a ação. Não há legislação, ainda. Agora está no momento de se desenhar a legislação”. A proposta de legislação está sendo preparada no âmbito da reformulação do programa, que está em andamento.

Objetivos

Com o PAEBES, a Sedu pretende “avaliar a qualidade do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual, gerando informações que subsidiem a formulação e a implementação das políticas e ações educacionais” (ESPÍRITO SANTO, 2005b, p.7).

Segundo o mesmo documento, são objetivos específicos do PAEBES:

- a) Identificar, no conjunto dos conteúdos curriculares, aspectos que demandem necessidades de redirecionamentos ou implementação de medidas de intervenção;
- b) Identificar conjuntos de fatores que interferem no desempenho dos alunos;
- c) Subsidiar os gestores do sistema de ensino, nos diversos níveis, na tomada de decisões relativas ao planejamento e ao desenvolvimento do Ensino Fundamental e Médio.

Caráter, abrangência e periodicidade

A avaliação de desempenho dos alunos, realizada pelo PAEBES, ocorre a cada três anos e tem caráter censitário.

Além de avaliar os alunos da rede estadual de ensino, o programa se estendeu, em 2004, à rede municipal de ensino de Vila Velha, por meio da assinatura de um Termo de Cooperação Técnica entre as secretarias.

⁶⁴ Entrevista concedida em setembro de 2007.

As provas foram aplicadas para 73.633 alunos e, deste total, 3.522 eram alunos da rede municipal de Vila Velha.

Agência responsável e responsáveis pela aplicação

Para a avaliação realizada pelo PAEBES em 2004, a Sedu contratou, por meio de Edital de Concorrência (técnica e preço), a agência Herkenhoff & Prates, Tecnologia e Desenvolvimento. A empresa ficou subordinada à Gerência de Informação e Avaliação Educacional da Sedu.

Professores, diretores e pedagogos das escolas das redes avaliadas participaram de reuniões de preparação para a realização das provas de avaliação. Visou-se com isso, mobilizar as equipes escolares, os alunos e os pais de alunos. Os diretores das 617 escolas participantes coordenaram a aplicação das provas e professores foram os aplicadores em escolas diferentes das quais lecionavam.

Matriz curricular e construção e aplicação da Prova

Na construção de matrizes curriculares, o PAEBES, utilizou diferentes fontes. Segundo os documentos do programa, essas fontes foram:

- a) a proposta curricular do estado do Espírito Santo;
- b) os Parâmetros Curriculares Nacionais;
- c) as Matrizes de Referência Curricular utilizadas pelo SAEB;
- d) um levantamento amostral de conteúdos ensinados nas escolas estaduais; e,
- e) a opinião de professores da Rede Pública Estadual a respeito do que se ensina nos ensinos Fundamental e Médio. (ESPÍRITO SANTO, 2005c, p. 12)

Os procedimentos metodológicos são aqueles utilizados pelo SAEB, quais sejam: construção da matriz de onde derivam os temas e tópicos que, por sua vez, geram os descritores, que geram os itens da prova. A medição é feita, segundo a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Parte dos itens foi produzida pela equipe da Sedu e parte, cedida pelo Inep.

Pretende-se com isso, tornar os dados comparáveis ao longo do tempo e também em relação aos dados do estado e do país.

A elaboração de itens, no Espírito Santo, envolveu uma equipe formada por 134 professores da rede estadual de ensino. Essa equipe foi preparada, em 2002, participando de “oficinas de itens”, promovidas pela Sedu. Os itens produzidos foram revisados por especialistas nas diferentes áreas e pré-testados.

Para “assegurar a necessária padronização e uniformidade de procedimentos e fidedignidade dos dados obtidos” (Ibid., p. 11) o programa realizou uma série de ações. Foram elas:

- Elaboração de manuais de orientação e fitas de vídeo para todos os envolvidos no processo de aplicação, com descrição minuciosa das ações a serem realizadas em cada etapa do processo;
- treinamento presencial de todos os profissionais das equipes executoras, envolvendo 64 supervisores de execução, 994 aplicadores e 691 coordenadores locais. Nesse treinamento, foram discutidos o propósito da avaliação, a complexa logística de execução e a responsabilidade social da participação de cada um;
- rigoroso controle de recebimento dos materiais de aplicação, envolvendo a verificação do retorno de todos os instrumentos encaminhados para o campo, a conferência de sua integridade, o processamento dos dados e o armazenamento dos materiais;
- conferência do preenchimento dos cartões resposta dos alunos por equipe externa ao sistema escolar, tendo sido feita revisão de cada gabarito preenchido, comparando-o com as marcações feitas pelo aluno nos cadernos de testes.

Instrumentos, disciplinas e séries avaliadas

Foram avaliadas, em 2004, as 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Português e Matemática. Os alunos da 1ª série do Ensino Médio também foram avaliados nas disciplinas Biologia, Física e Química.

O caderno de testes do aluno, por série e disciplina, foi organizado em três blocos de 13 itens, totalizando 39 itens em cada um.

Além das provas, foram elaborados questionários para alunos, professores e diretores das escolas estaduais. Os blocos de questões para cada um desses segmentos visaram caracterizar:

- Aluno: seu ambiente familiar, econômico e cultural, seus hábitos de estudo, sua apreciação da escola, suas atitudes em relação ao estudo e à escola.
- Professor: seu ambiente familiar, econômico e cultural, sua formação e experiência profissional, sua prática de sala de aula e suas atitudes em relação à escola e ao aluno.
- Diretor: seu ambiente familiar, econômico e cultural, sua formação e experiência profissional, a organização e o funcionamento da escola, as condições físicas e materiais da escola. (ESPÍRITO SANTO, 2005c, p. 14).

Tratamento dos Resultados

Após a aplicação das provas e questionários de avaliação todo o material recebeu tratamento eletrônico.

As respostas aos questionários de alunos, professores e diretores e as provas foram digitalizadas, por leitura ótica ou, quando se encontraram inconsistências e críticas essas foram digitadas em banco de dados, para posterior checagem e correção da digitalização.

A escala de proficiência adotada para cada uma das disciplinas tem valores entre 0 e 500. Nessa escala definiram-se dois pontos de corte referenciados nas chances de acerto do item, sendo o primeiro corte de 50% e o segundo de 80%. Estabeleceram-se, a partir daí, três regiões de situação dos alunos, a saber:

- A situação elementar inclui alunos com proficiência inferior ao primeiro ponto de corte, caracterizando o estágio que se estende desde os contatos iniciais com informações pertinentes à área em estudo, até o início do processo de construção do conhecimento trabalhado.
- Na situação intermediária, estão os alunos com proficiências entre os dois pontos de corte. Esse estágio vai do início do processo de construção até o início da consolidação do conhecimento.
- A situação adequada inclui alunos com proficiência superior ao segundo ponto de corte, incluindo alunos situados além do início do processo de consolidação do conhecimento trabalhado. (ESPÍRITO SANTO, 2005b, p. 11).

Os dados produzidos a partir do tratamento dos resultados das provas foram correlacionados com aqueles advindos das respostas de alunos, professores e diretores aos questionários, visando organizar informações sobre:

- Abrangência: fatores comuns a vários segmentos.
- Possibilidade de intervenção: fatores que permitem intervenções no âmbito da SEDU ou da escola, mediante ações da gerência escolar.
- Alto impacto: fatores com alto potencial de influência no desempenho escolar.
- Número de fatores: indicação de um número não muito grande de fatores de modo a não induzir dispersão de recursos e esforços de forma indesejável. (ESPÍRITO SANTO, 2005c, p. 39)

Os fatores ou variáveis apurados na avaliação foram:

[...] freqüência dos alunos; condição geral da escola; violência na comunidade; programa de redução de repetência e abandono; existência de espaço físico para atividades comunitárias; laboratórios; segurança na escola; situação funcional dos professores; gênero; categoria econômica; condição de urbanização; cumprimento das tarefas; estrutura familiar; apresentação de trabalhos e filmes/vídeos; assiduidade do professor; atitudes dos professores; correção de dever; equipe de professores; escolaridade dos pais ou responsáveis; exercícios; gosto pela disciplina; hábito de leitura (apreciação pelo ato de ler); idade dos alunos; mudança de professor; pontualidade do professor (ponto de vista do aluno); procedimento do aluno frente à dificuldade na aprendizagem; repetência; sentimentos em relação à escola e aos colegas; e trabalho do aluno. (ESPÍRITO SANTO, 2005c, p. 40).

Dessa lista de fatores, alguns foram incorporados ao Relatório da Escola. Foram eles:

[...] idade dos alunos; repetência; gosto pela disciplina; assiduidade e pontualidade do professor; hábito de leitura; cumprimento das tarefas (deveres de casa); escolaridade dos pais ou responsáveis; sentimentos em relação à escola e aos colegas; trabalho do aluno (aluno trabalhador); apresentação de trabalhos e filmes/vídeos; equipe de professores e mudança de professor (Ibid., p. 40-42).

Ficaram de fora do Relatório da Escola:

freqüência dos alunos; programa de redução de repetência e abandono; violência na comunidade e segurança na escola; atitudes dos professores em relação à aprendizagem dos estudantes, procedimento do aluno frente à dificuldade na aprendizagem e a correção de exercícios em sala; laboratórios; condição geral da escola e existência de espaço físico para atividades comunitárias (Ibid., p. 42-44).

Divulgação e Usos dos Resultados

Foram produzidos, como resultados do PAEBES, três tipos de registros para a rede estadual de ensino: o Relatório da Escola; o Boletim Informativo para os Pais; Relatório de “Fatores Associados ao Desempenho”; Relatórios de Análise Qualitativa de Itens de Prova por disciplina e série avaliadas.

O Relatório da Escola apresenta o programa, suas concepções, seus objetivos, abrangência e metodologia; apresenta os resultados da avaliação no estado e orienta as possibilidades de debate dos resultados nas escolas. O principal objetivo desse relatório é que, de posse das informações produzidas, os profissionais das escolas possam debater e dar consequência ao debate.

O Boletim Informático para os Pais também apresenta o programa de modo resumido, os resultados em todo o estado e destaca alguns fatores que influenciam o desempenho escolar dos alunos do Espírito Santo, segundo as análises realizadas. Seu principal objetivo é “conscientizar os pais dos estudantes do importante papel que precisam desempenhar junto a seus filhos” (ESPÍRITO SANTO, 2005c, p. 45).

Os Relatórios de Análise Qualitativa de Itens de Prova por disciplina e série apresentam o programa, suas concepções, seus objetivos, abrangência, metodologia e os resultados em todo o estado. Esse relatório é o mais detalhado e consiste na apresentação dos tópicos avaliados e seus descritores. Cada descritor apresentado é detalhado e se informa, também, o que se quer apreender com os itens produzidos a partir do descritor. A seguir apresentam-se sugestões para melhorar o desempenho dos alunos no tópico e indicações de textos teóricos onde o professor pode encontrar mais informações sobre o tema.

O Relatório de “Fatores Associados ao Desempenho” (2005a) apresenta a metodologia utilizada (Modelos Lineares Hierárquicos) e os resultados dessa análise para cada uma das questões respondidas por alunos ou familiares/responsáveis, professores e diretores. Esse relatório foi produzido por disciplina e série avaliadas.

Além da produção e distribuição dos Relatórios aos seus respectivos públicos, a equipe da Gerência de Informação e Avaliação Educacional esteve nas escolas, com equipes da Gerência Pedagógica para debater os resultados da Avaliação de 2004.

O uso dos resultados pela Sedu, com fins de organização de intervenções e reformulações na política ainda é tímido. No entanto, destacam-se a aquisição de acervos bibliográficos para as escolas e a organização de programa de formação para professores de matemática que contempla eventos, formação de grupos de estudo e uso da internet. Não há divulgação de ranking na imprensa, nem internamente.

1.7.3. Outras Informações

O PAEBES, em 2007, não realizará o procedimento de coleta de informações com as escolas, seus professores e alunos, nem serão realizadas provas para os alunos. O que se pretende realizar é o aproveitamento dos dados coletados pela Prova Brasil e produzir análises para todo o estado, nos moldes do que é concebido pelo programa.

O programa, em 2004, avaliou as primeiras séries do Ensino Médio porque se pretendia que em anos subsequentes fossem avaliadas as segundas e terceiras séries. A partir daí, então, o programa passaria a avaliar apenas as terceiras séries. Como isso não ocorreu, pretende-se no contexto das reformulações do programa, visando sua aprovação em lei, definir a avaliação para as terceiras séries apenas.

Há, neste ano de 2007, uma consulta às escolas visando preparar a avaliação da Alfabetização para 2008. Os procedimentos adotados são os já mencionados. Espera-se verificar o movimento que vai da aquisição da escrita à leitura fluente.

Destaca-se o potencial do procedimento de consulta às escolas para organização da matriz curricular da avaliação. Esse procedimento é um levantamento amostral do que se ensina nas escolas estaduais nas séries avaliadas e revelou, em 2004 e em 2007, pistas importantes para intervenções pedagógicas. Essas informações estão na Sedu, no entanto, seu impacto ainda é muito pequeno nas mudanças pedagógicas que potencialmente podem ocorrer. Segundo informou, em entrevista presencial, a gerente de Informação e Avaliação Educacional, revelou-se, por exemplo, que os professores do Ensino Médio têm autonomia muito maior que os demais para definir o que ensinam em sala de aula. Esta dirigente entende que somente essa informação resultaria em várias possibilidades de intervenção e mudança, fossem elas no sentido de aprofundar a investigação sobre o que se ensina e os impactos dessas escolhas individuais dos professores na formação dos alunos, fossem para proporcionar outras dinâmicas internas às escolas, que permitissem situações efetivas de trocas entre os professores sobre suas práticas.

1.8. Goiás

1.8.1. Alguns Aspectos da Política Educacional

O estado de Goiás é formado por 246 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 2.122 escolas e, nelas, 736.910 alunos matriculados, sendo 901 na Educação Infantil; 402.652 no Ensino Fundamental; 242.515 no Ensino Médio; 89.784 na Educação de Jovens e Adultos; e 1.058 alunos na Educação Especial (cf. [Edudatabrasil.inep.gov.br](http://www.edudatabrasil.inep.gov.br)).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 19 – Taxas de Rendimento – Goiás, Região Centro-Oeste e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Goiás	83,0	75,8	8,7	8,0	8,3	16,2
Região Centro-Oeste	76,2	68,0	13,8	11,8	10,0	20,2
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado de Goiás no IDEB é a que se segue:

Tabela 20 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Goiás e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Goiás	3,9	6,1	3,3	5,3	2,9	4,7
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

A organização da Secretaria da Educação do Estado – SEE é descentralizada, contando com 38 Subsecretarias Regionais de Ensino (SREs). Na atual gestão, suas ações

[...] passam a ser amparadas por nove grandes programas:

1. Desenvolvimento e valorização dos profissionais da educação;
2. Garantia de padrões básicos para funcionamento escolar;
3. Acesso, permanência e sucesso do aluno na escola/Acelera Goiás;
4. Salário escola;
5. Avaliação e monitoramento do sistema de ensino;
6. Descentralização e administração compartilhada;
7. Gestão do sistema de ensino;
8. Apoio administrativo;
9. Desenvolvimento regional: cooperação Seplan/SEE-GO.⁶⁵

⁶⁵ Disponível em: www.educacao.go.gov.br/porta/institucional/programas.asp. Acesso em: abril/2006.

1.8.2. Avaliação Educacional

A Secretaria da Educação do Estado de Goiás – SEE –, em sua gestão 1999/2002⁶⁶, destacou “[...] a escola como ponto de partida para orientar as ações” (SEE, 2004a, p. 3) da política educacional do estado. Em função dessa opção, “[...] adotou a avaliação como um elemento fundamental para o processo educativo, com a meta de alcançar melhor qualidade dos serviços educacionais prestados à população.” (Ibid., p. 3).

Em 2000, foi criada a Coordenação de Avaliação Educacional com dois projetos centrais: a Avaliação Especial de Desempenho em Estágio Probatório e o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Goiás – SAEGO.

Em 2004, foram também instituídos o Diagnóstico Integrado do Trabalho – DIT e a Avaliação de Desempenho dos professores, diretores, coordenadores pedagógicos e secretários das escolas.

A partir da proposição desses programas, a SEE organizou, então, o Sistema Integrado de Avaliação Educacional do Estado de Goiás, reunindo:

- Desempenho dos alunos de Goiás e que os comparasse com o país inteiro;
- Desempenho dos docentes, por seus alunos, seus superiores e por ele mesmo;
- A subjetividade e as condições de trabalho do docente.

Com esse sistema, a SEE se propôs a construir um instrumento de gestão com informações sobre o que seria preciso fazer para a melhoria da educação por escola, assim como qual o nível de melhoria que se poderia alcançar ao corrigir cada problema evidenciado.

Como “instrumento de gestão da qualidade de ensino” (cf. SEE, 2005, p. 20), o Sistema Integrado orientava a avaliação dos seguintes aspectos:

⁶⁶ O governador Marconi F. Perillo Júnior cumpre seu segundo mandato consecutivo na gestão 2002/2006.

Figura 1 – Esquema do Sistema Integrado de Avaliação Educacional do Estado de Goiás

Fonte: SEE, 2004a.

Quanto à Integração dos resultados dos diferentes programas, vale salientar que

Os dados reunidos neste Sistema Integrado de Avaliação serão sistematizados por meio de leitura óptica, que possibilita mais rapidez no diagnóstico. Com isso, a Secretaria espera ter já no início do próximo ano [2005], o Raio-X de toda a rede pública estadual para, então, poder definir o que precisa ser feito em cada uma delas para melhorar, ainda mais, a educação no estado. A partir daí, serão formuladas e implementadas as políticas educacionais e definidas as prioridades nos investimentos. (SEE, 2004b, s.n.).

1.8.2.1. Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Goiás – SAEGO

O SAEGO foi implantado em 2000, através de Acordo de Cooperação Técnica com o INEP/MEC, visando à avaliação censitária da aprendizagem dos alunos das escolas estaduais de educação básica de Goiás. Entretanto, por razões de ordem técnica e financeira, as duas primeiras das suas três edições (2001, 2002 e 2004) foram amostrais (cf. SEE, 2004a, p. 3; Idem, s/d, p. 1).

A partir de 2005, “[...] o Estado de Goiás deixou de realizar o SAEGO, tendo como justificativa a realização da Prova Brasil, pois a mesma é censitária, de dois em dois anos e apresenta resultados por disciplina, série e rede de ensino.” (Ibid., p. 4).

Objetivos

Os objetivos do SAEGO eram exclusivamente de caráter pedagógico, a saber:

Geral

Oferecer subsídios para a correção de políticas educacionais em vários níveis, visando a qualidade de ensino.

Específicos

1. Conhecer o desempenho dos alunos em todas as unidades escolares das redes estadual, municipal e particular;
2. Orientar ações e programas da SEE de apoio às escolas;
3. Estabelecer parâmetros para a organização e elaboração do SAEGO;
4. Subsidiar pesquisas na área educacional;
5. Proporcionar elementos para que a escola possa refletir o processo de ensino-aprendizagem e a prática pedagógica;
6. Informar à sociedade sobre a qualidade dos serviços educacionais prestados à população. (SEE, 2004a, p. 4).

Caráter, abrangência e periodicidade

O SAEGO avaliou o desempenho dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

No projeto original, como já apresentado nos objetivos, propunha-se uma avaliação censitária para todas as redes de ensino do estado. No entanto, tal objetivo não foi plenamente atingido em nenhuma das três edições do programa, seja porque as duas primeiras edições (2001 e 2002) foram amostrais por aluno – ainda que tenham contemplado o conjunto das escolas estaduais –, seja porque a terceira (e última) edição, realizada em 2004, continuou restrita somente à rede estadual – ainda que tenha se estendido a todos os alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Agência responsável e responsáveis pela aplicação

Na SEE, a Gerência de Avaliação Educacional – GAEd foi a instância responsável pelo SAEGO e, nas duas primeiras edições da avaliação, não houve terceirização dos serviços para sua execução. Já na 3ª edição, a análise dos resultados

[...] foi realizada pela Finatec – Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos, da Universidade de Brasília, atendendo as determinações previstas e estabelecidas no contrato de prestação de serviços firmado com a Secretaria Estadual de Educação para a implementação do Sistema Integrado de Avaliação de Educação do Estado de Goiás. (SEE, s/d, p. 2).

Para a aplicação das provas, a GAEd envolveu a equipe técnica das Subsecretarias responsáveis pelo acompanhamento do trabalho pedagógico nas escolas, os diretores das UEs envolvidas e os professores das séries e disciplinas avaliadas.

Matriz curricular e construção e aplicação da Prova

Segundo o documento de histórico do SAEGO (cf. SEE, s/d), as matrizes curriculares focalizaram o desenvolvimento de competências em leitura e resolução de problemas. O número de habilidades selecionadas de cada competência forma um conjunto abrangente sobre a construção das competências dos estudantes, apesar de não cobrir a totalidade dos descritores.

“As provas foram elaboradas por professores da rede estadual em conjunto com especialistas do Inep.” (SEE, s/d, p. 1). Para a construção das provas, os SAEGO 2001 e 2004 utilizaram os itens do Banco Nacional de Itens (BNI/Inep), enquanto o SAEGO 2002, além de itens do BNI, utilizou itens elaborados por professores goianos, segundo as normas técnicas adotadas pelo SAEB.

Em 2001 e 2002, os alunos envolvidos foram avaliados nas duas disciplinas. Já em 2004, as provas foram distribuídas “[...] com alternância das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, cada aluno respondendo a apenas uma prova” (Ibid., p. 1).

Para a aplicação das provas, a GAEd envolveu a equipe técnica das Subsecretarias responsáveis pelo acompanhamento do trabalho pedagógico nas escolas, que organizou a distribuição de turmas por professor, de modo a que o professor aplicasse a prova em sua turma diferente da sua (cf. SEE, 2004a, p. 2).

Instrumentos, disciplinas e séries avaliadas

A Avaliação do SAEGO, além da prova de Língua Portuguesa e Matemática para os alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, conta com os seguintes questionários, todos elaborados pela equipe da SEE: escola, diretor, aluno⁶⁷ e professores (cf. SEE, 2004b).

Tratamento dos Resultados

“Tendo em vista que os objetivos do SAEGO são exclusivamente de caráter pedagógico, a análise dos resultados consistiu somente em comparar o resultado individual de cada Subsecretaria com o resultado geral do Estado.” (SEE, s/d, p. 1). Nos SAEGO 2001 e 2002, procedeu-se a análise com base na estatística clássica, restringindo aos resultados internos do Estado (cf. SEE, 2004a, p. 3). No SAEGO 2004, utilizou-se “[...] a mesma sistemática do SAEB, para ganhar mais comparabilidade. Ou seja, será utilizada a teoria de resposta ao item (TRI), que permite comparar resultados entre as avaliações.” (SEE, 2004b, s.n.); como já informado, essa análise foi realizada pela Finatec/UnB.

Divulgação e Usos dos Resultados

Nos SAEGO 2001 e 2002, após a divulgação dos resultados, a GAEd

[...] optou por uma estratégia envolvendo a própria Escola, orientando-a para proceder a uma auto-avaliação de seu ensino-aprendizagem. Como subsídio foi enviada uma sugestão de roteiro de análise anexada ao resultado da Escola. Esse roteiro auxiliou o diretor, coordenadores e professores nessa tarefa. A auto-avaliação proporcionou aos professores e gestores das unidades escolares o conhecimento e a compreensão dos resultados do SAEGO, além de ampliar a credibilidade e o comprometimento dos envolvidos com o processo avaliativo. (SEE, s/d, p. 1-2).

⁶⁷ No SAEGO 2004, foi utilizado o questionário do aluno do SAEB 2003.

Já no SAEGO 2004,

Cada Subsecretaria recebeu o seu próprio resultado e o geral do Estado, sendo que os resultados de uma Subsecretaria não foram divulgados para as outras. Da mesma forma não foi estabelecido ranking de Escolas. O resultado de cada escola foi agrupado e comparado ao desempenho do restante da Subsecretaria à qual a escola encontra-se vinculada e também ao desempenho geral no Estado de Goiás. Todavia, o resultado de uma escola não foi divulgado para as demais. (SEE, s/d, p. 1).

1.8.2.2. Avaliação de Desempenho Profissional

O programa de Avaliação do Desempenho Profissional, voltado a professores e agentes administrativos educacionais (AAE) da SEE, foi instaurado em 2004 e possui duas frentes: Avaliação do Desempenho Profissional para Progressão Horizontal (regulamentação em trâmite na Assembleia Legislativa) e Avaliação do Desempenho Profissional em Estágio Probatório (regulamentada pelos Decretos 5.334/2000⁶⁸ e 5.335/2000, ambos de 11/12/2000) (cf. SEE, 2005).

Objetivos

Em termos gerais, a Avaliação do Desempenho Profissional para Progressão Horizontal pretende oferecer subsídios para respaldar resultados diretos na progressão funcional e de carreira. Já a Avaliação do Desempenho Profissional em Estágio Probatório busca apurar se o estagiário atende aos requisitos necessários à sua confirmação no cargo, tendo essa avaliação, portanto, caráter seletivo, uma vez que o profissional ainda não tem estabilidade como funcionário.

⁶⁸ O art. 15 deste decreto foi revogado pelo Decreto 6.532, de 21/08/2006.

Caráter, abrangência e periodicidade

Sobre a Avaliação do Desempenho Profissional para Progressão Horizontal, não há informações sobre o caráter, abrangência e periodicidade.

Como definido nos Decretos 5.334/2000 e 5.335/2000 supracitados, a Avaliação do Desempenho Profissional em Estágio Probatório volta-se a todos os professores e AAE não efetivos na SEE e tem a duração de três anos, com avaliações semestrais a partir da data de efetivo exercício.

Agência responsável e responsáveis pela aplicação

Para a realização da Avaliação de Desempenho, não há terceirização de nenhum serviço. Além de uma Comissão Central de Avaliação na SEE, há, também, comissões locais que realizam a avaliação propriamente dita, ambas permanentes. No caso da avaliação dos professores estagiários que atuam em sala de aula, por exemplo, a Comissão de Avaliação da Unidade Escolar – CAUE é constituída pelo diretor da escola e dos professores (um deles pode ser o professor coordenador). Quanto ao professor efetivo atuando em sala de aula, seu desempenho será avaliado diretor, pelo coordenador pedagógico, por cinco alunos e por ele próprio.

Essa comissão local, além da avaliação propriamente dita, também tem outras atribuições, como, por exemplo, “Subsidiar e assessorar o professor em estágio probatório nos assuntos atinentes à sua área de atuação, sugerindo, inclusive, medidas a serem adotadas para sua adaptação e melhor desempenho.”(Decreto nº 5.334, Art. 6º, inciso 1º).

Instrumentos e aspectos avaliados

A Avaliação do Desempenho Profissional para Progressão Horizontal investigam os seguintes aspectos: Relacionamento Social; Conteúdo/Método (no caso dos professores); Qualificação Profissional; e Características Pessoais.

Para essa avaliação, são utilizados instrumentos de auto-avaliação, de avaliação pelo superior e de avaliação por aquele que usufrui do seu trabalho.

A Avaliação do Desempenho Profissional em Estágio Probatório, segundo os decretos que a regulamentam, investigam os seguintes aspectos da atuação do profissional: idoneidade moral; assiduidade e pontualidade; disciplina; eficiência; e aptidão.

Essa avaliação é orientada por instrumentos mensais que, sistematizados em relatórios semestrais, são encaminhados à SRE e à Comissão Central de Avaliação. Os instrumentos utilizados no caso de professores em estágio probatório, por exemplo, são os seguintes:

- Ficha de avaliação do(s) Coordenador(es) Pedagógico(s)/ Coordenador(es) de Turno;
- Ficha de avaliação do professor pelo(s) representante(s) dos alunos da(s) sala(s), a partir da 2ª fase do Ensino Fundamental;
- Ficha de auto-avaliação do professor;
- Declaração de Frequência e Declaração de Registros Escolares;
- Ficha relatório da Comissão com parecer apto ou inapto, relativa ao semestre avaliado;
- Relatório da aula assistida pela Comissão confrontando com o Plano de Aula do professor para aquele dia, por semestre;
- Apostila de posse (cópia);
- Certidão da UE assinada pelo Diretor com a data (dia/mês/ano) de início de exercício de função docente. (SEE, 2005, p. 16).

Tratamento dos Resultados

Os dados produzidos pela Avaliação de Desempenho, por serem individuais e específicos para cada servidor, não recebem qualquer tipo de tratamento generalizante. O que se observa, por exemplo, é a consolidação dos dados mensais da Avaliação do Desempenho Profissional em Estágio Probatório em relatórios semestrais.

Divulgação e Usos dos Resultados

Os dados produzidos pela Avaliação de Desempenho, por serem individuais e específicos para cada servidor, são divulgados apenas internamente ao sistema (Comissões e

SRE) e para o servidor avaliado. Cada professor e AAE recebe uma correspondência detalhada sobre o seu desempenho e o que fazer para melhorar.

Vale considerar, todavia, que a Avaliação do Desempenho Profissional em Estágio Probatório é fundamental para apoiar a efetivação do servidor da SEE. Mesmo ao longo do processo de três anos, se o estagiário obtiver dois pareceres consecutivos como inapto, a comissão local comunica a Comissão Central para que sejam tomadas as devidas providências. O servidor não aprovado “[...] será exonerado ou, se estável, reconduzido ao cargo anteriormente ocupado.” (Decreto nº 5.334, Art. 1º, § 3º).

1.8.2.3. Diagnóstico Integrado do Trabalho – DIT

O Diagnóstico Integrado do Trabalho – DIT é um programa de avaliação institucional e foi instaurado em 2004. O foco da avaliação está em “[...] saber o que se passa com o professor e servidor no nível da afetividade.” (SEE, 2004b, s.n.).

Segundo o professor Wanderley Codo, coordenador do laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília (UnB), que dá consultoria à SEE para esse amplo processo de diagnóstico, educar é uma tarefa que exige tanto do funcionário quanto do professor um envolvimento afetivo e que isso gera o chamado *burn-out*, ansiedade que compromete a qualidade de vida do trabalhador e, conseqüentemente, a qualidade da educação. (SEE, 2004b, s.n.).

Segundo informações prestadas pela Coordenadora Leila Correa, Coordenadora de Avaliação de Desempenho da SEE de Goiás, os funcionários, alegando que o DIT fazia levantamento de informações pessoais, entraram com recurso no Ministério Público que proibiu o uso e a divulgação dos resultados da avaliação⁶⁹. Diante desse fato, o DIT foi suspenso.

⁶⁹ Informações prestadas por telefone em setembro de 2007.

Objetivos

O objetivo do DIT é conhecer e avaliar as condições objetivas e subjetivas do trabalho dos docentes e funcionários de todas as escolas estaduais de Goiás. Pretende, assim, oferecer subsídios às escolas e à SEE na gestão da qualidade do ensino.

Caráter, abrangência e periodicidade

Não há dados a respeito de outras realizações do DIT, além de 2004.

Agência responsável e responsáveis pela aplicação

A SEE, para o desenvolvimento do DIT, contou com assessoria do laboratório de Psicologia do Trabalho, da Universidade de Brasília (UnB). A aplicação é realizada por servidores da SEE.

Instrumentos e aspectos avaliados

O DIT é aplicado de acordo com 25 escalas.

“Dez delas servem para diagnosticar a situação psicológica do professor, diretor e servidor administrativo. As outras 15 escalas avaliam o professor nas suas relações com o trabalho, ou seja, como ele é com os colegas, com os alunos, se a sua atividade é para ele uma rotina, se vê importância social no que faz, se está comprometido com a organização e o grau de satisfação, entre outros aspectos.” (SEE, 2004b, s.n.).

Tratamento dos Resultados

Os dados receberam tratamento estatístico de acordo com escalas definidas para avaliação.

Divulgação e Usos dos Resultados

São produzidos quatro relatórios com os dados do DIT: individual, por município, por SRE e para a SEE (geral).

1.9. Maranhão

1.9.1. Alguns aspectos da Política Educacional

O estado do Maranhão é formado por 217 municípios. A rede estadual de ensino contava, em 2006, com 1.453 escolas, nas quais estiveram matriculados 572.119 alunos, sendo 3.313 na Educação Infantil; 245.162 no Ensino Fundamental; 275.725 no Ensino Médio; 45.611 na Educação de Jovens e Adultos; e 2.308 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 21 – Taxas de Rendimento – Maranhão, Região Nordeste e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Maranhão	79,8	71,0	13,2	8,8	7,0	20,2
Região Nordeste	68,9	68,2	16,7	9,4	14,4	22,4
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado do Maranhão no IDEB é a que se segue:

Tabela 22 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Maranhão e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Maranhão	3,2	5,5	3,2	5,2	2,4	4,2
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

A Secretaria Estadual de Educação – Seduc, com o “objetivo de promover a reestruturação administrativa, a descentralização e a gestão participativa no governo do

Estado do Maranhão”⁷⁰, está organizada em dezenove Unidades Regionais de Educação, cada uma delas reunindo de seis a dezoito municípios.

Em 2007, a fim de traduzir sua missão de “elaborar, coordenar, monitorar e avaliar as políticas públicas no âmbito educacional, primando pela qualidade do ensino e acesso de todos à educação”⁷¹, a Seduc definiu *12 Propostas para Mudar a Educação no Maranhão*, cada uma delas contemplando um conjunto de ações:

1. Abertura da discussão participativa e democrática acerca da educação que o Maranhão quer e precisa;
2. Fortalecimento da relação escola-família-comunidade;
3. Valorização dos profissionais da educação;
4. Investimentos na estrutura didático-pedagógica das escolas;
5. Combate ao analfabetismo;
6. Apoio à criação de Conselhos Municipais de Educação e reestruturação do Conselho Estadual;
7. Fortalecimento das ferramentas de suporte ao sistema educacional;
8. Modernização da área central e unidades gestoras de educação;
9. Municipalização da matrícula do ensino fundamental do estado;
10. Fortalecimento da educação indígena, quilombola, especial, do campo e de jovens e adultos;
11. Ampliação e melhoria da rede física;
12. Apoio a instituições complementares à rede oficial.⁷²

Além destas propostas, a Seduc já desenvolve um conjunto de programas, projetos e ações. A maioria deles é resultado de parcerias, principalmente com o Ministério da Educação – TV Escola, Educação Fiscal (parceira também com o Ministério da Fazenda), Educação Ambiental (parceira também com o Ministério do Meio Ambiente), Xadrez na Escola (parceira também com o Ministério do Esporte), ProInfo, Rede Interativa Virtual de Educação, Salto para o Futuro, Curso de Africanidades Brasil (parceria também com a Universidade de Brasília), Projeto Ajassé e Fundescola –, havendo, também, parcerias com o Governo Federal (Programa Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão) e a Universidade Virtual do Maranhão (Projeto Rara). Há, ainda, aqueles propostos e desenvolvidos pela própria Seduc e suas 19 Unidades Regionais de Educação: Colegiado

⁷⁰ Disponível em: www.educacao.ma.gov.br. Acesso em: julho de 2007.

⁷¹ Idem.

⁷² Disponível em: www.educacao.ma.gov.br/ListarDocumentos.aspx?download=63. Acesso em: julho de 2007.

Escolar, Caixa Escolar, Aceleração dos Estudos no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Experimentoteca, Arte Educação e Campanha do Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes.

1.9.2. Avaliação Educacional

As ações de avaliação educacional promovidas pela Seduc estão sob a responsabilidade da Supervisão de Avaliação Educacional – Suave, ligada à Superintendência de Educação Básica, uma subordinada da Secretaria Adjunta de Ensino. Esta supervisão tem por missão:

Fornecer subsídios para formulação e reformulação de políticas e estratégias na área da educação, com vistas à otimização de investimentos públicos e a garantia de indicadores de qualidade educacional satisfatórios, bem como, traçar diretrizes que orientem a prática avaliativa de escolas da rede estadual de ensino⁷³.

Na direção do cumprimento desta missão, as ações propostas de avaliação são as seguintes⁷⁴:

- **Avaliação de Sistema:**
É uma avaliação externa e interventiva que possibilita traçar o perfil da produtividade do sistema como um todo nos seus vários âmbitos de gestão educacional, reunindo, ao longo do tempo, informações significativas para a reordenação de investimentos educacionais, tendo em vista a otimização dos recursos públicos. As avaliações sistêmicas desenvolvidas em parceria com a Suave/Seduc são de âmbito nacional e internacional, a Suave atua de forma diferenciada na realização das Avaliações de Sistema desenvolvidas no Estado do Maranhão.
- **Avaliação da Aprendizagem:**
É uma atividade integrante do cotidiano escolar, tornando-se um valioso instrumento na busca de informações sobre o processo ensino aprendizagem. Ela permite ao professor conhecer o significado de suas propostas de ensino, com base no currículo, replanejar suas atividades

⁷³ Disponível em: www.educacao.ma.gov.br. Acesso em: julho de 2007.

⁷⁴ Idem.

pedagógicas para um atendimento mais individualizado e, ao aluno, acompanhar suas aprendizagens com vistas à apropriação dos saberes escolares. Em relação à avaliação da aprendizagem, esta Supervisão analisa constantemente a prática avaliativa das escolas, organiza documentos que sistematizam essa prática na Educação Básica da rede estadual, promove formação continuada para professores e técnicos nos referenciais normativos e teóricos que reconceitualizam a avaliação da aprendizagem colocando-a a favor das aprendizagens discentes.

- **Avaliação Estadual da Escola Pública – AEP:**
É uma avaliação de desempenho dos alunos da rede pública da Educação Básica Maranhense, realizada de forma censitária nas 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tem como objetivo obter resultados sobre a qualidade do ensino ao longo do tempo, identificando os fatores que contribuem para ocorrências desses resultados a fim de que se possa intervir no sistema educativo, visando a melhoria crescente da qualidade da educação básica no Maranhão monitorando o avanço alcançado pelos programas e políticas governamentais em relação às metas educacionais. A Avaliação Estadual acontece nos moldes da Avaliação Nacional da Educação Básica – SAEB. Além dos testes de Língua Portuguesa e Matemática, são utilizados questionários que possibilitam obter informações sobre as características da realidade sócio-econômica dos alunos e hábitos de estudo; avalia-se o perfil e as práticas pedagógicas dos professores e gestores escolares; levantando o quantitativo dos equipamentos disponíveis, características físicas, assim como, os indicadores concretos referentes às condições de conservação das escolas. Os resultados são apresentados por escola, município, unidade regional e Maranhão. Tendo comparabilidade com os resultados do SAEB – Brasil, por utilizar itens calibrados na mesma escala, com o mesmo procedimento de análise estatística.
- **Avaliação de Desempenho Docente:**
Em parceria com o setor de Recursos Humanos da Seduc, oportuniza subsídios para formulação de propostas de avaliação de desempenho dos profissionais da educação tendo como referência, dentre outras, os resultados de aprendizagem dos alunos da rede estadual.
- **Avaliação Institucional:**
O setor desenvolve progressivamente estudos e estratégias no que se refere ao impacto da gestão escolar no desempenho discente, possibilitando que cada instituição escolar reúna indicadores que subsidiem seu Projeto Político Pedagógico com a implementação de instrumentos que avaliem as ações voltadas para a escola e a sua produtividade.

Esse conjunto de procedimentos só se realizou, até o momento, na Avaliação Estadual da Escola Pública – AEP, nos anos de 2000 e 2001. As demais frentes da avaliação são intenções, estudos e propostas ainda não implementadas. Segundo informações prestadas pela Profª Silvana Maria Guimarães Machado⁷⁵, supervisora da Suave, a mudança de secretários

⁷⁵ Entrevista realizada por telefone em julho de 2007.

de Educação nos últimos anos inviabilizou o Programa, uma vez que a dotação orçamentária para sua realização depende de decisão política do executivo. No entanto, algumas ações foram realizadas, além da aplicação das provas nos anos mencionados.

Foram organizadas matrizes curriculares e está em andamento a criação de um banco de itens do estado, uma vez que uma das dificuldades encontrada pela equipe do Suave no tratamento e uso dos resultados foi a resistência das escolas aos itens produzidos pelo Inep/MEC, com os quais as escolas nunca se identificaram.

A seguir, apresentam-se as concepções e procedimentos que orientaram a realização das avaliações realizadas.

Objetivos

Os objetivos da Avaliação Estadual da Escola Pública – AEP, declarados pela Seduc, são: “possibilitar a adoção de estratégias voltadas para a correção das distorções identificadas e promover a melhoria da qualidade da educação para todos.” (Seduc, 2002, p. 1)

Pretendeu-se que essa avaliação pudesse “suscitar discussões entre professores e diretores das escolas sobre a efetividade do ensino ministrado e contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas” (idem).

Caráter, abrangência e periodicidade

A primeira avaliação do Programa aconteceu no ano de 2000 e foi censitária, participaram apenas os alunos das 4ª séries do Ensino Fundamental. Em 2001, a avaliação também foi censitária para as escolas estaduais e amostral para os alunos de escolas municipais. Nesse ano, participaram da avaliação 148.130 alunos, o que, segundo o relatório mencionado, representou 82% de comparecimento nas provas.

O Programa, embora não esteja desativado, deixou de realizar atividades de avaliação, desde então.

Agência responsável

Para as avaliações realizadas em 2000 e 2001, a Seduc contratou a Fundação Cesgranrio e teve como parceiros o Inep/MEC, a Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano do Maranhão, as Gerências de Desenvolvimento Regional da Seduc, as prefeituras dos municípios maranhenses e a Fundação Sôsândrade, da Universidade Federal do Maranhão.

Matriz curricular e construção e aplicação da Prova

Tanto as matrizes curriculares, quanto os itens utilizados na construção das provas da Avaliação Estadual da Escola Pública foram cedidos pelo Inep/MEC.

Instrumentos, disciplinas e séries avaliadas

Em 2000, foram avaliados os alunos das 4ª séries da rede estadual de ensino. A avaliação em 2001 foi dirigida aos alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª séries do Ensino Médio e ainda para todos os alunos de classes de aceleração. As disciplinas avaliadas foram Português e Matemática.

Tratamento dos Resultados

Os resultados das provas foram tratados conforme a metodologia adotada pelo Inep/MEC, ou seja, análise estatística a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Divulgação e Usos dos Resultados

Foram elaborados relatórios contendo os resultados de desempenho dos alunos avaliados nas provas.

Estão publicados cadernos por série, contendo a descrição de cada item; o que o item visa avaliar; o desempenho dos alunos na escala do item; o grau de dificuldade apresentado pelo item; os procedimentos esperados para o acerto ao item; e o percentual de resposta para cada uma das alternativas do item. Esses cadernos foram distribuídos para as escolas.

1.9.3. Outras informações

Segundo a dirigente entrevistada, desde 2001, o Ensino Médio vem se expandindo no Estado e a não realização de avaliações desde então não permite conhecer como essa expansão vem impactando a aprendizagem dos alunos dessa etapa da Educação Básica. Ainda segundo ela, a Prova Brasil, focada apenas na avaliação dos alunos do Ensino Fundamental, poderá trazer importantes informações, mas prescinde de complementação, tanto na avaliação dos alunos do Ensino Médio, quanto dos alunos do Ensino Fundamental matriculados em escolas rurais.

O departamento de Supervisão de Avaliação Educacional – Suave tem se dedicado a construir a proposta de criação do SIMAD – Sistema Maranhense de Desempenho do Sistema Escolar, que tem como eixo central a integração das diferentes avaliações propostas para o estado (Avaliação da Aprendizagem – realizada nas escolas, pelos professores; Avaliação Estadual da Escola Pública – AEP – programa de avaliação externa do desempenho dos alunos em provas; Avaliação de Desempenho Docente – ligada ao Plano de Carreira do Magistério; e Avaliação Institucional – realizada nas/pelas escolas), como foco na aprendizagem dos alunos.

1.10. Mato Grosso

O estado do Mato Grosso é formado por 141 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 1.529 escolas e, nelas, 478.062 alunos matriculados, sendo 1.349 na Educação Infantil; 263.918 no Ensino Fundamental; 139.291 no Ensino Médio; 72.126 na Educação de Jovens e Adultos; e 1.378 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 23 – Taxas de Rendimento – Mato Grosso, Região Centro-Oeste e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Mato Grosso	77,6	66,8	8,5	6,8	13,9	26,4
Região Centro-Oeste	76,2	68,0	13,8	11,8	10,0	20,2
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado do Mato Grosso no IDEB é a que se segue:

Tabela 24 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Mato Grosso e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Mato Grosso	3,6	5,8	2,9	4,9	2,6	4,4
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

Registra-se que não há informações sobre programa ou sistema de avaliação criados, organizados e realizados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação neste estado⁷⁶.

⁷⁶ Informação prestada por Maria Luzenira Braz, Coordenadora das Modalidades Especializadas, da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, em entrevista por telefone.

1.11. Mato Grosso do Sul

1.11.1. Alguns aspectos da Política Educacional

O estado do Mato Grosso do Sul é formado por 78 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 379 escolas e, nelas, 318.104 alunos matriculados, sendo 3.954 na Educação Infantil; 168.687 no Ensino Fundamental; 85.139 no Ensino Médio; 65.437 na Educação de Jovens e Adultos; e, 581 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 25 – Taxas de Rendimento – Mato Grosso do Sul, Região Centro-Oeste e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Mato Grosso do Sul	73,9	67,8	20,0	16,1	6,1	16,1
Região Centro-Oeste	76,2	68,0	13,8	11,8	10,0	20,2
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado do Mato Grosso do Sul, no IDEB, é a que se segue:

Tabela 26 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Mato Grosso do Sul e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Mato Grosso do Sul	3,2	5,5	2,9	5,0	2,8	4,7
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte Inep-MEC. IDEB.

Os últimos governos do estado foram administrados por coligações encabeçadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) [1998-2001 e 2002-2006] e, atualmente, pelo Partido do

Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Desde 1999, um conjunto de mudanças, na Educação, se processou.

Durante a primeira gestão petista, a Secretaria de Estado da Educação – SED, estabeleceu como principais eixos de ação “a democratização do acesso, a democratização da gestão e a qualidade social da educação” (Proposta de Trabalho 1999- 2003), que se concretizou em programas de mesmos nomes.

Dessas diretrizes de ação, se desdobraram conjuntos de propostas organizadas no que se denominou “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”. Dentre esses conjuntos destaca-se a “Constituinte Escolar” (1999-2001), que visou a sistematização de propostas das escolas para o Plano Estadual de Educação.

A partir de 2001, com a mudança do secretário de educação do estado “a política educacional foi então marcada por uma gestão voltada para as questões administrativo-burocráticas, que se empenhou em equacionar problemas e entraves no funcionamento do sistema de ensino” (Ensino Médio Noturno: propostas e práticas em Mato Grosso do Sul. 2005).

No ano de 2003, foram aprovadas as leis do Sistema Estadual de Ensino e do Plano de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

A Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, sobre o Sistema Estadual de Ensino, estabeleceu como prioridades:

- I – a erradicação do analfabetismo;
- II – a melhoria das condições e da qualidade do ensino;
- III – a universalização do atendimento ao ensino obrigatório e a progressiva universalização da Educação Infantil, do Ensino Médio e da Educação Superior;
- IV – o aprimoramento da formação humanística, científica e tecnológica; a progressiva ampliação do tempo de permanência do aluno na escola no Ensino Fundamental;
- V – a gestão democrática da educação de forma evolutiva e abrangente (MATO GROSSO DO SUL, 2004a).

O Plano Estadual de Educação, aprovado em lei, em 2003, (Lei nº 2791, de 30 de dezembro de 2003) estabeleceu diretrizes e metas a serem alcançados em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

O atual governo desativou o programa de avaliação vigente desde 1999 e realizou, em agosto de 2007, o “I Seminário Sobre Avaliação”, visando “a qualidade do ensino oferecido aos alunos da rede pública e com intuito de criar uma cultura de Avaliação de Desempenho” e considerou o evento como “ponto de partida para a concretização da Educação para o Sucesso das crianças e jovens sul-mato-grossense⁷⁷”.

1.11.2. Avaliação Educacional

Desde 1993, o Mato Grosso do Sul vem realizando avaliações sistemáticas da rede estadual de ensino, organizadas pelo Núcleo de Avaliação Educacional. Essas iniciativas visaram:

estimular a realização de experiências bem sucedidas, o esforço individual e integrado e o senso de responsabilidade da escola para com seus alunos, na medida em que a verificação desses resultados permitiria indicar a necessidade de reforço no trabalho escolar para que todos, independente da região ou localidade onde estudassem, tivessem possibilidade de adquirir, na escola, os conhecimentos mínimos necessários, como também, em última análise, pudessem subsidiar decisões que proporcionassem melhorias significativas na administração educacional. Os resultados obtidos serviriam também para que a população tomasse conhecimento da qualidade de ensino oferecido nas escolas por ela mantidas. (Proposta de Trabalho – 1999/2003. 2000).

Desde então, foram realizadas as seguintes avaliações:

1993 – avaliação da 8ª série do Ensino Fundamental, totalizando 15.000 alunos;

1994 – foram avaliados 31.700 alunos da 5ª série do Ensino Fundamental;

⁷⁷ Disponível em: www.noticias.ms.gov.br. Acesso em: julho de 2007.

1.994 – avaliação dos Cursos de Magistério, atendendo 1.364 alunos;
1.995 – foram avaliados 13.500 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental;
1.995 – avaliação de 26.000 alunos da 5ª série do Ensino Fundamental;
1.996 – foram avaliados os alunos da 4ª série do curso CEFAM e da 3ª série do Curso do Ensino Médio da Escola Hércules Maymone, totalizando 1.250 alunos;
1.997 – avaliação de 12.000 alunos da 3ª série do Ensino Médio. (Proposta de Trabalho – 1999/2003. 2000).

Segundo registro da SED, a partir dos resultados dessas avaliações foram organizadas as seguintes ações: Projeto TAL – Travessia, Arte e Letramento; Projeto das Oficinas Pedagógicas e Programa de Capacitação Continuada. No entanto, a Secretaria da Educação reconheceu que, “o trabalho do Núcleo de Avaliação justificou-se na aplicação de provas e apresentação de resultados, que em alguns momentos colaborou nos encaminhamentos da SED-MS, e em outros, foi ignorado, não se criando alternativas para solucionar os problemas apresentados”.

Em 2003, a Secretaria da Educação criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul – SAEMS, em parceria com o Inep/MEC.

A criação do sistema estava prevista no Plano Estadual de Educação, em seu art. 4º: “o Poder Executivo instituirá o Sistema Estadual de Acompanhamento e Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul” e mencionada em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, no Ensino Superior, e também em relação à valorização dos profissionais da educação.

O sistema se desenvolveu em diferentes frentes de atuação: a avaliação do desempenho escolar em provas específicas; acompanhamento e análise de dados e informações produzidos por outras agências (ANEB, ANRESC, PISA); e avaliação institucional interna e externa para os Centros de Educação Profissional.

As concepções que nortearam a organização do programa foram as mesmas preconizadas pelo Inep/MEC, no âmbito do Programa Federal de Apoio aos Sistemas Estaduais de Avaliação. São eles:

- Centralidade da escola: os sistemas associados ao SAEB produzirão indicadores de desempenho acadêmico dos alunos das respectivas unidades escolares, fortalecendo os procedimentos de gestão democrática dos sistemas de ensino e a autonomia das escolas.
- Participação: os sistemas associados criarão formas institucionalizadas de participação dos profissionais da educação básica na implementação dos programas de avaliação do rendimento escolar.
- Gestão consorciada: o sistema da União e os das unidades federadas, coordenadores e decisores da rede nacional, associarão à implementação de seus programas os centros universitários de pesquisa e desenvolvimento da educação, as instituições de formação de professores, as agências estaduais e municipais responsáveis pela gestão da educação básica e outras instituições de pesquisa.
- Equidade: os sistemas associados comprometem-se com a defesa do direito à educação, garantindo-se, a todos os brasileiros, igualdade de oportunidades educacionais.
- Publicidade: os procedimentos e resultados dos programas de avaliação serão de conhecimento público, facilitando-se o acesso de todos os cidadãos às informações sobre a educação, as escolas e redes de ensino.
- Independência: os sistemas associados são instituições de monitoramento dos rendimentos escolares, relativamente independentes do poder político, a serviço da sociedade civil e da democracia participativa. (Rede Nacional de Avaliação da Educação Básica, 2005).

A seguir, apresentam-se detalhes sobre a avaliação do desempenho escolar dos alunos da Educação Básica do Mato Grosso do Sul.

Objetivos

O SAEMS pretendeu disponibilizar para educadores, gestores e planejadores dados que permitissem “identificar que competências não foram construídas, que conteúdos praticados e que, por isso mesmo, devem merecer atenção especial por parte da escola e de seus professores [...] relevar progressos e retrocessos em relação a avaliações anteriores, bem como mostrar as desigualdades de desempenho e o perfil dos grupos mais afetados”, visando “delinear diagnósticos mais precisos e promover a reflexão sobre a eficácia de políticas educacionais comprometidas com a qualidade” (Boletim Pedagógico – Mato Grosso do Sul: Avaliação da Educação Básica, s/d).

Caráter, abrangência e periodicidade

O SAEMS realizou avaliações da aprendizagem dos alunos das redes pública e privada em 2003 e 2005.

Em 2003, a avaliação atingiu alunos de escolas públicas e privadas, da zona urbana e da zona rural em classes com, no mínimo, 15 alunos.

Em 2005, o SAEMS atingiu apenas alunos das escolas não abrangidas pelo ANRESC.

Agência responsável e responsáveis pela aplicação

A avaliação educacional no Mato Grosso do Sul se deu a partir do Programa Federal de Apoio aos Sistemas Estaduais de Avaliação e teve como responsáveis:

- Instituição coordenadora – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, a quem compete coordenar, planejar, acompanhar e implementar o programa;
- Instituição executora – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, por meio da Fundação de Apoio à Pesquisa e ao Ensino, encarregada de acompanhar todo o trabalho pedagógico da avaliação, supervisionar as atividades da avaliação continuada nas unidades escolares e coordenar a aplicação dos testes e questionários;
- Instituição Associada – Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação _ CAEd, responsável pela coordenação técnica do programa, encarregada de coordenar a capacitação do pessoal envolvido, a elaboração de instrumentos, o processamento dos resultados e análise pedagógica dos resultados;
- Unidades escolares, a quem compete participar do programa, responsabilizando-se pelo bom andamento do processo de avaliação.

Matriz curricular e construção e aplicação da Prova

A parceria com o Inep se deu no âmbito do Programa Federal de Apoio aos Sistemas Estaduais de Avaliação. Isto quer dizer que a organização dos procedimentos avaliativos se deu tal como os adotados pelo SAEB.

Segundo o documento produzido pela Secretaria de Educação para ser encaminhado às escolas, os conceitos adotados foram:

- Competências – diferentes modalidades estruturais da inteligência, que compreendem determinadas operações, utilizadas pelo sujeito para estabelecer relações com e entre objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas.
- Habilidades – referem-se, especificamente, ao plano do saber fazer e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas, que se transformam em habilidades.
- Descritores – explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada aprendizagem e o nível de operação mental necessário para essa aprendizagem ou domínio.
- Matriz de Referência – formada por um conjunto de descritores, circunscreve o objeto da avaliação, informando as competências e habilidades, associadas a um determinado ciclo ou período de aprendizagem. A seleção de descritores para compor a matriz deve considerar aquilo que, efetivamente, pode ser avaliado por meio de um teste escrito, cujos itens e questões implicam a seleção de uma resposta, em um conjunto dado de respostas possíveis. Deve-se ressaltar que a matriz não pode ser concebida como um conjunto de indicações norteadoras de estratégias de ensino nas escolas, sendo este o papel reservado a parâmetros, currículos e diretrizes curriculares.
- Item – é a unidade de medida do teste de proficiência escolar. Cada item está associado a um único descritor.
- Proficiência – competência, habilidade, capacidade e desempenho.
- Escala de proficiência – representa a proficiência, em um continuum de valores, os quais podem ser comparados aos do SAEB. A interpretação da escola de proficiência permite traduzir medidas de proficiência em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. (Boletim Pedagógico – Mato Grosso do Sul: Avaliação da Educação Básica, s/d).

O Inep cedeu, para garantir as condições de equalização dos resultados, 25% dos itens utilizados.

Instrumentos, disciplinas e séries avaliadas

Em 2003, foram avaliados os alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Português e Matemática.

EM 2005, conforme registrado, foram avaliados os alunos das escolas não abrangidas pelo ANRESC: 4ª e 8ª séries das escolas públicas rurais do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio das escolas públicas.

As provas foram construídas a partir da matriz do SAEB. Os itens foram pré-testados e se produziram 39 itens comuns à 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental; 91 itens específicos

para a 8ª série do Ensino Fundamental; e, 39 itens comuns à 8ª série do Ensino Fundamental e à 3ª série do Ensino Médio. Assim como nos procedimentos adotados no SAEB, a presença de itens comuns visou produzir resultados em escala de proficiência única.

Além das provas, alunos, professores e diretores das escolas responderam à questionários que visavam levantar informações sobre a gestão escolar; sobre o perfil dos profissionais das escolas e dos alunos; sobre os recursos físicos e pedagógicos das escolas; e sobre os serviços disponíveis nas escolas.

Tratamento dos Resultados

Após a aplicação das provas e questionários de avaliação todo o material recebeu tratamento eletrônico. As respostas aos questionários de alunos, professores, diretores, de infra-estrutura e as provas receberam tratamento estatístico.

O tratamento estatístico se deu como segue:

- Os itens foram inicialmente calibrados, utilizando-se o modelo de três parâmetros da teoria de resposta ao item. Esse procedimento de calibração se traduz na determinação dos parâmetros: (1) a dificuldade do item, (2) o índice de discriminação – que diz respeito à capacidade do item distinguir entre alunos com diferentes níveis de habilidade e (3) a probabilidade de acerto ao acaso. Os procedimentos de calibração e análise estatística dos resultados dos testes conduzem, por vezes, à exclusão de alguns itens, quer por desajuste ao modelo quer por razões de funcionamento diferencial em regiões do estado.
- Após a calibração e análise inicial do funcionamento dos itens, realizam-se dois procedimentos de equalização de escalas: (1) entre os períodos escolares, resultando em uma escala única, tendo por referência a 8ª série e (2) entre a Avaliação da Educação Básica do Mato Grosso do Sul e o SAEB, utilizando-se, para tanto, os itens comuns aos dois programas de avaliação.
- Em uma última etapa, foi calculada a proficiência média do alunado, utilizando-se a escala do SAEB, por escola e unidade de análise. (Boletim Pedagógico – Mato Grosso do Sul: Avaliação da Educação Básica, s/d).

A seguir os dados foram analisados e interpretados.

Divulgação e Usos dos Resultados

Foram produzidos relatórios analíticos, por escola e série avaliada. Nesses relatórios, além da descrição das concepções e metodologias adotadas, foram descritos cada um dos itens utilizados na avaliação, seus objetivos, conteúdos, competências e habilidades avaliados e o que se pode apreender a partir dos resultados obtidos.

1.12. Minas Gerais

1.12.1. Alguns aspectos da Política Educacional

O estado de Minas Gerais é formado por 853 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 6.343 escolas e, nelas, 2.544.690 alunos matriculados, sendo 12.084 na Educação Infantil; 1.650.303 no Ensino Fundamental; 762.496 no Ensino Médio; 112.122 na Educação de Jovens e Adultos; e 7.685 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 27 – Taxas de Rendimento – Minas Gerais, Região Sudeste e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Minas Gerais	83,4	73,7	11,2	11,9	5,4	14,4
Região Sudeste	85,8	73,2	9,6	14,2	4,6	12,6
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado de Minas Gerais, no IDEB, é a que se segue:

Tabela 28 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Minas Gerais e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Minas Gerais	4,9	6,8	3,6	5,6	3,4	5,3
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

Desde o final dos anos 1970, em Minas Gerais, a categoria dos profissionais da educação reivindicava melhorias salariais e reformas democratizantes no setor, realizando um grande número de paralisações durante toda a década de 1980, como forma de pressionar o governo. Os profissionais criticavam a política de salários, de carreira e de provimento dos cargos, como nos relata Carlos Alberto Rocha (2002, p. 07):

A situação do setor da educação era de clientelismo na administração das escolas, patronagem na ocupação de cargos de direção, falta de planos de carreira para os funcionários, salários defasados, contratações provisórias e sem concursos, favoritismo e fisiologismo. Mesmo quando conquistavam ganhos salariais, estes eram corroídos pela alta inflação do período.

Em 1983, Tancredo Neves assumiu o governo do estado, primeiro governador de oposição eleito diretamente depois da supressão das eleições diretas para o executivo estadual, na década de 1960. Tancredo Neves assumiu o governo mineiro, porém, já com a intenção de fazer dessa gestão um trampolim para a presidência da República. Assim, compôs um governo com as menores rupturas possíveis, absorvendo desde as alas mais conservadoras até as mais progressistas.

Em agosto de 1984, Tancredo Neves deixou o governo de Minas para concorrer à presidência da República. No lugar de Tancredo, assumiu seu vice Hélio Garcia que, ao que parece, manteve as orientações gerais então vigentes no governo mineiro.

No período de 1987 a 1990, Minas Gerais teve como governador Newton Cardoso que, apesar de ser, à época, do mesmo partido político da gestão anterior (Partido do

Movimento Democrático Brasileiro – PMDB), apresentou uma atuação bastante diferente: em seu governo há a nítida hegemonia dos setores mais conservadores do partido.

Em 1989, ainda no governo Newton Cardoso, foi promulgada a Constituição Estadual que segue os princípios da Constituição Federal, promulgada em 1988. Essa Constituição Estadual propõe um sistema de gestão descentralizado (Art. 197), democrático (Art. 206, VI) e participativo da administração pública, incluindo aí a participação da comunidade no processo de gestão da educação (Art. 198). A Constituição Estadual estabelece também a obrigação de garantia, por parte do estado, de vagas nas escolas públicas, visando assegurar a permanência dos alunos na escola por pelo menos oito anos, com suporte de alimentação e material escolar aos estudantes carentes. Foi baseada nesses parâmetros que se implementou uma ampla reforma no setor estadual de educação, na gestão seguinte.

Em 1991, assumiu novamente o governo do estado Hélio Garcia, nomeando para secretário de educação Walfrido dos Mares Guia Neto, que também havia participado do Governo Tancredo Neves/Hélio Garcia.

De acordo com Carlos Alberto Rocha (2002), a história política do governador Hélio Garcia o caracteriza como um político de tradição conservadora e métodos clientelistas. No entanto, pelo menos na área educacional, suas ações refletem uma preocupação em conferir à sua gestão características administrativas voltadas à defesa dos interesses públicos. Era urgente a necessidade de impor medidas que acabassem tanto com o uso das escolas com fins político-eleitorais, como com interesses corporativistas dos funcionários públicos. Para isso, o caminho proposto foi a retomada, agora de maneira mais eficiente, da descentralização administrativa, como forma de promover a participação popular na gestão da educação e com ela o controle público das ações do governo. A fala do então Secretário da Educação reflete essa proposta:

A transferência da gestão da escola pública do Estado para a Comunidade, o cerne do Programa desta Administração, se afigura, pois, como uma ruptura com o passado, uma verdadeira revolução cultural que o Governo Hélio Garcia está realizando. É chegado o momento de passarmos a respeitar a inteligência e a experiência dos pais, dos alunos e dos profissionais da educação, em especial

dos diretores de escola, e motivá-los a assumir papéis de liderança neste movimento em favor do ensino público. (GUIA NETO, 1994, p. 12)

Ainda como justificativa para a descentralização do sistema de ensino, foi lembrada a extensão de sua rede física e o número de pessoal nele envolvido.

O Sistema Estadual de Minas Gerais compreende três milhões de alunos distribuídos em cerca de 6.500 escolas. O número de servidores totaliza cerca de 240 mil pessoas, das quais 130 mil são professores em sala de aula. O gigantismo desse sistema o torna ingovernável. Daí a importância da descentralização para a escola. (GUIA NETO, 1994, p.13)

As medidas concretas tomadas pelo governo para melhoria da qualidade da educação foram expressas através de cinco prioridades por ele definidas:

- [...] promoção da autonomia da escola, em todos os seus aspectos: pedagógico, administrativo e financeiro;
- fortalecimento da direção da escola, através da liderança do diretor e da participação de um colegiado que representa a comunidade;
- capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação;
- avaliação externa da escola;
- integração com os municípios. (GUIA NETO, 1994, p.12)

A quarta prioridade que diz respeito à avaliação do sistema de ensino, objeto desta investigação, faz parte, também, de um compromisso político:

A decisão, portanto, pela implantação sistemática da avaliação educacional na rede estadual de ensino constitui para a Secretaria de Estado da Educação, além do cumprimento de princípio constitucional – “o padrão de qualidade do ensino deve ser garantido mediante avaliação periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos” – (art. 196, item X, da Constituição do Estado de Minas Gerais – 21 – SET/89) – um compromisso político com o aluno da escola pública, sobretudo, o proveniente das camadas populares, que tem direito a usufruir de um programa básico de ensino de qualidade, comum a todos os mineiros. (ANTUNES, XAVIER e FREITAS, 1992, p. 30)

Em 1994, foi instituído o *Programa Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais* (Pró-Qualidade). As ações priorizadas nesse projeto foram previstas para um período de cinco anos (1994-1999) e foram organizadas em torno de cinco subprojetos básicos: melhoria da infra-estrutura e gestão da escola; fortalecimento da gestão do sistema educacional;

desenvolvimento do ensino; materiais de ensino-aprendizagem; e, reorganização do atendimento escolar. O Pró-Qualidade foi financiado pelo Banco Mundial.

Em 1995, assumiu o governo do estado Eduardo Brandão Azeredo, que teve como seu vice o Secretario de Educação do governo anterior, Walfrido dos Mares Guia Neto.

Assim como o governo de Hélio Garcia, o de Eduardo Azeredo defendeu que a reforma da educação trouxe avanços importantes para a realidade mineira. Um dos principais argumentos em favor da reforma foi o de que as medidas descentralizadoras subtraíram a capacidade de utilização, pelos governantes, dos recursos de poder que a administração das instituições da educação fornecia, seja na convocação de professores, seja na indicação de diretores ou na indiscriminada administração dos recursos financeiros e materiais das escolas, pois, segundo Corrêa, o que ocorria, até então, era a instrumentalização da gestão da educação para fins político-partidários. Outro argumento favorável à descentralização incide sobre os resultados na qualidade do ensino, como nos afirma Walfrido dos Mares Guia Neto (1996, p. 10), já no governo Eduardo Azeredo:

Já estamos para entrar na terceira eleição de diretores e na terceira avaliação do aprendizado. Hoje só um político muito corajoso desmancharia o sistema. A escola foi tirada das mãos do clientelismo e entregue a quem se interessa por ela. Livrou-se a educação de diagnósticos absurdos, como aquela conversa de que quase metade das crianças abandonava a escola na 1ª série. Deu-se a devida atenção ao problema da repetência. Acabou-se com aquela mania de construir escolas. [...] Em Minas, tudo em matéria de ensino básico pode estar ainda por fazer. Mas pelo menos o Estado começou a caminhar na direção certa.

Itamar Franco assumiu o governo do estado em 1999, após uma campanha bastante crítica ao governo anterior (Eduardo Azeredo), candidato à reeleição, por considerar sua postura subserviente em relação ao projeto político econômico do, então, presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

Como Secretário de Educação do novo governo, assumiu Murilo de Avelar Hingel, que foi o principal formulador da política educacional dessa gestão. Apesar das críticas, a política educacional de Itamar e Hingel não se distanciou substantivamente da política do

governo anterior, dando continuidade aos seus principais projetos como: a eleição de diretores, a avaliação do sistema de ensino, os programas de formação de professores e diretores e a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas.

Ao comentar sobre as mudanças na educação mineira na gestão de Itamar, Murilo Hingel não cita, nos documentos consultados, um novo projeto, apenas defende que a educação ficou mais humanizada:

Em síntese, o Governo Itamar Franco vê a Educação de um ponto de vista humanístico, colocando-a a serviço da construção da cidadania, de forma articulada com os setores produtivos e com as transformações do mundo moderno. (JORNAL DA ESCOLA SAGARANA, 1999, p. 08).

Na perspectiva da valorização da autonomia pedagógica das escolas, uma medida que pode ser destacada na gestão Itamar Franco é a de deixar a cargo de cada unidade escolar a decisão sobre a organização de seu tempo escolar (ciclos, séries ou outra forma de organização). Outro destaque é a preocupação específica desse governo com as regiões rurais e mais carentes do estado, em especial em relação ao Vale do Jequitinhonha, considerado um bolsão de miséria, para o qual são destinados vários programas de assistência aos estudantes.

O governo Aécio Neves (2003-2006) também não parece ter a intenção de mudar os rumos da política educacional de Minas Gerais. No documento “O desafio da qualidade”, que apresenta o projeto de governo para a educação, são explicitadas as diretrizes que irão guiar as ações da gestão:

- a) a urgente reforma do aparato institucional do Estado, com a introdução de verdadeiro “choque de gestão” nas estruturas administrativas, possibilitando desburocratizar, racionalizar gasto, monitorar e avaliar de forma mais eficaz as ações e os resultados das intervenções governamentais.
- b) o compromisso com o conceito de desenvolvimento com a redistribuição, que significa a correção das desigualdades inter-regionais de renda e a promoção da igualdade social. (MINAS GERAIS, 2003, p. 02).

1.12.2. Avaliação Educacional

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) foi implantado no governo Itamar Franco (1999-2002) e vigora até o momento, substituindo o programa de avaliação de sistema implantado em 1992⁷⁸.

O SIMAVE foi criado em 2000, por meio da Resolução n. 104 de 14/07/2000 e foi implantado como componente do Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). Conforme se verifica no documento “SIMAVE: uma construção coletiva” (2000, p.15): “O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB faz parte do processo de implantação do SIMAVE. Logo, o PROEB se situa no conjunto de ações do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública”.

Nenhum dos documentos consultados explicita o motivo da reestruturação do programa de avaliação que vinha sendo realizado desde 1992. Apenas no documento de implementação é feita uma crítica ao modelo de avaliação anterior quanto à divulgação dos resultados:

Várias avaliações já foram realizadas na rede escolar do estado de Minas Gerais. Entretanto, o que se constata, é que as unidades escolares, em sua maior parte, não tomaram conhecimento dos seus resultados e não conseguiram perceber com clareza nem os objetivos e nem os desdobramentos resultantes dessas avaliações. (UFJF, 2000, p. 13).

Em junho de 2001, ocorreu o 2º Fórum Mineiro de Educação que teve como objetivo discutir e deliberar as propostas para um projeto de lei⁷⁹ que regularia o SIMAVE. Uma das decisões foi a de incluir o SIMAVE ao Sistema de Educação, fazendo com que ele passasse a ser implementado em todas as redes de ensino: estadual, municipal e particular. Ainda nesse

⁷⁸ Sobre a sistemática implantada em 1992, ver artigos publicados na Revista Estudos em Avaliação educacional, especialmente os números 6 (1992) e 8 (1993).

⁷⁹ Esse Projeto de Lei, discutido no 2º Fórum de Educação Mineira, foi divulgado pela Revista do Professor, nº 8, referente à avaliação de 2000 e 2001. No entanto, não foram obtidas informações sobre a consolidação deste Projeto, ficando como importante objeto de pesquisa para futuras investigações.

Fórum, foi proposta a criação da Agência Mineira de Avaliação Educacional. Essa agência teria a incumbência de promover a avaliação das ações de todas as instâncias do Sistema de Educação mineiro. Sua direção seria compartilhada entre as Secretarias de Educação, os profissionais de educação, as instituições de ensino superior, o Conselho Estadual de Educação e outras organizações representativas da sociedade civil. Para o Fórum, esta proposta representou a democratização do SIMAVE na medida em que “redimensiona a concepção de avaliação, colocando-a como um processo público, de interesse da sociedade e não apenas como uma tarefa de governo.” (UFJF, 2002, p. 05).

Objetivo

Tendo como referência a política educacional de Minas Gerais, expressa na proposta da “Escola Sagarana”⁸⁰ (1999), foi organizado o SIMAVE. Seus objetivos têm como referência os princípios da Escola Sagarana, quais sejam: descentralização, participação, gestão consorciada, formação do professor, equidade e publicidade. (Resolução nº 104, 14 de julho de 2000 e MINAS GERAIS, 2000, p.17-19).

No decorrer dos anos os objetivos não passam por grandes modificações, apenas relatam ênfases diferenciadas destacando-se a construção de uma nova cultura de avaliação, enquanto estratégia para realização de diagnósticos, identificação de problemas e redimensionamentos do processo educativo.

⁸⁰ A “Escola Sagarana” define-se por um conjunto de planos estruturados com base na democracia e no humanismo. Ela visa promover a estruturação de programas e projetos setoriais da Secretaria da Educação e sua articulação com os de outros órgãos do governo estadual, com o objetivo de estabelecer ações integradas que possam viabilizar estratégias, diretrizes e metas para a educação no estado.[...] procura também organizar e prestar, com critérios de equidade e justiça, serviços educacionais de qualidade e desenvolver ações para implantar um modelo que visa a transformação social e a formação de cidadãos capazes de viabilizar a própria ascensão cultural, preparados para atuar como elementos ativos do processo de construção de uma sociedade mais justa. Disponível em: www.educacao.mg.gov.br/see/escolasagarana.htm. Acesso em: 07/07/2005.

A partir do ano de 2001, a ênfase é voltada mais para o monitoramento⁸¹ dos resultados dos alunos, visando melhor qualidade na aprendizagem e das escolas, subsidiando-lhes uma auto-avaliação. Sobressai-se, então, que a função primordial da avaliação é ser um instrumento para reformular a prática pedagógica, o projeto pedagógico da escola e formular políticas públicas. Ela deverá, além de subsidiar a formulação de políticas públicas, ser utilizada diretamente pelas unidades escolares.

Caráter, Abrangência e Periodicidade

O Sistema de Avaliação abrange todas as escolas estaduais que oferecem as séries a serem avaliadas e todos os alunos pertencentes a essas séries, sendo, dessa forma, uma avaliação censitária. Há ainda a participação dos alunos das escolas públicas municipais, cujas prefeituras aceitaram o convite da Secretaria para aderir à avaliação.

Dos 853 municípios de Minas Gerais, apenas as escolas municipais de Belo Horizonte aderiram ao SIMAVE em 2000. Já em 2001, 164 municípios aderiram, representando cerca de 19% do total; e em 2002 houve um acréscimo de 10 municípios, totalizados 174 participantes da avaliação. Nas fontes analisadas, não foram encontradas informações sobre o número exato de municípios envolvidos na avaliação dos anos posteriores a 2002.

Os alunos são avaliados anualmente, sendo que nos anos ímpares são avaliados conteúdos diferentes dos avaliados nos anos pares.

Agências Responsáveis e Responsáveis pela aplicação

A Universidade Federal de Juiz de Fora é a coordenadora estadual do Sistema de Avaliação de Minas Gerais, com a responsabilidade operacional do programa. A universidade estabeleceu um consórcio com instituições de ensino superior do Estado, distribuídas de

⁸¹ Por monitorar entende-se produzir sistematicamente informação sobre o desempenho acadêmico dos alunos e colocá-los a disposição do público. (Ufjf/Caed. Minas Gerais: avaliação da educação – Ciências Humanas; Ciências da Natureza. Juiz de Fora: UFJF, 2002)

acordo com as regiões das superintendências de ensino, sendo coordenadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)⁸².

A partir de 2003, o SIMAVE foi reformulado. A coordenação do Programa de Avaliação atualmente encontra-se sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação/Superintendência de Estudo, Pesquisa e Avaliação.

Matriz Curricular e construção das provas

Os itens dos testes da avaliação foram produzidos tendo basicamente como referência, no período de 2000 a 2003, a proposta curricular de Minas Gerais e as matrizes utilizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sendo que o conteúdo, discutido por especialistas, modificou-se de acordo com as disciplinas avaliadas de cada ano. Cabe ressaltar que no ano de 2002 foram também consideradas as matrizes utilizadas no primeiro ciclo (2000) do SIMAVE.

Em 2003, nos documentos consultados, aponta-se que se levaram em conta a sala de aula, a partir da qual foram identificados os conteúdos mais importantes para a Educação Básica.

A elaboração e revisão das provas, no período considerado, couberam a comissão de especialistas das disciplinas específicas de cada ano. Os itens foram submetidos a um pré-teste, sendo que, no ano de 2000, foi realizado no Estado do Paraná, com alunos do Ensino Fundamental e Médio, em 2001 com turmas de alunos de 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental e 1ª e 2ª séries do Ensino Médio de uma amostra de escolas públicas da região da 18ª SRE Juiz de Fora. Em 2002, nas escolas públicas do município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro e, em 2003, não foi possível saber qual foi o local específico da pré-testagem.

⁸² “Em outubro de 2000, o Conselho da Faculdade de Educação autorizou a constituição de uma comissão de professores com o objetivo de proceder à criação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd. Hoje, o CAEd se tornou um dos maiores centros de Avaliação da Educação do Brasil e referência em prestação de serviços para a educação pública”. (Disponível em: www.caed.ufjf.br/portal/. Acesso em: julho de 2007).

O processo de construção das provas e a aplicação eram coordenados pelo CAED. A construção das provas se realiza por meio da atuação de universidades; já a aplicação dos testes era feita por estagiários de pedagogia ou professores-aplicadores, sempre alheios às unidades escolares, que não tinham motivação e não enxergavam a finalidade do processo e, por muitas vezes, dificultavam o trabalho. Em outra fase (ano não explicitado), a coordenação foi transferida para a Secretaria de Educação e os professores de cada escola passaram a ser os aplicadores, porém não em suas próprias salas.

Este tipo de ocorrência pode levar a que, já na aplicação da prova, fossem comprometidas a interpretação e a importância que a equipe escolar e a comunidade atribuem ao processo de avaliação e ao possível desfecho dele.

Instrumentos, disciplinas e séries avaliadas

Segundo documentos analisados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, os instrumentos utilizados no SIMAVE são os testes de rendimento do aluno que são constituídos com base no conceito de competência⁸³, sendo específicos para as disciplinas avaliadas a cada ano. No ano de 2000, há ainda um questionário para o aluno, um para o professor e outro para o diretor e em 2001 há referência apenas ao questionário do aluno.

As séries avaliadas no SIMAVE correspondem à 4ª série (atual Fase IV do Ciclo Complementar de alfabetização), à 8ª série do Ensino Fundamental e ao 3º ano do Ensino Médio.

Em 2000, foram avaliados os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e em 2001 foram avaliados conteúdos de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Porém, em 2002 foi avaliado apenas conteúdo de Língua Portuguesa e em 2003, apenas o de Matemática. Nos

⁸³ A noção teórica de competência a que se relacionam os testes do PROEB distingue entre a simples posse de um conhecimento e a capacidade de responder adequadamente a um problema, quer este seja postulado nos termos próprios ao processo de ensino e aprendizado escolar com sua ênfase no desenvolvimento cognitivo do aluno e nos correspondentes desafios pedagógicos, quer esteja projetado em situações problema do cotidiano. (UFJF, 2003, p. 6).

documentos sobre o SIMAVE não estão explicitadas as razões pelas quais não foram avaliados os conteúdos referentes a Ciências Humanas e Ciências da Natureza, nesse último ciclo.

Tratamento dos resultados

O tratamento dos resultados do SIMAVE, de acordo com a Secretaria, utilizou o modelo de três parâmetros da Teoria da Resposta ao Item (TRI)⁸⁴, sendo que, em 2000, houve procedimentos de equalização de escalas entre períodos escolares, tendo por referência a 8ª série, resultando em uma escala única, e entre o PROEB e o SAEB. Em 2001 houve a equalização de escalas entre períodos escolares e entre o PROEB e o SAEB. Já em 2002 o procedimento de equalização de escalas foi conduzido para que se tornassem compatíveis às proficiências médias dos alunos com os resultados de 2000 e 2002; estas foram calculadas pela Superintendência Regional de Ensino. Nos documentos consultados não foram encontradas informações sobre o tratamento de resultados do ano 2003.

Divulgação e uso dos resultados

Os resultados do SIMAVE são divulgados das seguintes formas: Boletim de Avaliação, Boletim de Resultados, Boletim Pedagógico, Revista do Professor e pela *Internet* no sítio da Universidade Federal de Juiz de Fora⁸⁵.

O Boletim de Avaliação, segundo informações constantes dos documentos “Minas Gerais: Avaliação da Educação 2001” e o de “2002”, descreve os procedimentos usados pelo programa e traz alguns resultados da avaliação em todo o estado, inclusive os resultados alcançados pelas escolas. Já o documento de 2002 explicita que o Boletim será encaminhado à Secretaria de Estado da Educação, às Superintendências Regionais de Ensino e às Prefeituras.

⁸⁴ A Teoria da Resposta ao Item será tratada no próximo capítulo desta tese.

⁸⁵ As informações até 2003 estão disponíveis em www.simave.ufjf.br/simave/.

No ano de 2001, cada escola recebeu a *Revista do Professor-SIMAVE 2001* em quantidade suficiente para cada professor e especialista. A revista é constituída de uma parte comum, contendo análise geral dos dados, artigos e explicações sobre procedimentos e uma parte específica com os resultados de cada escola.

Foi mantida, de 2000 para 2001, a publicação do Boletim Pedagógico por área do conhecimento, contendo análise detalhada dos resultados e sugestões úteis ao enfrentamento dos problemas eventualmente diagnosticados.

É também registrado no Boletim Pedagógico:

[...] principal instrumento para o trabalho de qualificação dos resultados, buscando criar condições para uma reflexão mais consistente sobre o desempenho do sistema educacional e das unidades escolares que o integram, favorecendo o aperfeiçoamento de seu projeto político pedagógico e construindo uma nova cultura de avaliação, comprometida com o sucesso escolar. (MINAS GERAIS, 2002, p.31)

Os Boletins Pedagógicos de 2002 e 2003, destinados especificamente para cada escola, contendo seu nome e sua proficiência, trazem questões das provas discutidas e fazem sugestões para o enfrentamento dos problemas diagnosticados. Em ambos os boletins, quanto à interpretação dos resultados obtidos, são apresentadas as mesmas sugestões pedagógicas para todas as escolas.

É importante ressaltar que nos materiais enviados às unidades escolares, não se exploram as informações oriundas dos questionários aplicados na avaliação, sendo divulgados os resultados dos testes de proficiência.

Em ambos os boletins analisados da rede estadual e municipal são apresentadas as matrizes de referência para todos os anos avaliados, sendo que para a rede municipal não foi contemplado o 3º ano do Ensino Médio, diferentemente do que vinha ocorrendo nos anos anteriores. Da mesma forma, foi excluída do boletim da rede municipal a divisão realizada sobre as competências avaliadas em cada um dos campos de conhecimento.

São apresentados dados, para as duas redes, de como foi realizada a avaliação; a utilização de itens pré-testados, o número total de itens selecionados e o número de testes que cada aluno respondeu; a escala de proficiência e a análise dos resultados. Ao final da publicação, são apresentadas informações sobre como trabalhar com os resultados da avaliação.

A análise do Boletim de Resultados se deu por meio dos documentos obtidos das avaliações dos anos de 2003, o destinado à rede estadual, o boletim possui uma apresentação sobre o sistema de ensino mineiro e sobre seu programa de avaliação, sendo que, ao fim, enfatiza o desenvolvimento e divulgação dos resultados do PROEB, desde 2000. Esse documento traz os resultados de 2003 e os de 2000 com o objetivo de que:

[...] as escolas possam traçar o seu perfil evolutivo em relação à proficiência média em Matemática e concluir sobre a efetividade das intervenções planejadas e desenvolvidas para ultrapassar as dificuldades dos alunos. (MINAS GERAIS, 2003, p.7)

O Boletim de Resultados destinado às redes municipais é iniciado por uma breve introdução, destinando-se aos docentes dessas redes. “Este [...] modelo de boletim pretende ser um instrumento de planejamento e reflexão pedagógica para os docentes das redes públicas municipais de Minas Gerais que participaram do PROEB em 2003.” (MINAS GERAIS, 2003, p. 4).

No sitio do SIMAVE são divulgados os mesmos dados do Boletim de Avaliação, ou seja, a proficiência média de cada escola. Em seus objetivos, a Secretaria de Educação afirma que, no SIMAVE, fica afastada qualquer possibilidade de fazer um *ranking* das escolas ou uso de prêmios ou castigos como forma de incentivo como também não há a intenção de transferir para as escolas a responsabilidade exclusiva pelo desempenho apresentado. O Projeto de Lei de Educação de Minas Gerais no seu artigo nº 126 ilustra esse posicionamento:

Os resultados da avaliação educacional não se destinarão a classificar as unidades escolares e demais instâncias do Sistema Mineiro de Educação, tendo como proposta o redimensionamento dos rumos do processo educativo. (UFJF, s/d, p.5)

Os resultados do SIMAVE 2000/2001 foram divulgados também na Revista do Professor que é distribuída a cada um dos profissionais da rede estadual. A Revista do Professor descreve todo o processo do SIMAVE (metodologia, fundamentação, estrutura etc), além de apresentar os resultados das avaliações, com cuidado em explicar cada tabela para que o leitor tenha plena compreensão. A revista, sem data de publicação, impressa, pelo CAEd abrangeu a Avaliação da Educação mineira de 2000/2001. Houve três publicações, sendo a primeira para o Ensino Fundamental – 1º ano CI / 4ª série, a segunda para Ensino Fundamental – 2º ano CA / 8ª série e a terceira para o Ensino Médio – 3ª série.

Os artigos, de caráter explicativo, contidos nas três revistas são idênticos, sendo que a diferença entre uma publicação e outra diz respeito a dados específicos de cada clientela, sendo eles:

- número de alunos avaliados;
- proficiência média;
- quadro de orientação para consulta de proficiência das disciplinas avaliadas contendo as faixas nas quais foram agrupados os resultados: crítico; intermediário; e suficiente.

Primeiramente é feita uma apresentação expondo o que os professores encontrarão neste número: resultados referentes às avaliações de Língua Portuguesa e Matemática (realizadas em 2000) e de Ciências Humanas e Ciências da natureza (realizadas em 2001). Os resultados apresentados dizem respeito ao total dos alunos da rede estadual, dentro de seu ciclo/série. Após a apresentação faz-se uma exposição do contexto da Avaliação da Educação no mundo, no Brasil (SAEB) e em Minas. Sobre o SIMAVE, é feita uma apresentação mais detalhada, expondo-se seus objetivos e características, e é citado o Projeto de Lei de Educação de Minas Gerais, onde constam os princípios do SIMAVE (Art. 123, 124, 125 e 126) e a proposição da instituição da Agência Mineira de Avaliação Educacional.

Ao longo da revista são propostas reflexões:

[1ª] O SIMAVE e as escolas têm em comum o objetivo de garantir a todas as crianças e jovens o direito à educação: a aquisição das competências

cognitivas essenciais à autonomia do indivíduo e à igualdade de oportunidades na sociedade. Você está de acordo com essas idéias? Dentro da realidade da sua escola, de que forma essa questão tem sido considerada na construção do projeto político-pedagógico?

[2ª] Você acredita que todos são capazes de aprender? Como a sua escola trabalha com as desigualdades internas que resultam de níveis diferenciados de desempenho dos alunos? Usando os próprios recursos pedagógicos da escola – organização do currículo, do espaço e tempos escolares, entre outros –, você identifica estratégias para reduzir essa desigualdade?

[3ª] Avaliar competências. A isto se propõe o SIMAVE e você, como professor. Os objetivos e procedimentos são, certamente, diferentes. Os resultados do SIMAVE são traduzidos em medidas de proficiência, dispostas em escalas. Os resultados da sua avaliação em sala de aula produzem um diagnóstico compatível com a observação direta e cotidiana do processo de ensino e aprendizado.

Examinar as relações que se estabelecem entre os dois procedimentos, buscando encontrar níveis de complementaridade entre eles, pode resultar tanto no enriquecimento do seu trabalho quanto no aperfeiçoamento do SIMAVE.

[4ª] Tente produzir um diagnóstico do estudante médio da sua escola nas diferentes disciplinas e nos períodos escolares do seu interesse. Avalie as competências estabelecidas. Concorde ou discorde do nível considerado suficiente em cada uma das áreas do conhecimento. Compare os resultados da sua escola com as do estado e com as suas concepções sobre os requisitos para um bom desempenho. [Esta última reflexão não consta da publicação dirigida ao Ensino Médio, penso eu que devido ao espaço, pois o Ensino Médio possui mais tabelas de proficiência (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química e Física) ao passo que as publicações referentes ao Ensino Fundamental apresentam dois quadros a menos (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências da Natureza)].

Nesses materiais de divulgação dos resultados do SIMAVE o que se pode perceber é que o potencial da TRI, que possibilita uma série de análises e comparações mais precisas, não está sendo explorado, pois os resultados divulgados são apenas as proficiências dos alunos.

De acordo com o documento “Minas Gerais: Avaliação da Educação 2001”, para que os resultados sejam realmente discutidos e usados pelas escolas, foi criado o Programa de Avaliação Continuada, sob responsabilidade das Comissões Regionais de Avaliação da Educação Pública:

O Programa de Avaliação Continuada constitui o grande salto de qualidade do PROEB. Após a apresentação dos resultados as Comissões Regionais de Avaliação da Educação Pública deverão desenvolver nas escolas da rede estadual o debate sobre os resultados da avaliação, procurando apontar, com criatividade e competência, a correção de rumos que for necessária ao projeto político-pedagógico de cada unidade escolar. (MINAS GERAIS, 2001, Apresentação)

Este programa tem como pressupostos um conjunto de ações a se realizar com a participação das escolas, tendo em vista a discussão dos resultados, bem como a formulação de propostas que possam contribuir para redirecionar os rumos do processo pedagógico. Possibilita, também, o entrosamento necessário entre as instituições locais de ensino superior responsáveis pela formação de professores para a rede de Educação Básica da sua área de influência, com as escolas e com as Superintendências de Ensino. Mas, não se teve acesso a dados sobre a implementação deste programa.

Informa o coordenador⁸⁶ do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Universidade Federal Minas Gerais (UFMG) que quando foi criado o CAEd, no governo Itamar (1999/2002), para a realização do SIMAVE, estava previsto o envolvimento e a participação de 28 Instituições de Ensino Superior do estado de Minas Gerais, que se responsabilizavam pela divulgação dos resultados em seu pólo (quatro pólos ao todo).

O GAME era um dos pólos. À época, o GAME organizou cadernos explicativos sobre a avaliação; realizou encontros presenciais com representantes dos professores das diferentes áreas de conhecimento que foram avaliadas. O propósito era a divulgação dos resultados e a formação para sua interpretação.

1.12.3. Considerações acerca do uso dos resultados do SIMAVE

As considerações que se seguem têm como principal referência as entrevistas com gestores do sistema de Minas Gerais. Foram realizadas entrevistas com a Secretária de

⁸⁶ Foram entrevistados, por Sandra Maria Zakia Lian Sousa e Romualdo Portela de Oliveira, os seguintes profissionais da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais: Vanessa Guimarães Pinto, Secretária de Educação do governo do estado; João Antônio Filocre Saraiva, Secretário-Adjunto da Secretaria de Educação do Estado; Maria Inez Barroso Simões, Diretora da Superintendência de Estudo, Pesquisa e Avaliação; Lina Katia Mesquita de Oliveira, Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd /Juiz de Fora (disponibilizou material relativo ao SIMAVE); José Francisco Soares, Coordenador do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME-UFMG); Nigel Brooke, consultor do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME-UFMG).

Educação, com o Secretário-Adjunto e com a Superintendente de Estudo, Pesquisa e Avaliação da Secretaria de Estado da Educação⁸⁷.

Conforme descrito anteriormente, os objetivos da avaliação, segundo documentos oficiais, permaneceram os mesmos nos anos de aplicação, os quais eram diagnosticar problemas do processo educativo, utilizando seus resultados para detectar estes problemas e reformular planos e iniciativas. A compreensão de seus objetivos pelos envolvidos (comunidade escolar, alunos, professores, equipe técnica, diretorias de ensino) e a divulgação de seus resultados eram condições apontadas para o alcance dos propósitos anunciados. Segundo a Secretaria de Educação, a intenção era que a responsabilidade pelo desempenho escolar apontado no SIMAVE fosse assumida pelos seus órgãos e as escolas, sem conferir às unidades escolares todo o encargo nisso.

Com a justificativa de buscar melhor qualidade na aprendizagem, a partir de 2001, o sistema se firmou em utilizar os resultados dos alunos na reformulação dos projetos políticos pedagógicos e na construção de políticas públicas, devendo estes resultados ser também utilizados pelas escolas. Em entrevista, a superintendente de avaliação de Minas Gerais afirma:

“Então eu acho que aí a tendência é exatamente estar mais atento, articulando melhor isso (*interpretar os resultados da avaliação à luz das políticas implementadas*). Porque hoje eu acho que não tem como fazer políticas públicas sem [...] , levar em conta os resultados de uma avaliação, não dá para se fechar os olhos pra isso”.

A Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais pontua que a aplicação do SIMAVE, no momento, não ajuda a subsidiar a formulação e aplicação de políticas públicas:

“Os dados de desempenho dos alunos são tomados como uma informação, ao lado de outras informações disponíveis acerca do sistema educacional e de outras dimensões da realidade do Estado e do país. Ou seja, os dados do SIMAVE são parte de um banco de informações. O sistema de avaliação dá um cenário, mas não inspira ações”.

⁸⁷ Vide nota anterior.

Quanto à utilização, pelas escolas, dos resultados do SIMAVE para promover mudanças na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, ela considera essa proposta difícil de ser posta em prática, uma vez que as equipes escolares não costumam fazer seus planejamentos baseados em informações e dados, e, em sua maioria, não têm sequer capacidade de compreender e interpretar os resultados, que dirá trabalhá-los.

Informa também, a Secretária, que os resultados não vêm sendo utilizados para divulgar *ranking* das escolas ou apoiar sistemas de punição e benefícios.

Relação com a escola

Nos anos de 2000 e 2001, era através dos Boletins Pedagógicos que se tinha a intenção de promover, na unidade escolar, reflexão sobre a avaliação e seus usos. Eles traziam uma análise dos resultados e sugestões para solucionar problemas diagnosticados.

Os resultados divulgados e utilizados nestes Boletins são provenientes dos testes de proficiência, analisados por meio da TRI, embora também houvesse a aplicação de questionários para a coleta de informações do contexto escolar.

Em entrevista, a Superintendente de Avaliação enfatiza bastante o uso da TRI, em complemento à abordagem clássica de testes, para a análise dos resultados, e diz que os questionários para os professores, os diretores e os alunos ainda não foram utilizados, mas que há projetos para modificar este questionário, diminuindo o número de questões e afastando-o do caráter de “levantamento”.

A Superintendente de Avaliação diz que a avaliação que precedia o SIMAVE era especificamente voltada ao monitoramento da aprendizagem dos alunos. Diz o Secretário-Adjunto:

A primeira iniciativa de avaliação implementada em Minas Gerais tinha como ponto fundamental a participação dos professores e da escola. Os professores compreendiam, os pais participavam. Tinha uma dimensão pedagógica. Com o SIMAVE ganhou em rigor técnico e perdeu em relevância social, pois está distante do professor. Os professores e os diretores não interpretam os resultados. Uma evidência dessa dificuldade: no teste de certificação, aplicado aos diretores, há questões sobre interpretação de escalas de proficiência de

alunos em provas e a maioria dos diretores tem dificuldade em responder. [...] O desafio é combinar a melhor solução técnica com o maior reconhecimento social. [...] É um equívoco fazer avaliações censitárias nos moldes do SAEB, como se, com isso, a escola fosse se reconhecer nos dados. Para a gestão, uma avaliação com as características do SAEB é suficiente. Se quiser impactar a sala de aula tem que se ter outra perspectiva de avaliação. É preciso mudar a avaliação se o propósito for produzir informação que sirva para decisões do professor, da escola.

Na opinião do coordenador do GAME, “o SIMAVE ‘repete’ o SAEB só que é censitário. Não faz sentido um censitário que não se torne pedagógico. É apresentado como um sistema da avaliação, mas, ao máximo, é um sistema de monitoramento”.

Com a demanda de novas políticas públicas, o SIMAVE teria se moldado de forma a atender individualmente a cada unidade escolar. Porém, nos Boletins Pedagógicos de 2002 e 2003, constam as mesmas sugestões para todas as escolas, o que evidencia que esta premissa de atender cada escola em suas particularidades, por meio da utilização dos resultados da avaliação, estabelecida nos objetivos da avaliação, não foi alcançada.

Comentando acerca da sistemática de avaliação implantada em 1992, posteriormente substituída pelo SIMAVE, a Superintendente de Avaliação informa:

Antes, na Secretaria, havia um trabalho de avaliação, que era uma avaliação da aprendizagem. A concepção de avaliação era outra. Dava-se retorno para a escola. Ela trabalhava os resultados diretamente com os seus alunos, era um trabalho mais de avaliação... de aprendizagem do aluno.[...] A avaliação, na época, era pra cada escola, para o próprio professor traçar a sua meta. Então ficava muito longe de ter um acompanhamento da Secretaria. Os gráficos muito complexos, os relatórios muito pesados, volumosos. Então, acho que tudo isso também contribuiu, para a reformulação do processo. Quando, em 2000, teve a mudança de governo, é feita essa proposta, de trabalhar uma avaliação onde cada escola pudesse ter os seus resultados individuais. Foi aí que surgiu o Sistema Mineiro de Avaliação, o SIMAVE.

A expectativa era a de que as escolas interagissem de modo mais intenso com os resultados da avaliação, na medida em o sistema abrangeria todas as escolas. No entanto,

[...] na gestão em que foi criado o SIMAVE, muito pouco se fez em termos da utilização de resultados. Eu falo que o tempo político não é o tempo da escola, não é o tempo do processo da educação. Então nós criamos o SIMAVE, acho que com uma metodologia sofisticadíssima que consegue fazer com que cada escola se reconheça no resultado. Quando pega seu resultado ninguém

discorda. Os diretores dizem: ‘realmente, na minha escola é assim mesmo, eu tenho essa margem de alunos que não sabe ler’. Então, ninguém discorda. Mas, ainda não conseguimos trabalhar esses resultados de forma que escola realmente se aproprie deles e, a partir daí, redirecione seu processo educativo pra mudar e reverter os resultados. (Superintendente de Avaliação)

Informa ainda a Superintendente de Avaliação, que nessa gestão algumas iniciativas vêm sendo tomadas para estimular o uso dos resultados da avaliação pelas escolas, especialmente porque “esta gestão trouxe a coordenação do processo pra dentro da secretaria, porque ele estava totalmente fora, era no CAEd”. Por exemplo, diz ela:

[...] temos projetos específicos tendo como referência os resultados do SAEB e do SIMAVE. [...] Tem um projeto da secretaria itinerante para atender o norte de Minas, que é a nossa região que apresenta o pior desempenho. [...] A equipe da secretaria divulga os resultados para os diretores e para os secretários municipais e conversa no sentido de identificar necessidades para reverter esses resultados. Quer dizer: já é um primeiro passo. Porque antes os resultados ficavam restritos às escolas, e as escolas muitas vezes engavetavam os caderninhos.

Acrescenta a informação que a superintendência tem feito um trabalho junto aos profissionais das escolas:

[...] nós vamos pro interior, chamamos grupos de professores, de diretores, explicamos o que é uma escala, porque é essa escala, qual a importância dela, como interpretar [...] passamos pra eles todas as orientações [...] E, os boletins estão começando a ficar um pouco mais claros, que antes era uma coisa muito difícil de entender. E agora nós estamos trabalhando o boletim de forma que fique mais fácil, auto-explicativos. Mas, é difícil. Não está num ponto bom ainda, não. Nós temos que melhorar muito, caminhar muito, porque o grande nó ainda é entender a escala de proficiência e fazer a interpretação desses resultados.

A atuação da Secretaria dirige-se também às redes municipais, a perspectiva é a melhoria da escola pública. Assim se expressa a Superintendente de Avaliação:

Hoje, nós vamos trabalhar com quase com 2 milhões de alunos, avaliando a rede estadual e municipal. A Secretaria conseguiu uma articulação muito boa com os municípios, então, hoje ela não faz uma política da rede estadual: ela fala da escola pública. Isso é muito interessante, hoje nós temos grande parte dos secretários de educação dos municípios e prefeitos trabalhando em parceria com ela.

Problemas detectados pela avaliação

Ao possibilitar a comparabilidade de desempenho dos alunos, o SIMAVE permitiu constatar que, apesar do desempenho dos alunos na 8ª série do Ensino Fundamental (atual 9º ano) ser superior aos resultados na 4ª série, no 3º ano do Ensino Médio, esta marca diminuiu. Ainda não há hipóteses ou investigações em relação aos motivos desta situação, mas de acordo com a Superintendente de Avaliação, “uma das coisas que nós percebemos é que o aluno, quanto mais anos fica na escola, menos aprende. [...] Que nó é este?”.

Há, também, uma grande preocupação com a extensa margem dos alunos que termina o primeiro ciclo e não está devidamente alfabetizada, e/ou apresentam baixo desempenho.

Projetos em realização e perspectivas

Frente às dificuldades quanto à interpretação, divulgação e adequada utilização dos resultados, está sendo posto em prática, desde meados de 2006, um trabalho itinerante realizado por alguns dos técnicos da Secretaria, que percorrem o norte do estado (região com pior desempenho apresentado) visitando diretorias e secretarias municipais, levantando necessidades diagnosticadas pela equipe municipal, a partir dos resultados do SIMAVE e discutindo a implantação de projetos pré-existentes e específicos para sanar esses problemas diagnosticados. Segundo a Superintendente de Avaliação, isto vem aumentando o interesse e o engajamento dos envolvidos no processo.

Outra iniciativa estabelecida foi o “Currículo Básico Comum”. A partir da constatação do baixo desempenho dos alunos, foi construído um banco de dados com aproximadamente 500 questões de cada disciplina, que engloba conteúdos para cada série que a Secretaria julgou imprescindível os alunos apropriarem, em todos os anos do Ensino Fundamental e no primeiro ano do Ensino Médio. As questões podem ser consultadas e utilizadas pelos professores, a fim de que desenvolvam testes para os alunos, possibilitando um controle, pela escola e pela Secretaria, sobre a apreensão dos conteúdos básicos esperados.

Esta política de “Currículo Básico Comum” também é referência para delinear o conteúdo da capacitação de professores, pois o educador também é testado, com a mesma prova que é aplicada aos alunos e, a partir da resolução dos professores, tem-se a identificação de demandas de formação. Este é um procedimento que tende a ser utilizado continuamente, tendo em vista avaliar tanto o nível de aprendizado dos alunos quanto a adequação do conteúdo que é ministrado e entendido (ou não) pelo professor.

Induzir as pessoas a um compromisso com resultados, por meio da avaliação, é uma perspectiva. Hoje, a Secretaria de Educação, e também outras Secretarias, fazem a gestão por resultados, diz a Secretária de Educação. O procedimento é:

Faz-se um contrato de gestão onde são estabelecidos indicadores para avaliação da Secretaria (por exemplo, índices de evasão, de aprovação, de matrícula, resultados de desempenho no SAEB, no SIMAVE etc.). Como Secretária, assino um contrato de gestão junto ao governador. Nesta perspectiva de compromisso com resultados vimos desenvolvendo algumas iniciativas.

Acrescenta a Secretária que, nessa perspectiva de compromisso com resultados, vêm sendo desenvolvidas iniciativas de avaliação diferentes do SIMAVE, visando induzir as pessoas a um compromisso com resultados por meio da avaliação. Diz: “esse é um uso eficaz da avaliação”.

Algumas iniciativas que vêm sendo estudadas ou implementadas foram destacadas pela Secretária, conforme se registra a seguir.

A legislação vigente no Estado, particularmente o Plano de Carreira do Magistério, prevê a possibilidade de gratificação diferenciada aos docentes, por desempenho. A idéia é tomar como referência a produção da escola para remuneração diferenciada dos professores. Nos próximos anos, levando em conta metas específicas assumidas por cada escola em seu projeto, se implantaria a gratificação. Ou seja, assim, a avaliação de cada escola, considerando suas metas específicas, terá o poder de induzir respostas. Neste caso, os resultados do SIMAVE poderiam servir para a escola estabelecer suas metas. Em função dos resultados conseguidos poderia também ser dado apoio a projetos da escola. Informa a Secretária que

“esse processo não está ainda implantado, primeiro é preciso recompor a base salarial dos professores, é preciso melhorar os salários”. Manifesta a Secretária que “a avaliação é uma referência segura para que se estabeleça compromisso com resultado. Estamos criando as condições para que avaliação e política caminhem de modo mais articulado”.

Reitera tal perspectiva de gestão do trabalho, o Secretário-Adjunto, ao informar que “está em implantação o processo de estabelecimento de um ‘acordo de resultados’, com cada escola, onde serão registrados os compromissos da escola e os da Secretaria. As metas da escola serão estabelecidas a partir de seu diagnóstico e se constituirão na referência para a avaliação”.

Outra iniciativa que está em curso é a realização de avaliação específica em linguagem para as crianças em fase de alfabetização. Juntamente com o Centro de Alfabetização e Leitura (Ceale) da UFMG, a Secretaria vem desenvolvendo um instrumento para avaliação dos alunos. Os resultados são analisados e identificados. Aqueles alunos que não atingiram o nível esperado ao final da etapa de alfabetização (3ª série) vão para a 4ª série e recebem um atendimento diferenciado em função da dificuldade apresentada, que foi identificada por meio da avaliação. Diz a Secretária:

[...] o melhor professor de alfabetização é contratado para fazer um atendimento aos alunos no contra-turno escolar, por alguns meses, para que atinjam o desempenho esperado. As escolas que conseguirem promover a aprendizagem destes alunos serão premiadas. Este tipo de avaliação está apoiando decisões.

Quanto a avanços e perspectivas para o sistema de avaliação, a Superintendente de Avaliação corrobora a necessidade da construção de uma cultura de avaliação, articulando todos os envolvidos no processo educacional:

É um grande nó. [...] eu acho que é um trabalho do mundo inteiro, em termos de avaliação. Acho que nós podemos explorar melhor esses resultados, trabalhar com pesquisa, mas fazer um trabalho que consiga realmente reverter esse resultado, e eu acho que só é possível quando começar a apontar as coisas, a conversar, sobre isso, muito, com naturalidade, também, sem buscar culpa, sem estar punindo ou premiando escolas. Então, eu acho que é travar um diálogo aberto sobre o processo educacional e sobre a responsabilidade de cada um. Eu acho que isso é importante.

1.13. Pará

O estado do Pará é formado por 143 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 1.776 escolas e, nelas, 790.492 alunos matriculados, sendo 1.402 na Educação Infantil; 337.530 no Ensino Fundamental; 337.996 no Ensino Médio; 111.210 na Educação de Jovens e Adultos; e 2.355 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br). A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 29 – Taxas de Rendimento – Pará, Região Norte e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Pará	69,3	69,4	17,9	7,7	12,8	22,9
Região Norte	76,3	68,8	14,3	8,9	9,4	22,3
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado do Pará no IDEB é a que se segue:

Tabela 30 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Pará e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Pará	2,8	5,1	3,1	5,2	2,6	4,4
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

Registra-se que não há programa ou sistema de avaliação criados, organizados e realizados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação neste estado. No entanto, é pauta do programa de governo que se estabeleça um projeto de Avaliação Institucional para as escolas. Além disso, a elaboração do Plano Estadual de Educação, em fase de encerramento, foi realizada de modo participativo, com o envolvimento de 140, dos 143 municípios do estado e, na versão construída assim, está presente a demanda pela avaliação institucional.⁸⁸

⁸⁸ Informações prestadas por Wilson Barroso, Assessor do Núcleo de Assessoria em Política de Educação, da Secretaria de Estado de Educação do Pará, em entrevista por telefone.

1.14. Paraíba

O estado da Paraíba é formado por 223 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 2.151 escolas e, nelas, 539.352 alunos matriculados, sendo 19.022 na Educação Infantil; 250.290 no Ensino Fundamental; 183.347 no Ensino Médio; 84.551 na Educação de Jovens e Adultos; e 2.142 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 31 – Taxas de Rendimento – Paraíba, Região Nordeste e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Paraíba	69,1	73,0	15,9	7,7	15,0	19,3
Região Nordeste	68,9	68,2	16,7	9,4	14,4	22,4
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado da Paraíba no IDEB é a que se segue:

Tabela 32 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Paraíba e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Paraíba	3,0	5,3	2,5	4,5	2,6	4,4
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte Inep-MEC. IDEB.

Registra-se que não há informações sobre programa ou sistema de avaliação criados, organizados e realizados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação neste estado⁸⁹.

⁸⁹ Informação prestada por Antônio de Caldas Irmão, Subgerente de Estatísticas, da Secretaria de Estado de Educação e Cultura da Paraíba, em entrevista por telefone, em agosto de 2007.

1.15. Paraná

1.15.1. Alguns aspectos da Política Educacional

O estado do Paraná é formado por 399 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 3.467 escolas e, nelas, 1.323.936 alunos matriculados, sendo 698 na Educação Infantil; 760.016 no Ensino Fundamental; 418.495 no Ensino Médio; 143.905 na Educação de Jovens e Adultos; e 822 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 33 – Taxas de Rendimento – Paraná, Região Sul e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Paraná	83,1	73,7	13,7	12,8	3,2	13,5
Região Sul	79,1	69,1	17,0	15,9	3,9	15,0
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado do Paraná, no IDEB, é a que se segue:

Tabela 34 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Paraná e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Paraná	5,0	6,9	3,3	5,3	3,3	5,1
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte Inep-MEC. IDEB.

Desde a década de 1970, existem várias modalidades de parceria entre governo estadual e prefeituras, no campo educacional, como registrado a seguir.

O Paraná tem uma história antiga de iniciativas voltadas para a municipalização do ensino básico, especialmente a pré-escola e o primeiro ciclo do ensino

fundamental [...] . A partir de 1991 o governo passou a incentivar a municipalização através de um *Termo Cooperativo de Parceria Educacional* com os municípios, através do qual o Estado transfere aos municípios a administração da pré-escola, do primeiro ciclo do ensino fundamental, da primeira à quarta série, da educação especial e da primeira fase do ensino supletivo [...] . Por essa parceria, os municípios assumem a responsabilidade administrativa da totalidade ou de parte das escolas estaduais que antes se dedicavam a estes níveis de ensino, mas continuam contando com o apoio logístico, pedagógico e financeiro do Estado. (PARANÁ c, 2001, p. 1-2)

Na década de 1990 houve, no Paraná, uma preocupação em acompanhar as principais tendências internacionais na área educacional, tais como: a gestão descentralizada; o envolvimento da comunidade local na gestão das escolas; a responsabilidade pelos resultados na gestão pública; o uso crescente de novas tecnologias; a ênfase na formação continuada de professores e administradores e a avaliação do rendimento como instrumento para medir o desempenho do sistema escolar.

No governo de Roberto Requião (1991-1994), o principal projeto foi a “escola cidadã”. Seus princípios norteadores são: a consolidação da gestão democrática, o estabelecimento de comunicação direta da Secretaria com as escolas e dessas com a comunidade, o incentivo às escolas para que elaborem e executem seus projetos pedagógicos e a criação de um sistema de avaliação permanente de desempenho escolar.

A reestruturação dos currículos foi um fator muito importante para a construção desse projeto e o principal mecanismo para isso consistiu em as escolas construírem seus projetos político-pedagógicos:

[...] a gestão democrática, o envolvimento da comunidade, a autonomia para a escola elaborar seu projeto pedagógico e a avaliação do desempenho escolar constituíram-se nos princípios norteadores das ações do governo. A articulação entre cidadania, autonomia e democracia esteve presente no discurso oficial como elementos intimamente interligados na configuração do que seria a “*escola cidadã*”. (SILVA, 1998, p. 87)

No contexto da discussão curricular foi dado destaque à dimensão da avaliação da aprendizagem como fator fundamental para a melhoria da qualidade e democratização do

ensino. A perspectiva era de vivência da avaliação como diagnóstico do desenvolvimento dos alunos, com ênfase em seu caráter processual, evitando o fracasso escolar.

Nos anos de 1992 a 1994 foram realizados cursos de capacitação para os professores sobre a avaliação da aprendizagem, tentando-se transformar, desta forma, os procedimentos e as concepções dominantes.

Quanto ao financiamento da educação do Paraná, foi criado o Fundo Rotativo, gerido pelo Instituto de Desenvolvimento da Educação do Paraná – Fundepar, visando garantir o repasse de recursos diretamente às escolas para sua manutenção, além daqueles provenientes do Ministério da Educação (Programa Dinheiro Direto na Escola).

Foram utilizados, também, recursos externos para financiar a melhoria do sistema educacional do Paraná, por meio, por exemplo, do acordo estabelecido entre o governo do Paraná e o Banco Mundial (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD) para o financiamento do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), que foi aprovado em 1994, e implementado no governo seguinte, em 1995.

A partir de 1995, há uma mudança de governo⁹⁰, assumindo o governador Jaime Lerner (1995-1998), do Partido da Frente Liberal (PFL). Durante o governo Lerner foram criadas agências sociais autônomas e de natureza privada. Na educação tem-se a Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico (Paranatec), que administrava o ensino profissionalizante, e o Paranaeducação, que administrava os recursos humanos.

O principal projeto deste governo foi o Plano de Ação da Educação, que visou a excelência das escolas por meio da flexibilização dos mecanismos do sistema de ensino e apresentou três grandes metas: permanência e sucesso do aluno na escola; capacitação dos professores; e uma maior participação da comunidade na vida escolar.

⁹⁰ Desde 1983 o Paraná era governado pelo PMDB, passando por três gestões.

Dentro do Plano de Ação, a avaliação continuou como preocupação central para reverter os altos índices de fracasso escolar. Criou-se um programa de acompanhamento e apreciação do sistema educacional que diz respeito a diferentes iniciativas de avaliação:

Avaliação do Sistema Educacional, com seus subprojetos: a) Avaliação do Rendimento Escolar de Primeiro e Segundo Graus de Ensino; b) Avaliação da Aprendizagem numa Dimensão Diagnóstica; c) Avaliação do Desempenho Docente e da Equipe Técnico-Administrativa-Pedagógica; d) Avaliação Institucional da Escola como Integrante do Sistema. (PLANO DE AÇÃO SEED/PR-1995-1998 *apud* SILVA, 1998, p. 220)

Outro importante programa deste governo foi o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – Proem, iniciado em dezembro de 1997. O programa contava com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Estado. O Proem foi estruturado em três subprogramas: melhoria da qualidade do ensino médio, modernização da educação técnica profissional e fortalecimento da gestão⁹¹.

No âmbito desse programa, foi implantada a avaliação, criando-se um *ranking* das piores e melhores escolas e organizando-se um Banco de Dados das escolas, centralizado na Unidade de Coordenação do Projeto (do Banco Mundial).

As auditorias nas escolas um outro mecanismo criado. A auditoria era realizada em uma amostra das escolas, mas estas não sabiam quais seriam as escolhidas, nem quando essas auditorias iriam ocorrer, criando, segundo Silva, “um clima de preocupação nas administrações das escolas, pois, temem que possam apresentar alguma irregularidade. Nesse sentido, esforçam-se por controlar ao máximo os docentes e os funcionários, bem como os dados sobre os alunos”. (SILVA, 1998, p. 173).

Como já mencionado, devido à necessidade de introduzir mudanças na organização e funcionamento do sistema educacional, o governo do estado buscou recursos externos para financiar a melhoria do Ensino Fundamental e expansão do Ensino Médio.

⁹¹ Para mais informações sobre esses subprogramas ver o Documento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná: “Dez Anos de Educação no Paraná”.

Um dos programas que tentou assegurar uma melhor qualidade na oferta do ensino foi o Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE). Programa voltado ao Ensino Fundamental, com recursos provenientes de financiamento do Banco Mundial (BIRD), que investiu US\$96 milhões e contou com contrapartida do estado no valor de US\$ 102 milhões. O PQE foi implantado em 1995, numa ação conjunta da SEED com a Fundepar, tendo seu final em dezembro de 2001.

Os objetivos desse programa foram: aprimorar a qualidade do Ensino Fundamental com vistas a um melhor rendimento escolar, incentivar o sucesso do aluno, elevando o índice de aprovação e conclusão e aumentar a escolaridade dos alunos de 1ª a 8ª séries das escolas públicas das redes estadual e municipal, combatendo a evasão escolar. O PQE abrangeu tanto a rede estadual como a rede municipal e teve como foco, cinco áreas de atuação e investimentos:

- Rede física das escolas;
- materiais pedagógicos;
- formação continuada dos recursos humanos na educação;
- desenvolvimento institucional;
- estudos e pesquisas.

Durante o período de execução do PQE foram viabilizadas novas formas de atuação do setor educacional no estado do Paraná. Dentre os destaques encontram-se o programa de adequação idade-série; o programa de compra de materiais pedagógicos e livros para bibliotecas escolares; a Universidade do Professor⁹²; e a avaliação do rendimento escolar.

Considerando o término do PQE, em 2001, programa que financiava a avaliação do rendimento escolar, esta atividade poderia ser suspensa. No entanto, como havia recursos do

⁹² Para mais informações sobre esses programas ver o Documento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná: “Dez Anos de Educação no Paraná”.

Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que financiava o Proem, a avaliação passou a ser financiada por este Programa, como registra Maria Luíza Dias:

A partir da conclusão do PQE e dada a existência no Estado de um financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – Proem, também gerido pela Secretaria Estadual de Educação, foram entabuladas negociações para que o BID passasse a financiar as atividades do Programa Estadual de Avaliação do Rendimento Escolar. (DIAS, p. 81, 2004).

Nas eleições de 1998, Jaime Lerner (PFL) venceu seu principal concorrente, Roberto Requião (PMDB), sendo reeleito. Neste período a Secretária de Estado da Educação era a Alcyone Saliba que, em 2001, afirma no documento *“Dez Anos de Educação no Paraná”*, que: “lugar de criança é na escola. Mais do que um lema, esta é uma meta. [...] Este é o nosso verdadeiro foco, do qual todas as ações decorrem e pelo qual são justificadas”. (PARANÁ, 2001a, p. 3). Ela ainda afirma que estão combinando informações com ações e, para isso, de um lado, estão aperfeiçoando o sistema de estatísticas educacionais, aprimorando a Avaliação do Rendimento Escolar, e de outro, há o programa de aceleração da aprendizagem, a Universidade do professor, a participação cada vez maior dos pais na gestão escolar e o reforço da atuação da assessoria de comunicação.

Em 2002, Roberto Requião (PMDB) foi eleito novamente governador no Paraná. Em seu governo não é mais realizado o AVA, tendo início um outro programa: a Auto-Avaliação Institucional.

Em 2005, foi lançado o Plano Estadual de Educação uma Construção Coletiva, onde são encontrados os princípios da Secretaria de Estado da Educação – SEED: “Educação como direito do cidadão; universalização do ensino; escola pública, gratuita e de qualidade; combate ao analfabetismo; respeito à diversidade cultural e gestão democrática.” (PARANÁ, 2005c, passim).

1.15.2. Avaliação Educacional

O Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), vigente no período de 1995 a 2001, previa a implantação do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná, que foi instituído em 30 de março de 1995 e compreende a Avaliação do Rendimento Escolar (AVA) no Ensino Fundamental e Médio. Visa diagnosticar o sistema paranaense de educação, possibilitando evidenciar os resultados do sistema, em termos de conhecimentos e habilidades adquiridas pelos alunos, através de provas e questionários específicos, e ainda, disseminar uma “cultura avaliativa”.

O governo do Paraná, por meio da Secretaria do Estado da Educação, implantou o Programa de Avaliação do Rendimento Escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, pela Resolução n. 2270 de 1995, que resolve:

Art. 1º. Fica instituído o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná, com os seguintes objetivos:

I – promover a avaliação continuada do Sistema de Ensino;

II – oportunizar à escola a prática da avaliação do rendimento escolar, com vistas à melhoria da qualidade do ensino;

III – gerar dados para subsidiar as políticas educacionais para o Sistema Estadual de Ensino. (PARANÁ, 1995).

Seguem-se informações acerca do Sistema de Avaliação do Estado do Paraná que se referem aos anos de 1995 até 2002⁹³. Após esse período, o AVA foi extinto, tendo-se iniciado outra iniciativa de avaliação, o Programa de Auto-Avaliação Institucional, sobre o qual serão destacadas algumas informações ainda neste item.

⁹³ A partir da entrevista com a Superintendente de Educação soube-se que o relatório com os dados de 2002 ainda não foi concluído. No final de 2005 os dados coletados em 2002 foram encaminhados para a Fundepar, que deverá elaborar este relatório.

1.15.2.1. Avaliação do Rendimento Escolar

Objetivos

Os objetivos da Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná, identificados nos documentos consultados, são: ajudar na tomada de decisões da Secretaria de Educação; subsidiar as escolas no planejamento escolar; subsidiar a capacitação de professores e estabelecimento de metas; conhecer o desempenho das escolas; analisar a articulação com a comunidade e promover o desenvolvimento de uma cultura de avaliação objetivando a melhoria da educação. Em 2000, há uma ênfase à equidade no sistema.

No documento “*Resultados da Avaliação Escolar*” há destaque a dois “princípios básicos” que orientaram a avaliação a partir do ano 2000, quais sejam:

- o de continuidade, pela consolidação dos propósitos de dotar o sistema de ensino paranaense de uma cultura de avaliação necessária à melhoria da gestão em todos os níveis, do central ao da escola, e;
- o de inovação, pela adoção de uma metodologia de formulação mais moderna cujas vantagens sobre os procedimentos até então usados são, em especial, a possibilidade da construção de uma escala de proficiência que permite a comparabilidade dos resultados ao longo dos anos, possibilitando detectar variações no desempenho dos alunos. (PARANÁ, 2001b,p. 1)

Caráter, abrangência e periodicidade

De acordo com o documento “*Programa de Avaliação do Rendimento Escolar*” da Secretaria de Estado da Educação, período 1995 a 1998, todas as escolas estaduais participaram da avaliação, assim como todas as escolas municipais e particulares que também desejassem. Porém, registrou-se que:

De início, em 1995, foi estipulado que classes multisseriadas e escolas rurais não participariam da avaliação; já nas avaliações seguintes o limite mínimo de alunos para ser aplicada a prova variou bastante: em 1996, 20 alunos por turno; em 1997, 15 alunos por turno e em 1998, 45 alunos por turno. Finalmente, com

a adoção da TRI, em 2000, foi estabelecido um mínimo de 50 alunos na série, para que a escola participasse da avaliação [...] . (DIAS, p. 83, 2004)

Com a municipalização da Educação Infantil e do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, intensificada no Paraná, a partir do final dos anos 1980, há empenho do governo do Estado para adesão das redes municipais à avaliação. Dias registra que: “desde o início do processo de avaliação houve um intenso trabalho junto às secretarias municipais, no sentido de assegurar sua adesão ao processo” (2004. p. 83). Tomando como referência dados dos anos de 2000 e 2002 é possível constatar grande adesão dos municípios, tendo participado do Programa, nestes anos, respectivamente, 322⁹⁴ e 374 municípios.

De acordo com a Coordenadora da avaliação no período, de 1994 a 1996: “O SAEB era amostral, daí nossa iniciativa de abranger o universo das escolas. As escolas têm dificuldade de se retratar quando os resultados são oriundos de amostra”.(Coordenadora de Avaliação, SEED).

No início a avaliação era realizada anualmente, mas, a partir de 1998, ela passou a ser bienal, realizando-se, a seguir, em 2000 e em 2002, passando assim, a ser intercalada com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O número de alunos e escolas avaliadas variou muito no decorrer dos anos, dependendo das séries avaliadas e do número de municípios participantes, conforme dados que se seguem:

Tabela 35 – Número de Alunos participantes da Avaliação de Rendimento Escolar do Paraná – 1995/2002

Ano	1995 ⁽¹⁾	1996 ⁽¹⁾	1997 ⁽¹⁾	1998 ⁽¹⁾	2000 ⁽²⁾	2002 ⁽³⁾
Nº de Alunos	111.541	163.287	242.141	270.837	207.079	288.226

Fontes: ⁽¹⁾ PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Programa de Avaliação do Rendimento Escolar. SEED, 1995 a 1998; ⁽²⁾ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Resultados da Avaliação Escolar. Curitiba. SEED, 2001; ⁽³⁾ GONÇALVES, Luzia de Fátima. Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná – AVA – 1995/2002: uma avaliação a serviço da formação humana, ou de favorecimento ao mercado econômico? Curitiba, Paraná, 2005.

⁹⁴ Para análise e elaboração de relatório só foram utilizados dados de 316 municípios por serem resultados estatisticamente confiáveis, conforme o documento da Secretaria de Estado da Educação, Resultados da Avaliação Escolar de 2001.

Agência responsável e Responsáveis pela aplicação

De 1995 a 1998, a agência responsável pela aplicação foi o Grupo de Avaliação Central que fazia parte da Secretaria de Estado da Educação (GAC/SEED). Já em 2000, a avaliação passou a ser gerenciada pela equipe de avaliação do rendimento escolar da Coordenação de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

De acordo com entrevista realizada com a Coordenadora Estadual da avaliação no período, a Fundação Carlos Chagas (FCC) deu consultoria em 1994, 1995, 1996 e 1998, mas quem desenvolveu a avaliação foi a equipe da Secretaria. Em 2000 foi contratada a AIR – empresa americana.

Os responsáveis pela aplicação são os pais de alunos, que trabalham como monitores da avaliação, os diretores das escolas (Coordenador da escola), os professores e equipes técnico-pedagógicas, representantes dos Núcleos Regionais de Educação – NREs⁹⁵, equipe de ensino, documentador escolar e o Grupo de Avaliação Central (GAC).

Em 2000 foram utilizados agentes externos às escolas para aplicação das provas (professores de outras disciplinas e de outras escolas), mas, em 2002, esse procedimento foi revisto, pois a aplicação funcionou melhor com a participação dos professores da própria escola.

Matriz Curricular e Construção da Prova

Nos documentos oficiais consultados não foram encontrados dados sobre a Matriz Curricular das provas, mas no livro Avaliação da educação básica – pesquisa e gestão – informa-se que:

Os itens de cada prova foram selecionados tendo como referência uma *matriz de descritores* constituídos por habilidades cognitivas associadas a conteúdos das áreas curriculares. Esta matriz foi estruturada por professores, técnicos das equipes pedagógicas da SEED e consultores externos, com base no currículo vigente nas escolas paranaenses. A partir da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 – 1998 suas diretrizes passaram

⁹⁵ O Estado do Paraná está dividido administrativamente em 32 NREs, que reproduzem, em nível regional, as áreas administrativas e técnicas existentes na unidade central.

também a ser incorporadas à *matriz*, assim como se procurou compatibilizá-la aos descritores adotados no SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. (DIAS, 2004, p. 84).

Quanto à sua construção foram localizados dados referentes aos anos de 1995 até 1998 no documento da Secretaria de Estado da Educação: “*Programa de Avaliação do Rendimento Escolar 1995-1998*”:

As provas são elaboradas por professores da Rede Estadual de Ensino que ministram aulas nas séries objetos da avaliação. Os professores são acompanhados por um representante dos Departamentos de Ensino de 1º e 2º graus e atuam sob a coordenação de um Consultor de Instituição de Ensino Superior, assim como, com assessoria da Fundação Carlos Chagas. A elaboração das provas passa por seis estágios: A equipe de professores [...] confecciona, inicialmente, a Tabela de Especificação que abrange conteúdos do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná e da Proposta Curricular para o Ensino Médio. Os itens são elaborados de acordo com a Tabela de Especificação. É feita análise dos itens (Validação) por outros professores indicados, junto com a Consultoria do Programa. É realizada a revisão dos itens, pelos Coordenadores das disciplinas e pela Consultoria do Projeto (havendo Pré-testagem, elabora-se a prova piloto para a aplicação em uma amostra de alunos das escolas públicas). Análise dos resultados da pré-testagem. É realizada a montagem final da Prova. É feita a impressão definitiva da Prova”. (PARANÁ, s/d).

Em 1995 aplicou-se uma prova piloto para aproximadamente 2000 alunos das 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, de 33 estabelecimentos de Ensino da Rede Pública estadual, localizados nas regiões central e periférica do município de Curitiba.

Desde 1998, têm sido incluídos itens do SAEB nas provas com o objetivo de: “permitir a comparação dos resultados obtidos, para as escolas estaduais com os resultados das diferentes unidades da federação brasileira” (DIAS, 2004p. 85).

É registrado, ainda, por Maria Luíza Dias, que:

A preparação de itens de prova tem evoluído a cada ano e para a AVA. Em 2002 foi possível realizar uma oficina no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, com 500 professores da rede pública de ensino das disciplinas e séries avaliadas. Nas oficinas, conduzidas pelos consultores das Instituições de Ensino Superior, foi pré-selecionado um grupo de 150 professores que, posteriormente, recebeu orientações específicas para elaborar os itens da AVA 2002. (DIAS, p. 83, 2004).

Instrumentos, disciplinas e séries avaliadas

Em 1995, foi avaliada apenas a 4ª série do Ensino Fundamental nas disciplinas de Português e Matemática. Em 1996, foram avaliadas a 8ª série do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia e a 2ª série do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 1997, passaram a ser avaliadas as 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, por serem as séries finais do ciclo I e do ciclo II e para possibilitar a comparação dos resultados com o SAEB. Em 2002, também foi incluída a 3ª série do Ensino Médio, que foi avaliada em Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia.

O documento “*Programa de Avaliação do Rendimento Escolar 1995-1998*” registra que a 3ª série do Ensino Médio foi avaliada em 1997, contando-se, para tanto, com a parceria do Inep/MEC, mas não são explicadas as condições desta parceria. Durante entrevista com a Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais foi explicado que a avaliação foi uma iniciativa do Inep e que a prova seria por amostragem, mas o Secretário de Educação, à época, solicitou que todos os alunos participassem, para que esta prova servisse como um “pré-teste” ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Quanto aos instrumentos de avaliação, só foi possível encontrar dados de 1995 até 1998. Estes eram: as Provas, os Questionários da Escola e do Professor. A partir de 1998 foi acrescentado o questionário do aluno para levantar informações relativas às características socioculturais e hábitos de estudo.

Foram organizados diversos Manuais de Orientação, quais sejam: da Coordenação Central, Local e da Escola, do Monitor, do Aplicador, da Correção das Provas e das Redações. São ainda elaborados os seguintes relatórios: do Aplicador, do Monitor, da escola, do Documentador Escolar e do NRE.⁹⁶

⁹⁶ No Documento “*Programa de Avaliação do Rendimento Escolar*” os Manuais de Orientação e os Relatórios são indicados como instrumentos de avaliação, ao lado das provas e questionários.

Tratamento dos Resultados

No documento da Secretaria de Estado da Educação “Programa de Avaliação do Rendimento Escolar” são encontradas informações sobre o tratamento dos resultados nos anos de 1995 a 1998. É registrado o seguinte:

Os cartões-resposta devidamente acondicionados e lacrados são encaminhados pelo Diretor da Escola e Monitor de Avaliação ao Documentador Escolar de seu município, que, por sua vez, os envia, juntamente com o Relatório, ao NRE a que estava jurisdicionado. Cabe aos NREs, então, encaminhar os cartões-resposta e os Relatórios à SEED/GAC, para apreciação e análise dos dados, com vistas à elaboração do relatório Estadual. Os cartões-resposta são encaminhados à Celepar (Companhia de Informática do Paraná) para leitura ótica, processamento e posterior análise estatística. (PARANÁ, s/d)

A metodologia utilizada para a análise dos resultados, nestes anos, era a Teoria Clássica. A partir de 2000 “se introduziu uma nova metodologia de trabalho, a TRI, que garante mais confiabilidade e possibilidade de comparação dos resultados obtidos”. (PARANÁ, 2001b, p.5). É possível comparar, por exemplo, os resultados da AVA 2000 com a AVA 1998, ou com o SAEB de 2001, desde que apresentem itens comuns e os mesmos critérios na construção dos testes, na organização da prova e na análise dos resultados. É possível avaliar uma determinada disciplina sem a necessidade de um grande número de itens e, ainda é possível comparar as diferentes séries avaliadas, desde que sejam utilizados itens comuns na construção das provas.

Divulgação e Uso dos Resultados

No documento da Secretaria de Estado da Educação “Programa de Avaliação do Rendimento Escolar” são encontradas informações sobre a divulgação dos resultados de 1995 a 1998, quais sejam:

Por intermédio de Seminário de Divulgação dos Resultados, a equipe da SEED/GAC (Grupo de Avaliação Central) apresenta um relatório contendo tabelas e gráficos correspondentes, onde os resultados são apresentados por estabelecimento, Município, NRE e estado, às chefias e representantes da

equipe de avaliação dos NREs. A SEED elabora o Relatório Final da Avaliação, com base nos relatórios encaminhados pelos NREs, que contêm os resultados dos estabelecimentos de ensino dos municípios sob sua jurisdição. Em seguida, os resultados da avaliação são divulgados à comunidade em geral. (PARANÁ, s/d).

Segundo Andréa Costa, houve uma modificação na divulgação dos resultados em 1998, é registrado que:

Já em 1998, elaborou-se, para o retorno dos resultados, uma tabela geral do Estado do Paraná, além de um boletim individual para cada aluno da 8ª série do Ensino Fundamental, uma vez que para essa série a opção foi ter uma avaliação certificadora das competências atingidas pelos alunos ao final do Ensino Fundamental. (COSTA; DIAS, p. 148, 2004).

A partir de 2000 a divulgação dos resultados passou a ser feita por meio de três relatórios, voltados a públicos específicos. Para os diretores de escolas e secretários municipais de educação foi criado um Relatório Geral que apresenta o desempenho dos alunos e os resultados estatísticos para cada disciplina e série. Para os professores e equipes pedagógicas foram feitos cadernos com análises mais detalhadas de cada item da prova, tendo-se assim uma apreciação pedagógica dos resultados. E, para os presidentes de associações de pais e mestres e pais de alunos foi criado o Boletim da Escola, onde há uma síntese da situação específica de cada estabelecimento de ensino e uma descrição simplificada dos níveis de desempenho alcançados.

Quanto ao uso dos resultados, é registrado na fala de Andréa Costa e Maria Luiza Dias que:

[...] inicialmente os resultados eram predominantemente utilizados para subsidiar a definição de linhas programáticas dentro do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná, do qual o AVA fazia parte. Mas, na medida em que o corpo técnico da SEED se familiarizava com os processos da avaliação e com a natureza de seus resultados, percebeu-se uma crescente utilização dos mesmos. E, a partir do ano 2000, que há uma efetiva apropriação desses resultados como base para formulação das ações pedagógicas em geral. (COSTA; DIAS, 2004, p.146).

Durante entrevista, a Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais afirmou que, em 1998, a avaliação da 8ª série do Ensino Fundamental teve fim certificatório, mas não foram encontradas mais informações sobre este procedimento nos documentos levantados.

Considerações acerca do uso dos resultados do AVA

Considerações acerca da utilização dos resultados do AVA têm como principal referência as entrevistas realizadas com a Superintendente de Educação da SEED, a Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais e duas técnicas da Secretaria de Educação do Estado do Paraná que exerceram a coordenação do AVA nos anos 1990⁹⁷, complementada com contribuições da dissertação de Luzia de Fátima Gonçalves, intitulada: “Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná – AVA – 1995/2002: uma avaliação a serviço da formação humana, ou de favorecimento ao mercado econômico?” Para facilitar a apresentação das informações obtidas, a análise está dividida em subtemas que serão tratados a seguir.

Organização, Interpretação e Divulgação dos dados.

Quando da implementação do AVA, em 1995, a avaliação era realizada anualmente, o que prejudicava a divulgação e o uso dos resultados, pois quando os NREs terminavam seus relatórios e encaminhavam para a SEED fazer o Relatório Final já estava na hora de fazer uma nova aplicação. Vê-se que:

A periodicidade anual da realização da avaliação do sistema parece não estar de acordo com a capacidade do próprio sistema, já que, o mesmo não tem dado conta de efetuar-la por completo e canalizar análise dos dados para a retroalimentação do sistema. Ao ser feita apenas parcialmente, a avaliação corre o risco de assumir mais o caráter de cumprimento de cronograma, tarefa e/ou controle, que de instrumento de aprimoramento de processo. (GORNÍ apud GONÇALVES, 2005, p. 75).

A partir de 1998, a periodicidade da avaliação foi alterada, passando a ser bienal, sendo realizada, desde então, em 2000 e 2002.

Outra dificuldade identificada na implementação do AVA foi a questão da apropriação dos dados pelos profissionais da educação, pois havia a terceirização de ações do Governo, à

⁹⁷ Foram entrevistadas, por Sandra Maria Zakia Lian Sousa e Romualdo Portela de Oliveira, as seguintes profissionais da Secretaria de Educação do Estado do Paraná: Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, Superintendente de Educação; Marlene Araújo, Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais; Arilete Regina Cytrynsky, Coordenadora Estadual da avaliação no período de 1997 a 2002; e Kátia Aparecida de Carvalho Prust, Coordenadora da avaliação no período de 1994 a 1996.

época, restringindo a participação desses profissionais nos processos decisórios. A Superintendente de Educação comenta que:

O Governo, à época da implantação do AVA, recorreu à terceirização de ações. Por exemplo: Universidade do Professor – formação terceirizada que se realizava em espaço público (Faxinal do Céu); a Paraná Educação fazia os contratos de professores, não era o Estado que contratava inúmeras empresas de consultoria para realizar as ações da secretaria. É nesse contexto que o AVA foi implantado, contando-se com consultoria. Tinha uma equipe da secretaria e se contava com consultoria.

Ainda, na dissertação de Luzia de Fátima Gonçalves reforça-se essa percepção: “[...] as terceirizações de serviços constituíram uma prática comum. Os profissionais da Secretaria de Estado da Educação se tornaram meros executores das definições postas pelas agências especializadas em avaliação em larga escala”.(GONÇALVEZ, 2005, p. 83).

Quanto à interpretação e divulgação dos resultados, conforme consta nos documentos da SEED, até 1997, a secretaria elaborava o Relatório Final da Avaliação, com base nos relatórios encaminhados pelos NREs, que continham os resultados dos estabelecimentos de ensino dos municípios sob sua jurisdição. Segundo a Coordenadora de Avaliação, “em todas as aplicações do AVA, foram encaminhados para as escolas relatórios estatísticos da escola, do núcleo, do município e do Estado. Junto era encaminhado um manual orientando para a leitura/interpretação dos dados estatísticos”.

Esses relatórios continham apenas dados estatísticos, com base no rendimento dos alunos nas avaliações, não tendo outras análises como infra-estrutura das escolas ou fatores sócio-econômicos. Com relação aos questionários respondidos pelas escolas, registra-se que:

Em relação aos resultados desses questionários, os quais foram expressos em relatórios técnicos, desprovidos de uma análise pedagógica, indagou-se a um profissional do AVA [...] sobre o que foi feito com os resultados dessa pesquisa. Ele afirmou que foram encaminhados para a Superintendente da Educação e que ele desconhecia se esse relatório sistematizado foi enviado às escolas. (GONÇALVEZ, 2005, p. 87)

A Avaliação de 2000 contou com uma divulgação mais ampla, pois, como registrado anteriormente, foram realizados três relatórios diferentes, um para os diretores de escolas e secretários municipais de educação (Relatório Geral), um para os professores e equipes pedagógicas (Cadernos de Estudos Complementares) e um para os presidentes de associações de pais e mestres e pais de alunos (Boletim da Escola). Quanto aos Cadernos para professores, Gonçalves afirma que:

Esses Cadernos representam um avanço significativo no desenvolvimento do programa, porque os conteúdos abordados certamente poderiam contribuir para alteração da prática pedagógica das escolas, especialmente por conter as matrizes e os descritores que nortearam a elaboração das provas. (2005, p.108)

Já em 2002, houve um retrocesso, pois não foram elaborados os relatórios com análise dos dados. A Superintendente de Educação explica que:

A última edição do AVA ocorreu em 2002, mas o relatório deste ano ainda não foi concluído. A idéia é fazê-lo até o final dessa gestão. No final de 2005 foi encaminhado para a Fundepar fazer, mas ainda está em fase de conclusão. Os recursos para elaboração do Relatório foram disponibilizados pelo Estado, pois não há mais financiamento do Banco Mundial.

A. O AVA subsidiando a classificação de alunos e escolas

A Coordenadora de Avaliação afirmou em entrevista que não havia premiação por desempenho no AVA. Porém, ao que parece, ele subsidiava a classificação das escolas. Por exemplo, no Caderno Resultados da Avaliação Escolar de 2001 há um mapa dividido em dez mesoregiões que está pintado com cores, estas representando o melhor e o pior desempenho.

Gonçalves em sua dissertação afirma que:

[...] a forma como foi usado o resultado da avaliação distanciou-se da promoção de avanços na efetivação do processo ensino aprendizagem e aproximou-se da criação de um mercado educacional, pois classificou, comparou, divulgou os resultados de forma a acirrar a competição entre as escolas. (2005, p. 98).

[...] No ano de 2001 houve a divulgação das três escolas que apresentavam os melhores resultados na avaliação de 2000. Elas foram ‘indicadas’ para participar do Prêmio de Referência em Gestão Escolar⁹⁸. (2005, p. 103).

Isso quer dizer que o AVA também propiciava a classificação e a formação de *rankings* entre as escolas, o que segundo Romualdo Portela de Oliveira e Sandra Zakia Sousa: “legítima ‘valorações’ úteis à indução de mecanismos competitivos entre as escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*, definidos basicamente pelo desempenho em instrumentos de avaliação em larga escala” (2003, p.3).

B. Ações desenvolvidas a partir do AVA

Quanto às ações desenvolvidas a partir do resultado das avaliações, nos documentos da SEED há previsão de que esses resultados deveriam vir a subsidiar a definição de linhas programáticas do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. Na entrevista com a Coordenadora de Avaliação não há referência a essa relação avaliação/PQE. Esta comenta ações realizadas no âmbito dos Núcleos Regionais:

Quanto ao uso dos resultados pelos núcleos, tínhamos pessoas representantes da avaliação nos núcleos. Eram organizados encontros com esses técnicos para discutir/avaliar os resultados e preparar as ações a serem desenvolvidas com as escolas. Esses técnicos faziam relatórios descrevendo as ações a serem realizadas e as propostas oriundas das análises dos resultados. (SEED, Coordenadora de avaliação).

Porém, durante a entrevista, não foram levantadas quais ações teriam sido propostas com base nesses resultados. Gonçalves afirma que:

Em entrevista, pediu-se a uma das coordenadoras do programa AVA que listasse algumas das políticas educacionais geradas a partir dos resultados das avaliações. A Coordenadora teve dificuldade em responder, conseguindo mencionar apenas uma ação por parte da Secretaria de Estado de Educação – realização de uma feira de livros em Faxinal do Céu. Segundo essa coordenadora, como o desempenho dos alunos nas redações foi baixo, deduziu-se que o hábito de ler precisaria ser reforçado. (GONÇALVES, 2005, p. 126).

⁹⁸ Prêmio Nacional de Referência em Gestão escolar – Criado em 1998, iniciativa do Consed, da Undime, da Unesco e da Fundação Roberto Marinho. Constitui-se em um concurso em nível nacional dirigido aos estabelecimentos escolares que estejam desenvolvendo práticas eficazes de gestão (Manual de Orientações, 2004, p. 9).

Uso dos Resultados das Avaliações Realizadas pelo Governo Federal

Sobre o uso dos resultados das avaliações feitas pelo governo federal (ENEM e Prova Brasil), informa a Superintendente de Educação, que: “Quando sai resultado do ENEM e da Prova Brasil são feitos investimentos imediatos nas 10 piores escolas, por determinação do governador”.

Ela faz, ainda, uma crítica à Prova Brasil: “acho importante para ter referências nacionais, mas é complicada a comparação entre estados que têm realidades tão diferentes. É importante um sistema de informação em nível nacional, não necessariamente de avaliação”.

Término da Avaliação de Rendimento Escolar

A AVA teve sua última aplicação em 2002. De acordo com a Superintendente de Educação/SEED-PR, a AVA teve seu fim porque não se justificava sua continuidade na medida em que os resultados produzidos assemelhavam-se aos do SAEB. Destacou, ainda, a não necessidade de avaliações tão frequentes, pois as mudanças em educação não são tão rápidas. Também o alto custo das avaliações indica a necessidade de não se duplicar ações.

Outro fator que pode ser associado ao término da AVA foi o fim da gestão de Jaime Lerner (PFL), que perdeu as eleições de 2002 para Roberto Requião (PMDB). O que está sendo implantado agora no Paraná é o Programa de Auto-Avaliação Institucional, que será caracterizado a seguir.

1.15.2.2. Programa de Auto-Avaliação Institucional

A gestão de Roberto Requião (2003-2006) colocou em discussão a questão da avaliação do sistema educacional. No documento Cadernos Temáticos: Avaliação Institucional vê-se que:

Em nossa gestão, empreendemos esforços para recolocar esse debate no interior da Secretaria de Estado da Educação, ouvindo a comunidade escolar, as universidades e os setores representativos da sociedade civil, para, de fato, concretizar procedimentos administrativos e de caráter pedagógico que favoreçam as transformações desejadas no ensino público e na gestão educacional. (PARANÁ, 2004)

O mesmo documento aponta que a partir disso, no período de 2004-2006, a Secretaria pretendia implantar a Avaliação Institucional do Sistema de Educação Básica. Para tanto, foram desencadeadas iniciativas para sensibilizar e mobilizar as escolas que compõem a rede estadual de ensino, ao mesmo tempo em que eram elaborados, em conjunto com representantes da direção das escolas e dirigentes do sistema, instrumentos e roteiros para subsidiar a reflexão das instituições públicas estaduais que ofertam a Educação Básica.

Para a criação deste Programa de avaliação foi instituída a Coordenação de Estudos Integrados de Avaliação (CEIA) que fez leituras, discussões, cursos e pesquisas visando fortalecer o referencial teórico. Ao mesmo tempo, realizaram-se entrevistas, questionários e oficinas de trabalho dirigido a todas as instâncias do Sistema.

Em abril de 2004, ocorreram os primeiros eventos para discussão do programa e, de sua implementação, participaram os dirigentes da SEED, da Fundepar e as chefias dos NREs.

No segundo semestre de 2004, foram realizadas quatro oficinas regionalizadas, como a participação dos diretores das instituições que oferecem Educação Básica na rede pública estadual. “O objetivo principal deste momento foi o de envolver os atores da Educação Básica da Rede Pública Estadual no movimento, iniciando a discussão da concepção e das orientações para uma proposta de Avaliação Institucional do Sistema”. (PARANÁ, 2004, p. 10).

Sobre a discussão coletiva das concepções e princípios da Auto-Avaliação Institucional, a Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais comenta que:

Eu acho que é a primeira vez que o Estado trabalha com um Programa de Auto-Avaliação. Ele foi muito discutido, coletivamente. Essa discussão, essa elaboração coletiva, ouvindo os diretores, ouvindo os próprios professores, ouvindo os pedagogos em determinados momentos das oficinas descentralizadas [...] nós tivemos a preocupação, primeiro, de investir na

concepção. Discutir qual era o princípio da Auto-Avaliação [...] mostrar um caminho que a gente queria seguir, junto com eles, não é para eles, é junto. Também, perguntamos quais as dimensões, quais os itens, quais os tópicos que deveriam ser objeto do instrumento que nós estávamos elaborando coletivamente. Eu acho que isso foi um avanço.

Sobre o início das discussões com os profissionais da escola ela afirma que:

No início da implantação, o Programa causou estranheza. Houve resistência por parte da rede e a desconfiança era a de que os resultados da avaliação se traduzissem em avaliação de desempenho do pessoal. Avaliação suscita medo, desconfiança. Aos poucos o medo desapareceu e os profissionais perceberam que é uma auto-avaliação. (SEED, Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais).

Concepção

No documento Avaliação Institucional da Educação Básica no Paraná, Processo de Auto-Avaliação: Escola, a Auto-Avaliação é definida como:

[...] o “olhar” da instituição sobre si mesma, é o processo de tomada de consciência das pessoas que fazem parte da instituição, a partir da participação e da reflexão coletivas, a fim de orientar a tomada de decisões no sentido do comprometimento na construção da melhoria da qualidade da Educação. (PARANÁ, 2005b, p. 3).

Também no documento Cadernos Temáticos: Avaliação Institucional encontra-se uma definição:

A Avaliação Institucional constitui-se um processo sistemático de discussão permanente sobre as práticas vivenciadas na escola, intrínseco à construção da sua autonomia, já que fornece subsídios para a melhoria e o aperfeiçoamento da qualidade do seu trabalho. Essa autonomia não desvincula a escola das demais instâncias do sistema, uma vez que a avaliação institucional articula as demais avaliações, possibilitando uma leitura da totalidade das instituições e do sistema. (PARANÁ, 2004, p. 21).

O mesmo documento apresenta a opinião dos dirigentes da SEED sobre as finalidades da avaliação institucional: servir como diagnóstico; como parâmetro para a tomada de decisões; apontar avanços e retrocessos; corrigir e superar problemas; reorientar ações; e revisar políticas públicas.

Princípios Orientadores

Os princípios orientadores da Avaliação Institucional proposta pela SEED, são:

- Por uma avaliação crítica, transformadora, a serviço da educação que se pretende e indutora de avanços e melhorias no processo educacional;
- Por uma avaliação fiel à realidade educacional e à relevância social da educação, capaz de captar a complexidade do sistema e ao mesmo tempo as particularidades de cada escola;
- Por uma avaliação abrangente e articulada, que envolva todas as dimensões da escola, todas as escolas que compõem a rede estadual e todas as unidades que compõem o sistema da educação básica, bem como a relação entre eles;
- Por uma avaliação processual, evolutiva e participativa, que siga o caminho do aperfeiçoamento contínuo da própria avaliação e que subsidie o aperfeiçoamento da gestão educacional;
- Por uma avaliação responsável e conseqüente, apropriada por todos que participam direta ou indiretamente do processo educacional de maneira a ser utilizada para aperfeiçoá-lo sistematicamente; e
- Por uma avaliação formativa e emancipadora, que vá além dos aspectos quantitativos e de controle. (PARANÁ, 2004, p. 21).

Objetivos

Os objetivos da Auto-Avaliação Institucional são encontrados no documento Cadernos

Temáticos: Avaliação Institucional:

O Programa aqui proposto tem por objetivo criar um movimento emancipatório, formativo e educativo, de complementação, aperfeiçoamento e articulação dos processos avaliativos praticados no Sistema Estadual da Rede de Educação Básica de modo a:

- Superar as resistências e desmistificar o caráter da avaliação;
- revelar a totalidade da realidade escolar e educacional;
- fornecer subsídios para a reorientação das políticas educacionais e atualização dos projetos político-pedagógicos das escolas e dos planos de trabalho das equipes que atuam no sistema educacional;
- respeitar as especificidades das modalidades de ensino e a cultura de cada Instituição, reforçando e valorizando sua identidade;
- envolver, comprometer e co-responsabilizar todos na construção de uma educação transformadora, cidadã e socialmente responsável. (Paraná, 2005, p. 22).

Está registrado no documento Avaliação Institucional da Educação Básica no Paraná,

Processo de Auto-Avaliação: Escola, o objetivo de utilizar o instrumento de avaliação para a criação de uma cultura de avaliação institucional:

Este instrumento de avaliação tem o propósito de mobilizar as escolas através da reflexão e discussão coletivas, a fim de criar uma cultura de avaliação institucional como forma de autoconhecimento e de comprometimento em torno da principal função da escola, que é a efetivação do processo ensino-aprendizagem. (PARANÁ, 2005b, p. 2)

A Superintendente de Educação afirma que: “O propósito é tirar o foco punitivo da avaliação. A intenção é avaliar para planejar melhor”.

Abrangência

Como apresentado nos documentos consultados, a Auto-Avaliação Institucional abrange as três instâncias que compõem o Sistema Educacional do Paraná: as escolas, os Núcleos Regionais de Educação e a SEED.

Na entrevista com a Superintendente de Educação vê-se que a Auto-Avaliação Institucional começou pela equipe central, na gerência do sistema e depois abrangeu os 32 Núcleos Regionais e as 2100 escolas existentes.

A Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais afirma que: “Todas as instâncias do sistema (Sede, Regional e Escola) são envolvidas na avaliação, participando desde a elaboração dos instrumentos até a análise dos dados”. Quanto ao Centro de Excelência em Tecnologia Educacional do Paraná (Cetepar), este foi avaliado separado da sede, pois apesar de fazer parte da estrutura da Secretaria está situado fora, então, eles optaram por fazer separado a aplicação e também a análise.

Dimensões de Análise

Cada uma das instâncias avaliadas apresenta algumas dimensões a serem analisadas. Nos documentos que descrevem a sistemática prevista — Avaliação Institucional da Educação Básica no Paraná, Processo de Auto-Avaliação: Escola, Avaliação Institucional da Educação Básica no Paraná, Processo de Auto-Avaliação: NRE e Avaliação Institucional da Educação

Básica no Paraná, Processo de Auto-Avaliação: Sede — são indicadas as dimensões que devem ser analisadas, quais sejam:

- Escola: Órgãos Colegiados de Gestão, Profissionais da Educação, Condições Físicas e Materiais, Prática Pedagógica, Ambiente Educativo, Acompanhamento e Avaliação do Desenvolvimento Educacional.
- NRE: Organização do trabalho, Condições Físicas e Materiais, Profissionais da Educação e Prática Pedagógica.
- Sede: Organização do trabalho, Condições Físicas e Materiais, Profissionais da Educação e Prática Pedagógica.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados na Auto-Avaliação Institucional são os questionários das escolas, dos NREs e da sede, cada um contendo questões relativas às dimensões de análise. Eles são encontrados nos documentos Avaliação Institucional da Educação Básica do Paraná, Processo de Auto-Avaliação.

Os itens destes questionários estão organizados sob a forma da existência da situação enunciada, para cada instância avaliada, considerando o grau (de 1 a 5) da existência real da situação em cada uma das instâncias. Sendo: 1 – discordo totalmente; 2 – discordo parcialmente; 3 – não concordo e nem discordo; 4 – concordo parcialmente; e 5 – concordo totalmente.

A opção pela escala é justificada no documento, afirmando-se a crença de que a dimensão qualitativa não se desvincula da quantitativa, por isso a opção da escala ordinal:

A opção pelo uso de uma escala ordinal justifica-se pela necessidade de construir elementos sinalizadores em forma de dados, os quais possam dar consistência e concretude a uma interpretação qualitativa que possa contribuir no sentido da melhoria à melhoria da qualidade de ensino na Rede Pública Estadual. (PARANÁ, 2005a, p. 10)

A primeira aplicação dos instrumentos ocorreu em 2005, conforme informação prestada pela Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Etapas do Processo de Auto-Avaliação Institucional

O documento da SEED, intitulado Cadernos Temáticos: Avaliação Institucional traz as etapas para a realização da Auto-Avaliação.

A primeira etapa é a preparação, que consiste na sensibilização dos participantes, realizando discussões sobre os motivos de se fazer a Auto-Avaliação, focando o trabalho coletivo. A realização do próprio documento para ser distribuído em todas as instâncias do Sistema Educacional faz parte desse movimento de preparação, pois se esperava que os profissionais lessem o Caderno Temático, discutissem e questionassem o mesmo.

Quanto à sensibilização dos participantes, a Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais afirma que a equipe participou da jornada pedagógica junto com os pedagogos⁹⁹ das escolas e alguns diretores (dependendo da metodologia utilizada pelo Núcleo, alguns tinham separado grupos de diretores e pedagogos e alguns tinham grupos mistos), discutindo a Avaliação Institucional durante a jornada.

Ela também comenta que conseguiram alguns textos sobre teorias democráticas de avaliação com as professoras que foram participar de um Encontro de Didática no Paraná e que “esses textos caíram na nossa mão na hora precisa, e as professoras também foram extremamente gentis com a gente, deixando condições para o preenchimento da planilha”.

Os pedagogos foram orientados para fazer na escola, com os professores, a mesma dinâmica, utilizando os mesmos textos. Ela afirma que o pedagogo não tem dificuldade para preencher essa planilha, pois eles recebem orientação sobre a metodologia e, além disso, a estatística da SEED ajuda muito:

⁹⁹ No Paraná o Pedagogo faz parte da equipe pedagógica da escola; eles são concursados.

Ela [estatística] fica aqui com a gente, quase o tempo todo, então, o pedagogo se empolga com o procedimento, ele não vê dificuldade. Então nós criamos uma situação facilitadora para ele fazer. É essa a nossa intenção, que ele fizesse ali, junto com o nosso interlocutor do Núcleo, e depois fizesse na escola e mandasse o resultado para nós. Nós estamos captando a prática dele [professor], que é a concepção que ele tem [...] . Ele vai ler o texto, ele vai reagir e depois vai para a planilha que o pedagogo apresenta para captar o pensamento do professor. Então, nós desenvolvemos assim: pegamos o instrumento e fizemos poucas perguntas para não inibir o interlocutor. (Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais).

As entrevistadas acreditam que esse trabalho de sensibilização dos participantes foi importante para os profissionais da própria Secretaria e também para todos os participantes da jornada.

Foi um trabalho muito bom. A avaliação foi discutida o ano inteiro, colocada na mesa, duas horas de discussão, em doses, assim, (....) porque a gente não queria num fôlego de exagero. Eles saíram com esse material e nós mandamos para a escola assim também, tudo arrumadinho, tudo certinho, pro pedagogo não recuar. (SEED, Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais).

A segunda etapa é a do desenvolvimento, onde cada escola, NRE e a sede da SEED/Fundepar devem constituir uma equipe para organizar a avaliação, planejar como se dará a participação da comunidade, providenciar materiais necessários, organizar a agenda para aplicação dos questionários e outros instrumentos e pensar na socialização dos resultados e definição de ações para o ano seguinte.

Quanto à participação da SEED no desenvolvimento da Auto-Avaliação, a Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais comenta que:

Cada Núcleo definiu seu cronograma, seu ritmo Além do nosso interlocutor ter participado, ele acompanhou a avaliação deste Núcleo e tinha o resultado final de lá Ele tinha os pareceres que vieram da escola. Ele leu e se organizou pra poder falar com os pedagogos. Aí, nós seguimos com a seguinte metodologia: orientamos como que ele iria fazer, conversamos direto com o interlocutor do Núcleo e da escola e fizemos umas rodadas de discussão. Foi muito interessante o que aconteceu.

A terceira etapa foi chamada, no mesmo documento, de Consolidação: O processo em movimento e o dia da avaliação. As escolas devem planejar as reuniões onde acontecerão os

momentos de avaliação com a aplicação dos instrumentos, deve definir os grupos incluindo diversos atores (pais, funcionários, professores, alunos...), deve propiciar estudos a partir das respostas dadas para a proposição de ações a serem realizadas. A coordenação e os responsáveis pela Avaliação Institucional, em cada instância, devem, ainda, acompanhar e identificar as necessidades operacionais e buscar formas de solucioná-las, auxiliar a análise e interpretação dos resultados, a produção dos relatórios, o encaminhamento de ações e a divulgação da produção do trabalho coletivo.

Nos documentos de 2005 – Avaliação Institucional da Educação Básica no Paraná; Processo de Auto-Avaliação: Escola; Avaliação Institucional da Educação Básica no Paraná; Processo de Auto-Avaliação: NRE; Avaliação Institucional da Educação Básica no Paraná; Processo de Auto-Avaliação: Sede – encontram-se, de forma mais detalhada, a descrição desses processos, em cada uma das instâncias.

Na sede, a Coordenação-Geral do processo caberá à Coordenação de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), que deverá agendar reuniões com representantes dos diversos setores para as orientações gerais e distribuição do material. Este representante é eleito por cada um desses setores e irá fazer parte da Comissão de Avaliação Institucional.

A comissão organizará a formação dos grupos para o preenchimento do Instrumento de Auto-Avaliação, esses grupos devem ter representantes de diversos setores e contar com a participação de todos os profissionais da sede. Cada grupo deve eleger um relator para orientar a discussão, a leitura e o preenchimento do instrumento. Após a realização da Auto-Avaliação o relator deve encaminhar as respostas ao coordenador geral.

Nos Núcleos Regionais os procedimentos são semelhantes aos da sede; a única diferença é que a Coordenação-Geral deverá caber a um profissional da equipe pedagógica, designado pela Chefia do NRE.

Nas escolas, o Interlocutor de Avaliação Institucional é responsável pelo processo de Auto-Avaliação e presidirá a Comissão de Avaliação Institucional, que tem a mesma função das outras instâncias. Esta comissão deverá formar os grupos mistos, compostos por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (professores, pedagogos, funcionários, alunos e pais). Cada grupo também conta com um relator, como nos Núcleos e na sede.

Quanto ao Interlocutor de Avaliação Institucional nas escolas, a Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais diz que ele é um professor eleito pelos seus pares e treinado pelos interlocutores do Núcleo Regional para ter “um encadeamento de informações e certa unidade no encaminhamento”, pois:

Senão, chega o material e ele não sabe o que fazer. Então, nós tomamos esse cuidado, nós fazemos o seminário, fazemos uma simulação no computador das planilhas, o que fazer. Os nossos pares fizeram nas suas regiões a simulação, conforme a gente fez aqui eles fizeram lá. (SEED, Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais).

Tratamento dos Resultados

Nos documentos orientadores da Avaliação Institucional, referidos no item anterior, está registrada a forma como devem ser tratados os resultados. Após o encaminhamento dos instrumentos preenchidos para a Comissão de Auto-Avaliação Institucional, esta deve preencher as Planilhas de sistematização dos resultados, sendo uma planilha para cada dimensão avaliada. Em seguida, após o preenchimento, a Comissão deverá fazer o relatório, apresentando os destaques e as fragilidades apontadas em cada dimensão; as ações previstas para a superação das fragilidades; e a síntese das sugestões para as outras instâncias.

A Comissão faz também um Parecer Crítico sobre o processo da Auto-Avaliação, contendo pontos positivos, dificuldades, sugestões, entre outros. Os três documentos compõem o Resultado Geral da Auto-Avaliação Institucional.

Divulgação dos Resultados

Nos documentos orientadores da Avaliação Institucional há especificações sobre os procedimentos para a divulgação e uso dos resultados da Auto-Avaliação.

A sede da Coordenação-Geral deve encaminhar cópia do Resultado Geral para o Gabinete do secretário, para a Diretoria-Geral, Superintendência de Educação e para os Chefes e Coordenadores dos diversos setores. A seguir, é formada uma Comissão designada pelo Secretário de Educação para a elaboração do Plano de Trabalho, a partir dos resultados. Este deve ser encaminhado a todos os profissionais que participaram do processo.

A Coordenação-Geral (CEPE) deve conduzir para os NREs cópia da Planilha “Visão Geral da Sede” e a síntese das sugestões para os Núcleos, estes, por sua vez, devem encaminhar os mesmos documentos para as escolas sob sua jurisdição.

Nos Núcleos Regionais o Coordenador Geral deve encaminhar cópia do Resultado Geral para a Chefia do NRE e para cada representante dos setores, que devem comunicar à sua equipe de trabalho o resultado, que deve ser, também, afixado em local visível para todos os profissionais. A Chefia do NRE deve formar uma comissão para elaboração do Plano de Trabalho a partir dos resultados da avaliação; quando este estiver concluído deve ser apresentado para todos os profissionais que participaram do processo de Auto-Avaliação Institucional.

O Coordenador Geral deve, ainda, encaminhar a Planilha Visão Geral do Núcleo, a Síntese das Sugestões para a Sede e o Parecer Crítico para a CEPE, que deve elaborar a Planilha Visão Geral dos 32 Núcleos Regionais de Educação e a síntese das sugestões do Núcleo e do Parecer Crítico para a Sede. Depois, deverá encaminhar esses documentos para o Gabinete do Secretário, para a Diretoria-Geral, para a Superintendência de Educação, para as chefias dos diversos Departamentos, Coordenações, Assessorias e Grupos da Sede e para as Chefias dos NREs, as quais providenciarão cópias para as escolas sob sua jurisdição.

Nas escolas, a Comissão de Avaliação, o diretor da escola e os pedagogos devem elaborar um Plano de Auto-Trabalho, tendo este que ser aprovado, em assembléia, pelos grupos participantes da Auto-Avaliação Institucional. Os resultados deverão ser afixados em local público onde toda comunidade escolar possa ver.

A Comissão precisa encaminhar para o Interlocutor da Avaliação Institucional do NRE a Planilha Visão Geral da Escola, o relatório contendo a Síntese das Sugestões para o NRE e a Sede e o Parecer Crítico. O Interlocutor do NRE deve sistematizar esses resultados na Planilha Síntese das Escolas, além das informações contidas no Relatório e no Parecer, devendo encaminhar cópias a SEED/CEPE e às escolas sob sua jurisdição.

Para finalizar a CEPE tem que organizar a síntese de todos os documentos vindos dos NREs e enviar cópias para todos os Núcleos, que, por sua vez, encaminharão para as escolas sob sua jurisdição.

Aos pais se prevê distribuir um material que contenha um breve histórico do processo de avaliação, seguido de análises dos resultados da Cetepar, da SEED, dos Núcleos Regionais e das escolas, destacando as positivities e fragilidades levantadas. Por fim, deve apresentar o resultado da meta-avaliação.

O uso de *folders* foi uma forma de divulgação dos resultados da avaliação para a comunidade escolar, como comenta a Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais:

A gente solicitou ao diretor, nosso interlocutor na avaliação, que convidasse os pais, os alunos, os funcionários, os professores para dar um retorno bastante didático dos resultados da avaliação [...] por meio de uma forma de divulgação, de comunicação, de linguagem que facilitasse a leitura. Esta seria através do Folder [...] e, simultaneamente, sairia o relatório com mais informações. Esse iria para SEED, para o Núcleo e para escola propiciando um momento de leitura, de reflexão do resultado das três instâncias – da escola, do Núcleo e da SEED.

A Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais relatou que além das informações produzidas pela Auto-Avaliação, há também, no Portal da Secretaria de Educação, o *Consulta Escola* onde são disponibilizados diversos dados de cada escola.

No documento Avaliação Institucional da Educação Básica no Paraná, Processo de Auto-Avaliação: NRE é registrado que: “Não há nenhum interesse em divulgar dados publicamente, comparar NREs, estabelecer “*rankings*”, premiar ou punir.” (PARANÁ, 2005g, p. 30) Têm-se, também na fala da Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais que:

O princípio da Auto-Avaliação não é classificar, não é para medir, traduzir em notas, em valores, em conceitos, esse trabalho. Isso foi dito em todos os momentos, até pra gente poder desconstruir a cultura que nós temos de que a avaliação é sempre punitiva e sempre atribui-se um valor, uma nota. Ela faz um diagnóstico, mas não para emitir um julgamento. É um processo de auto-avaliação, de elaboração coletiva. O princípio é não classificar. O importante é dar retorno compreensível a todos da escola que participaram: professores, alunos, funcionários, pais, diretor.

Uso dos Resultados

Para a Superintendente de Educação, espera-se o uso dos resultados para: “definição dos programas de política educacional, mas não diria que é uma relação de causa e efeito; e para que, as escolas discutam seus resultados de avaliação ao elaborar plano pedagógico da escola”.

Para a Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais quem usa os resultados são os próprios avaliadores para elaborar seu Plano de Trabalho. A Equipe Central também deve utilizar os dados do Relatório Geral que elabora. Para ela, esses resultados possibilitam: “Orientar planos de ação da escola e das regionais e a proposição de propostas de formação”. Ela afirma também que algumas escolas foram consultadas para “avaliarem a avaliação” e que: “a percepção é positiva, a avaliação ajuda a orientar a ação, perceber as dificuldades, identificar para onde se está caminhando”.

Quanto à meta-avaliação ela comenta que foi “reveladora”, para saber como eles sentiam o processo; por meio desse registro “eles entenderam algumas coisas que poderiam ser pensadas pelo grupo sobre como fazer para corresponder às expectativas demonstradas nessa meta-avaliação”.

Algumas questões e proposições foram levantadas a partir da meta-avaliação: um plano de carreira para os funcionários e os professores; uma nova proposta de avaliação do desempenho; solicitaram que se tenha um acompanhamento, também da gestão, que seja tão claro e tão compartilhado como a própria Auto-Avaliação, que se coloque um calendário, entre outros pontos levantados.

A Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais afirma ainda que: “O Setor de Avaliação tem participado das Jornadas Pedagógicas – entrando com a discussão de avaliação institucional. Também, em relação à Prova Brasil, a equipe de avaliação organizou orientação para os núcleos explorarem os resultados”. Comenta, ainda, que a Auto-Avaliação “foi bastante reveladora e as fragilidades também foram colocadas de um modo não traumático e nem agressivo, mas sim consciente do que a gente tem como fragilidade no sistema”.

1.15.3. Perspectivas relativas à Avaliação

Além da continuidade da Auto-Avaliação Institucional, a Secretaria de Estado da Educação apresenta algumas perspectivas de continuidade do trabalho, que serão expostas a seguir.

Acompanhamento da Gestão

A Superintendente de Educação afirma que se está planejando a avaliação da gestão das escolas. Esta perspectiva também foi levantada durante a entrevista com a Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais, pois ela afirma que há alguns momentos em que se consegue “perceber a gestão” na Secretaria, mas que ainda faltam informações.

Porém, ainda não se sabe como será conduzida a avaliação da gestão – “a equipe ainda tem que realizar muitas discussões”. Mas, “já há um grupo trabalhando nisso, pois, o que se quer é perceber no gestor, também, como é que ele se percebe na estrutura do sistema, a participação dele, da sua escola, dos professores, porque ele tem muito a dizer”.(Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais).

Avaliação de Desempenho do Professor

A Superintendente de Educação comenta que a Avaliação de desempenho do professor será iniciada na próxima gestão, pois eles haviam planejado “a avaliação de estágio probatório que não aconteceu, porque foi inviável, pois o número de professores que passou no concurso foi muito alto”.

Ela afirma também que a atual avaliação de desempenho, onde quem não tira dez não tem aumento, está esvaziada, pois todo mundo tira dez, por isso há a necessidade de se pensar em uma nova avaliação do desempenho.

A Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais afirma que foi diagnosticada, na Avaliação Institucional, a necessidade de uma nova sistemática de avaliação de desempenho. Para buscar alternativas, a equipe da Secretaria vem coletando informações “com outros Estados, procurando informações em diversos sítios, até em outros países, para saber como está funcionando, como vem sendo feito essa avaliação em outros lugares”.

A idéia dessa avaliação é que o professor também se auto-avalie, além da banca avaliadora que será escolhida pela Secretaria. A assiduidade e a pontualidade são aspectos considerados em outros sistemas e farão parte dessa avaliação, além da relação interpessoal, porque:

Hoje o tratamento com as pessoas, com os colegas, com os próprios alunos, deixa muito a desejar. É uma coisa importante a ser incluída, a gente ficar mais polido; o tratamento humano, ele precisa ser melhorado e muito. Incluímos, também, o planejamento, o conhecimento técnico, a criatividade e a iniciativa. (SEED, Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais).

Também serão consideradas as disciplinas nos itens a serem incluídos na avaliação. A Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais afirma, ainda, que é necessário conversar com o Departamento de Recursos Humanos, com a Secretaria de Planejamento e com a de Administração, pois “se trata de uma Avaliação de Desempenho, estamos falando em recursos; se o professor tem ascensão na carreira ele tem acréscimo em seu salário”.

Esse material está com a Superintendente de Educação e com o Secretário para ser analisado e a equipe aguarda o retorno para começar a conversar com a Secretaria de Administração. Esse processo deve ser rápido, pois “a avaliação atual está defasada, está sem sentido, ela faz de conta, então, isso não vale, até porque desabona a própria atuação da gente como profissional. Eu acho que isso é muito sério”. (SEED, Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais).

A idéia é que para a realização da Avaliação de Desempenho haja antes uma etapa de orientação para os interlocutores do Núcleo Regional, pois é importante que eles estejam preparados.

Outro aspecto a ser estudado é como incluir esses novos dados no sistema. Como é a Celepar que cuida do banco de dados do Estado eles teriam que ser acionados para desenvolver o sistema, pois atualmente, após a avaliação, o resultado é registrado na ficha funcional do professor, mas, como se prevê utilizar novos critérios exige a criação de um sistema para processar as informações. Será preciso, ainda, capacitar os profissionais envolvidos para realizar uma pré-testagem dos instrumentos.

Há, ainda, a possibilidade da Secretaria entender que é necessário ampliar esta avaliação para os funcionários e o apoio administrativo, pois é preciso pensar o conjunto da escola:

Todos os profissionais que atuam ali, desde a merendeira, têm a sua parcela respectiva. O inspetor de alunos, o apoio administrativo, cada um tem a sua colaboração efetiva ali. O diretor, o vice-diretor, o pedagogo, a pedagoga, a professora. Então, a gente está trabalhando numa visão de conjunto, acho que todos nós temos a nossa participação. Na medida em que a gente sabe que o outro também está na mesma condição, não fica aquela coisa antipática de que é sempre o professor que é o herói ou o vilão. (SEED, Coordenadora de Estudos e Pesquisas Educacionais).

Ela comenta que alguns instrumentos já foram elaborados, contendo alguns critérios a serem seguidos. Foram feitos os instrumentos das avaliações de desempenho dos seguintes profissionais: técnicos administrativos da Secretaria; técnicos administrativos da biblioteca; administrativos do laboratório de informática; auxiliar de merenda, limpeza, manutenção; auxiliar operacional, que é vigilância; equipe pedagógica; assistente de execução dos laboratórios de química e de biologia. O professor é prioridade, mas a idéia é ir, por etapas, incluindo todos os profissionais. A proposta é de realizar essa avaliação a cada dois anos.

A Superintendente de Educação comenta que a avaliação do processo ensino-aprendizagem tem sido uma preocupação constante da Secretaria. Quanto às avaliações em geral ela afirma que: “Em avaliação temos muito para caminhar, caminhar em direção a uma avaliação que provoque reflexão, que subsidie decisões – é longo processo, é mudança de cultura” (SEED, Superintendente de Educação).

1.16. Pernambuco

1.16.1. Alguns Aspectos da Política Educacional

O estado de Pernambuco é formado por 184 municípios e mais o território de Fernando de Noronha. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 1.105 escolas e, nelas, 945.101 alunos matriculados, sendo 5.726 na Educação Infantil; 461.664 no Ensino Fundamental; 369.753 no Ensino Médio; 101.527 na Educação de Jovens e Adultos; e 6.431 alunos na Educação Especial (cf. Censo Escolar 2006).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 36 – Taxas de Rendimento – Pernambuco, Região Nordeste e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Pernambuco	72,4	71,5	15,4	8,2	12,2	20,3
Região Nordeste	68,9	68,2	16,7	9,4	14,4	22,4
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado de Pernambuco no IDEB é a que se segue:

Tabela 37 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Pernambuco e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Pernambuco	3,1	5,4	2,4	4,5	2,7	4,5
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

A organização da Secretaria Estadual de Educação e Cultura – Seduc é descentralizada, contando com 17 Gerências Regionais de Educação (GREs).

Em 2002, por meio da lei nº 12.252, de 8/7/2002, Pernambuco aprova seu atual Plano Estadual de Educação – PEE, que

[...] contextualiza o Programa de Educação para Todos, a partir do diagnóstico da realidade educacional do Estado e fixa diretrizes, objetivos e metas para o período 2000-2009. Resulta de longo processo de discussão com a sociedade, inclusive com a Assembleia Legislativa, sendo embasado no recém-aprovado Plano Nacional de Educação [aprovado pela lei 10.172, de 9/01/2001]. (PEE, 2002)

Com esse diagnóstico, evidenciam-se os seguintes temas “relevantes” a ser enfrentados nessa década para a melhoria da educação de Pernambuco: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação Indígena; Educação de Jovens e Adultos; Educação Tecnológica e Formação Profissional; Educação Especial; Tecnologia Educacional; Formação dos Professores da Educação Básica e Valorização do Magistério; Gestão e

Fortalecimento da Autonomia da Escola; e Financiamento. O Plano, além de prever seu acompanhamento e avaliação pelo Conselho Estadual de Educação, conforme estabelece o artigo nº 195 da Constituição Estadual, considera ainda que

[...] a visão descentralizadora e participativa que permeia toda a construção do plano, quando as organizações sociais, a família e a sociedade em geral, são exortadas a exercerem seu papel participativo na Educação, toda a comunidade pernambucana irá, também, avaliar e acompanhar o desenvolvimento das diretrizes e metas propostas. (idem)

1.16.2. Avaliação Educacional

Pernambuco participou de sistemas de avaliação educacional estaduais e nacionais desde os meados da década de 80, como declara Maria Epifânia Valença, coordenadora operacional do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE – desde sua instituição (Valença, 2004, p. 91). No entanto, o objetivo dessas avaliações era “[...] restrito à rede de ensino como um todo, sem focalizar sua atenção nem dar subsídios diretos para as unidades escolares concretas.” (SAEPE 2002 – Matrizes Curriculares de Referência para o estado de Pernambuco, p. 5).

Considerando que,

Para a implementação de políticas educacionais voltadas para a autonomia da gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola, visando à melhoria da qualidade dos processos educativos e ao sucesso escolar do aluno, torna-se fundamental que o alvo da avaliação seja o desempenho de cada instituição escolar. (SAEPE 2002 – Matrizes Curriculares de Referência para o estado de Pernambuco, p. 5),

Pernambuco implantou, em 2000, o SAEPE, de realização bienal, em parceria com o UNESCO e o Inep.

Com este sistema, a Seduc pretendeu

[...] desenvolver uma estratégia de monitoria e de incentivos permanentes, centrados na melhoria da qualidade e do desempenho do Ensino Básico. Essa estratégia foi montada sobre a base de três eixos de atuação confluentes e interdependentes:

- um sistema recorrente e periódico de monitoria dos indicadores da qualidade e do desempenho do universo das unidades escolares que ministram o Ensino Básico no Estado;
- uma política de incentivos às escolas, em função da melhoria da qualidade e do desempenho;
- uma sistemática de acompanhamento e apoio às unidades escolares que apresentam deficiências na avaliação de seus resultados. (SAEPE 2002, Relatório Estadual, p. 5).

Como uma das medidas para concretizar essas intenções, em 2002, o PEE definiu objetivos específicos para o SAEPE. No âmbito das modalidades da educação básica, o Ensino Fundamental foi o de “Fortalecer o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), de modo a assegurar que, em três anos, todas as escolas estejam integradas a esse programa.”, enquanto para o Ensino Médio foi o de “Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo Sistema de Avaliação de Pernambuco (SAEPE)”. Além disso, o PEE também prevê que o SAEPE, por possibilitar “um diagnóstico dos patamares de aprendizagem dos alunos em cada escola e das demandas de formação no Estado” sirva como instrumento e subsídio para a definição de ações de formação continuada mais eficazes para os professores, uma vez que se respaldam nas necessidades reais das escolas.

Ampliando tais objetivos, a lei nº 12.252, de 8/7/2002, que aprova o atual Plano Estadual de Educação – PEE, define, em seu artigo 4º, que “O Estado instituirá o Sistema Estadual de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Estadual de Educação.” (Assembléia Legislativa, 2002). Portanto, a institucionalização desse Sistema, como bem apontam Bonamino e Bessa (2004, p. 68), mantém

[...] o programa independente das alternâncias políticas e administrativas, [e] apóia-se, em parte, na significação da avaliação para as escolas estaduais e municipais, já que integra um projeto de maior efetividade do trabalho escolar, que recebe suporte técnico e financeiro para redirecionamento da prática pedagógica e administrativa.

Exemplificando tal colocação, vale apontar, por exemplo, que a lei nº 11.708, de 3/12/1999, ao estabelecer critérios para a redistribuição de 50% da cota do salário educação entre o Estado e os municípios (atendendo, nesta direção, ao que dispõe a lei federal nº 9.766/98), já havia destinado

[...] 20% para a utilização em projetos pedagógicos e estratégias que visam ao fortalecimento de ações específicas do ensino e da aprendizagem, através da criação do Fundo de Avaliação e Melhoria da Qualidade da Educação, através de convênio entre Governo do Estado/SE/UNESCO. Nesse ponto, evidencia-se o financiamento, por essa fonte, da implantação do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), no contexto que norteará a adoção de estratégias e procedimentos para a implantação das políticas de ensino, gestão e de valorização dos profissionais da Educação.” (PEE, 2002)

Além disso, em 1/12/2006, a lei nº 13.148 abriu crédito suplementar ao Orçamento Fiscal do Estado relativo ao exercício de 2006, reforçando as dotações orçamentárias de diversos projetos da Seduc, entre os quais o SAEPE, para sua expansão e aperfeiçoamento, na ordem de R\$ 4 mi (Assembléia Legislativa, 2006).

Objetivos

A Seduc propôs o SAEPE, como anteriormente apontado, enquanto “[...] uma estratégia de monitoria e de incentivos permanentes, centrados na melhoria da qualidade e do desempenho do Ensino Básico”. (SAEPE 2002 – Relatório Estadual, p. 5). No entanto,

[...] a necessidade de adaptar o sistema de avaliação à política educacional, agora voltada para a autonomia administrativa, financeira e de gestão pedagógica da escola pública, levou a focalizar o desempenho da unidade escolar, quando anteriormente o objetivo era avaliar o sistema educacional de ensino. (Bonamino e Bessa, 2004, p. 70).

Nessa direção, este Sistema foi organizado de modo a possibilitar a coleta e a devolução sistemática de informações que contribuíssem para:

- melhoria do desempenho escolar alunos e de seu fluxo nas escolas;
- valorização dos professores, com base no mérito e no desempenho das unidades escolares;
- racionalização e modernização da gestão do ensino no Estado. (SAEPE 2002, Relatório Estadual, p. 99).

Para tanto, os instrumentos foram propostos de modo a garantir a consecução dos seguintes objetivos específicos:

- a) avaliar a capacidade de leitura dos alunos da 2ª série do Ensino Fundamental, as competências curriculares dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas áreas de Português e Matemática, para a posterior devolução, às escolas, aos municípios e departamentos regionais, informações sintéticas e analíticas sobre seu desempenho;
- b) sistematizar e devolver aos diversos níveis da estrutura educacional do Estado informações relativas à situação e evolução do fluxo de seus alunos durante o ciclo escolar;
- c) coletar, processar e devolver informações e indicadores referentes à situação da infra-estrutura física das unidades de ensino, das oportunidades de aprendizagem que oferecem a seus alunos, dos mecanismos de gestão utilizados nas escolas, dos padrões de oferta educacional;
- d) estruturar uma estratégia de incentivos diretos às escolas, em função da melhoria de seus resultados, com base nos resultados obtidos no sistema de avaliação;
- e) desenvolver uma sistemática específica de diagnóstico e apoio às unidades escolares que, na avaliação anual, tenham evidenciado baixos níveis de desempenho. (ibidem)

Caráter, abrangência e periodicidade

O SAEPE, por ter como objetivo principal oferecer às escolas e à Seduc informações permanentes que permitam melhorar a qualidade do ensino – e, por consequência, o desempenho dos alunos –, parte do princípio, como aponta Browne Rego (2004, p. 139), que

Avaliações diagnósticas de caráter censitário, focando cada escola, são fundamentais para a definição de políticas mais eficazes de promoção e desenvolvimento da qualidade do ensino.

Assim, a avaliação é bienal e envolve as todas as escolas de Ensino Fundamental (2ª, 4ª e 8ª séries) e Médio (3ª série) da rede estadual de Ensino de Pernambuco, como também as escolas das redes municipais que aderiram voluntariamente ao SAEPE – e que oferecem as mesmas séries do Ensino Fundamental e Médio detalhadas para a rede estadual. Desde 2002, todas as redes municipais participam da avaliação.

O sistema já conta com três edições (2000, 2002 e 2005), sendo que a última delas, conforme entrevista com a coordenadora Maria Epifânia Valença, foi realizada em 2005, de modo a se articular com a 1ª edição do Prova Brasil. A Seduc optou, naquele momento, que o SAEPE avaliaria os alunos da 2ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, utilizando-se dos dados da Prova Brasil para a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.

Além dos alunos, o SAEPE também envolve, nessas escolas, os diretores, os coordenadores e os professores das disciplinas avaliadas.

Agência responsável e responsáveis pela aplicação

O SAEPE é uma iniciativa resultante de uma parceria entre a Seduc, a UNESCO e o Inep/MEC, através de acordo de cooperação técnica.

Internamente, a Seduc contou com um grande contingente de: professores/especialistas da rede pública de Pernambuco que atuavam nas áreas curriculares avaliadas (Português, Matemática e Ciências, nas 2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio), coordenadores de turma, coordenadores das escolas, coordenadores municipais e regionais, entre outros.

Para a aplicação das provas, a coordenadora Maria Epifânia Valença declara em entrevista que os professores da rede estadual responsabilizam-se por turmas municipais, e vice-versa. No caso de falta de aplicador da outra rede de ensino, um professor da mesma rede assume uma turma de outra série.

Matriz curricular e construção e aplicação da Prova

Com a finalidade de possibilitar a comparação dos resultados do Estado com o de outros estados e do país, a avaliação de desempenho dos alunos foi construída, de forma articulada com o SAEB Nacional.

De acordo com os registros de Valença (2004, p. 93),

Para a construção dos itens das provas aplicadas no ano 2000, foi construída uma Matriz Curricular de Referência para o Estado de Pernambuco. Essa matriz foi elaborada por professores/especialistas da rede Pública de Pernambuco que atuavam nas áreas curriculares avaliadas (Português, Matemática e Ciências, nas 2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio). Esses professores especialistas avaliaram o grau de pertinência e centralização de cada uma das dimensões e descritores curriculares propostos pelas “Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB” (MEC, Inep. Brasília, 1999), validando, também dimensões curriculares que não estavam presentes nas matrizes do SAEB, mas que deveriam ser consideradas para o estado de Pernambuco.

Nesse sentido, como coloca Browne Rego (2004, p. 140-141),

[...] as Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco desempenham um papel essencial. O objetivo dessas matrizes não é elencar conteúdos, mas sim descrever as competências básicas esperadas para os alunos em determinadas etapas da escolaridade. [...] As Matrizes Curriculares de Referências e as Avaliações do SAEPE funcionam, portanto, como mecanismos indutores de uma modernização dos currículos escolares e como um dos recursos importantes para viabilizar as reformas educacionais que visam à elevação da qualidade da educação básica.

A cada edição, as Matrizes de Referência são discutidas e podem sofrer adequações e modificações providas de sugestões das escolas para os próximos SAEPEs (SAEPE 2002 – Matrizes Curriculares de Referência para o estado de Pernambuco, p. 6). Isso aconteceu entre 2000 e 2002, e, atualmente, o documento encontra-se novamente em discussão para a próxima edição.

À elaboração da provas precederam oficinas de construção de itens, nas quais

40 professores e especialistas foram treinados para elaborar e/ou revisar itens. Foi a partir daí que se constituiu o banco pernambucano de itens [...] pré-testados e calibrados. Além disso, o Inep nos cedeu itens do banco nacional e garantiu a presença de Pernambuco em alguns seminários nacionais e internacionais, como também a participação em reuniões técnicas em âmbito nacional. (Valença, 2004, p. 92).

Ademais, para a construção das provas, alguns cuidados foram tomados, a saber:

Para evitar filtrações, cada turno respondia uma prova diferente e no mesmo horário, em todas as escolas do Estado. Por tal motivo, foi elaborada uma prova diferente para cada turno: provas para os turnos da manhã e da tarde, na 2ª e a 4ª séries do Ensino Fundamental, e provas diferenciadas para os turnos da manhã, da tarde e da noite, para a 8ª série do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio.

Para controlar o “efeito cansaço”¹⁰⁰ e obter uma melhor imagem das competências dos alunos, cada prova foi apresentada em duas versões, sendo a segunda versão exatamente o inverso da primeira (itens invertidos em sua posição na prova). (SAEPE 2002 – Relatório Estadual, p. 101).

Para a aplicação das provas, fez-se

[...] o treinamento das equipes de campo do SAEPE. Devidamente instruídos pela Equipe de Coordenação Estadual e por integrantes da UNESCO, os Coordenadores Regionais e Municipais participaram de uma capacitação conjunta, quando foram abordadas as seguintes temáticas:

- Políticas da Secretaria de Educação e do SAEPE;
- Escopo do SAEPE;
- Instrumentos de avaliação: os questionários do SAEPE;
- Logística da avaliação: fluxo de aplicação dos instrumentos de avaliação e qualidade técnica do SAEPE;
- Normas para aplicação de instrumentos de avaliação do SAEPE: os Manuais dos Coordenadores.

A partir dessa capacitação, outras foram organizadas pelos Coordenadores Regionais e Municipais, direcionadas ao preparo da atuação dos Coordenadores de Escola e de Turma, conforme o previsto nos manuais e o discutido na capacitação realizada em outubro. (SAEPE 2002 – Relatório Estadual, p. 104).

Além disso, vale salientar que,

Com a finalidade de reduzir ao mínimo possível a interferência da avaliação no cotidiano escolar, as provas foram aplicadas nos horários dos alunos e nas mesmas salas que habitualmente frequentam. (SAEPE 2002 – Relatório Estadual, p. 101).

Instrumentos, disciplinas e séries avaliadas

O SAEPE conta com instrumentos diversificados, a fim de atender aos seus diferentes objetivos. Como descreve Valença (2004), o primeiro desses instrumentos, a **Prova**, têm por intuito avaliar primordialmente:

¹⁰⁰ Por se tratar de uma prova “voluntária”, sem consequências imediatas para os alunos, muitos deixam de responder a parte final da prova, ou “cansam” à medida que a prova avança. (SAEPE 2002 – Relatório Estadual, p. 101).

- as capacidades de leitura e escrita para alunos da 2ª série do ensino fundamental, tendo em vista a construção do processo de alfabetização;
- as capacidades, assim como os conteúdos envolvidos em Língua Portuguesa e Matemática para os alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Vale lembrar, como acima afirmado, que em 2005 foram elaboradas provas apenas para os alunos da 2ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

Além das provas, o SAEPE estruturou diversos questionários, a fim de coletar informações de diferentes profissionais do sistema educacional e também de alunos e pais. São eles:

- Questionário da Escola [preenchido pelo coordenador da escola] – dados cadastrais da escola, estado de manutenção, ambientes disponíveis e equipamentos;
- Questionário do Diretor – escolaridade, estilo e estrutura de gestão, cultura organizacional, oportunidades de aprendizagem;
- Questionário do Professor – escolaridade, estratégias pedagógicas e tecnológicas utilizadas, nível de participação na gestão da escola, utilização do tempo pedagógico;
- Questionário do Aluno [somente para alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio] – dados pessoais, relação com os pais, hábitos de estudo extra-aula, meio de comunicação utilizados, hábitos de cultura, visão de futuro;
- Questionário dos Pais – grau de conhecimento da avaliação da escola, conhecimento do plano da escola, participação em atividades e reuniões da escola, grau de aceitação do trabalho da escola. (Valença, 2004, p. 92).

Por fim, foram produzidos também alguns “Instrumentos de controle e Manuais: Manual do Aplicador; Manual da coordenação; Ficha de controle do aplicador; Ficha de controle da coordenação regional.” (idem, p. 93).

Tratamento dos Resultados

Para processamento dos dados obtidos com provas e questionários, foi utilizada a leitura óptica. As provas foram corrigidas utilizando-se os pacotes estatísticos SPSS e S-Plus, estimando índices de acertos, segundo os seguintes critérios:

- Itens em branco são considerados não-apresentados, não entrando no cálculo da faixa de acerto do aluno, se aparecem em uma sequência

contínua, a partir de qualquer ponto da prova e até o seu final, desde que estejam posicionados após uma série de itens respondidos. Atribui-se a falta de respostas desses itens ao efeito cansaço;

- Itens em branco, em sequência não-contínua e em qualquer ponto da prova, são considerados respostas erradas;
- O escore final de cada aluno é transformado linearmente para uma escala de 0 a 100 pontos ou escala percentual. (Valença, 2004, p.10).

Divulgação e Usos dos Resultados

Os resultados foram divulgados por meio de relatórios para as escolas, para as Secretarias Municipais de Educação e para as Gerências Regionais de Educação, sendo:

Para as escolas: *Relatório Sintético*, contendo informações sobre os dados do município e do estado, como também os índices médios de acertos da escola em cada série e disciplinas avaliadas e *Relatório Analítico*, contendo os resultados obtidos pela escola, em cada dimensão curricular avaliada, por série e disciplina.

Para as Secretarias Municipais de Educação: Instrumento Gerencial I, contendo o resultado sintético por escola; Instrumento Gerencial II, contendo os resultados por Descritor Curricular, por escola; Instrumento Gerencial III, contendo indicadores de conservação e manutenção das escolas do município por escola; Instrumento Gerencial IV, contendo as taxas de aprovação, reprovação e abandono por série e por escola.

Para as Gerências Regionais de Educação: Instrumento Gerencial I, contendo os resultados sintéticos por escola da rede estadual e por município; Instrumento Gerencial II, contendo os resultados por descritor curricular por escola da rede estadual e por município; Instrumento Gerencial III, contendo os indicadores de conservação e manutenção das escolas da rede estadual e por município; Instrumento Gerencial IV, contendo as taxas de aprovação, reprovação e abandono por série e por escola da rede estadual e por município.

Tanto Secretarias Municipais de Educação, quanto Gerências Regionais de Educação recebem também uma cópia das Matrizes Curriculares de Referência do Estado de Pernambuco e uma via do Relatório Estadual do SAEPE.

Como já apontado, em 2005, os dados referentes à 4ª e à 8ª séries do Ensino Fundamental foram os da Prova Brasil. Entretanto, em entrevista, a coordenadora Maria Epifânia Valença informou que a Seduc recebeu o relatório do INEP somente em 2007, o que atrasou sobremaneira a divulgação dos resultados. Atrrelado a este fato, a coordenadora informa que a não inclusão das escolas rurais na Prova Brasil tem levado a Seduc a repensar o esquema adotado em 2005, uma vez que a exclusão das escolas rurais compromete o caráter censitário do SAEPE e, com isso, acaba não respondendo adequadamente aos objetivos desta avaliação.

Quanto aos usos que têm sido feitos dos resultados, Valença (2004, p. 96) considera que, em decorrência dos resultados do SAEPE 2000, houve a instauração de um diálogo entre a Seduc, as escolas, as GREs e instituições formadoras “em torno de um pacto de qualidade que garanta o desenvolvimento de competências básicas em determinadas etapas da escolaridade do Estado de Pernambuco”, o que também significou “apoio técnico e financeiro às escolas para redirecionar a prática pedagógica, visando a melhoria dos resultados nas áreas curriculares avaliadas”.

Browne Rego (2004) também identifica ações diversificadas que são encaminhadas nas escolas e nas GREs: discussão dos resultados pelo conjunto dos professores das escolas avaliadas; apoio da Seduc aos professores para encaminhamento de propostas de formação em serviço com foco no redirecionamento do processo ensino-aprendizagem nas áreas curriculares avaliadas e financiamento dessas propostas com especialistas indicados pelas escolas e credenciados juntos às GREs; incremento do acervo das bibliotecas, com títulos para os alunos e para a formação continuada dos professores; constituição de uma equipe técnica de apoio pedagógico em todas as GREs; uso dos relatórios gerenciais pelas GREs para

identificar as escolas com resultados mais críticos e desenvolver ações específicas de apoio a essas escolas, para as quais também contaram com recursos da Seduc.

Na entrevista concedida, a coordenadora Maria Efigênia Valença informa, ainda, que os resultados têm subsidiado o planejamento escolar da rede estadual nas escolas que tomam essa iniciativa; a definição de políticas estaduais de formação e, também, têm sido utilizados em pesquisas acadêmicas. Cada rede municipal, afirma Valença, utiliza esses resultados com autonomia.

A coordenadora ainda acrescenta que as escolas preferem os resultados do SAEPE a outros, de avaliações nacionais e internacionais, declarando que “pouco se identificam com dados tão distantes e descontextualizados”; mas a coordenadora considera que “os indicadores e os resultados são sempre os mesmos, o que é preciso é trabalhar cada vez mais com as escolas as leituras que podem e que precisam ser feitas”.

1.17. Piauí

O estado do Piauí é formado por 223 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 1.403 escolas e, nelas, 366.802 alunos matriculados, sendo 898 na Educação Infantil; 138.325 no Ensino Fundamental; 164.328 no Ensino Médio; 62.184 na Educação de Jovens e Adultos; e 1.067 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 38 – Taxas de Rendimento – Piauí, Região Nordeste e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Piauí	72,2	69,1	17,2	9,0	10,6	21,9
Região Nordeste	68,9	68,2	16,7	9,4	14,4	22,4
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado do Piauí no IDEB é a que se segue:

Tabela 39 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Piauí e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Piauí	2,6	4,8	2,6	4,7	2,3	4,1
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

Registra-se que não há informações sobre programa ou sistema de avaliação criados, organizados e realizados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação neste estado¹⁰¹.

1.18. Rio de Janeiro

1.18.1. Alguns aspectos da Política Educacional

O estado do Rio de Janeiro é formado por 92 municípios. A rede estadual de ensino contava, em 2006, com 3.216 escolas, nas quais estiveram matriculados 1.309.431 alunos, sendo 13.496 na Educação Infantil; 515.661 no Ensino Fundamental; 591.754 no Ensino

¹⁰¹ Informação prestada por Fernanda Maria Araújo Lopes, Coordenadora de Estatística, da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Piauí, em entrevista por telefone em setembro de 2007.

Médio; 184.634 na Educação de Jovens e Adultos; e 3.886 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 40 – Taxas de Rendimento – Rio de Janeiro, Região Sudeste e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Rio de Janeiro	81,3	71,1	13,6	13,3	5,1	15,6
Região Sudeste	85,8	73,2	9,6	14,2	4,6	12,6
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado do Maranhão, no IDEB, é a que se segue:

Tabela 41 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Rio de Janeiro e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Rio de Janeiro	3,7	5,9	2,9	4,9	2,8	4,6
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

A Secretaria Estadual de Educação – Seeduc, com o objetivo de “valorizar o trabalho desenvolvido pelas escolas, propor critérios de avaliação do ensino e modernizar a gestão da rede estadual de educação básica” (Seeduc; Cesgranrio, 2004, p. 3) instituiu, em 2000, o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola.

1.18.2. Avaliação Educacional

A Seeduc desenvolve um Sistema Permanente de Avaliação das Escolas da Rede Pública Estadual de Educação que abrange dois aspectos: Gestão Escolar e Processo

Educativo. Esse sistema está inserido no âmbito do Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola, que foi instituído pelo Decreto nº 25.959, de 12/01/2000, e que tem os seguintes objetivos:

- I – melhorar de forma contínua a qualidade da educação com a racionalização de recursos financeiros, materiais e humanos envolvidos no desenvolvimento do processo educacional;
- II – universalizar o atendimento em todos os níveis de ensino garantindo o acesso de todos ao Sistema de Ensino Público;
- III – implementar mecanismos eficazes de valorização do magistério público, especialmente no que refere aos aspectos de remuneração, aperfeiçoamento, período de dedicação e organização administrativa; e
- IV – fortalecer a articulação entre as esferas de governo Estadual e Municipal, tendo por referência a unidade básica de ensino público no Estado.¹⁰²

O Sistema de Avaliação foi assumido, em 2000, pela Fundação Cesgranrio, que organizou o programa em três subprojetos: Avaliação da gestão escolar, Indicadores de eficiência e Avaliação do desempenho escolar.

Para a Avaliação da gestão escolar, a Fundação definiu um conjunto de dimensões gerenciais a ser investigadas por meio de instrumentos respondidos pela equipe escolar.

Para o subprojeto Indicadores de eficiência, a Fundação propôs pesquisas de campo em cada escola participante do programa, nas quais se investigava, para cada um dos níveis de ensino: movimentação escolar; matrícula e idade dos alunos; taxas agregadas de aprovação – séries iniciais e finais do Ensino Fundamental (regular e EJA) e séries do Ensino Médio.

Para a Avaliação do desempenho escolar, como aponta Brooke (2005), a Fundação propôs um estudo longitudinal entre escolas que aderiram voluntariamente ao projeto, para determinar o valor agregado de cada escola. Após a realização da avaliação em 2000 e 2001, o Programa foi interrompido em 2002, “[...] como consequência de uma mudança de governo e da decisão das novas autoridades” (Brooke, 2005, p. 12-13). Ao ser retomado, em 2003, o modelo proposto precisou passar por mudanças significativas, principalmente no que diz respeito ao estudo longitudinal (cf. Brooke, 2005).

¹⁰² Disponível em: www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm. Acesso em: agosto de 2007.

Em 2004, o Sistema de Avaliação passou a ser realizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd, que concentrou o programa na avaliação das escolas por Desempenho, Fluxo Escolar e Gestão. Além disso, o CAEd associou os objetivos da avaliação a metas educacionais para todo o sistema de ensino (cf. Seeduc; CAEd, 2004, p. 3).

Objetivos e metas

Como anteriormente relatado, o Programa Nova Escola tem o objetivo geral de “valorizar o trabalho desenvolvido pelas escolas, propor critérios de avaliação do ensino e modernizar a gestão da rede estadual de educação básica” (Seeduc; Cesgranrio, 2004, p. 3).

Para a concretização desses objetivos, as metas definidas a partir de 2004 pelo CAEd foram:

- 80% dos alunos deverão obter um domínio da leitura e da matemática satisfatórios para a série e nível de ensino em que se encontram;
- 90% dos alunos matriculados deverão permanecer na escola até o final do período letivo e dar continuidade a seus estudos sem qualquer tipo de retenção ou reprovação;
- Uso responsável dos recursos humanos e financeiros de que a escola dispõe. (Seeduc; CAEd, 2005, p. 3).

Caráter, abrangência e periodicidade

O Programa Nova Escola tornou-se censitário a partir de 2003, quando a proposta de estudo longitudinal por adesão (desenvolvida em 2000 e 2001) foi interrompida por um ano. Desde então, a avaliação tem sido anual.

A nova proposta envolve todas as escolas, porém, a Avaliação de Desempenho envolve parte dos alunos de cada série/nível avaliados.

Agência responsável

Como anteriormente informado, a Fundação Censgranrio foi responsável pelo projeto nas suas três primeiras edições (2000, 2001 e 2003). A partir de 2004, a agência responsável passou a ser o CAEd.

Matriz curricular e construção e aplicação da Prova

Para a Avaliação de Desempenho, a proposta original da Fundação Cesgranrio, como anteriormente apontado, ancorou-se em um acompanhamento longitudinal do desempenho dos alunos das escolas estaduais que aderiram voluntariamente ao projeto. Em função da interrupção da avaliação em 2002, a proposta da Cesgranrio para 2003 foi organizar um sistema similar ao do SAEB, para permitir comparações quando o exame estadual envolve 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, atingindo todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio.

A partir de 2004, os itens foram elaborados pela agência responsável a partir das matrizes de referência do SAEB.

A agência também é responsável pela aplicação da prova, contratando e treinando uma equipe externa de avaliadores.

Instrumentos e aspectos avaliados

A Avaliação de desempenho contempla, além da prova, um questionário para o aluno. Em todas as suas edições, foram aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática e, em 2005, houve também: uma prova diagnóstica do ensino de Ciências da Natureza; um teste, “[...] projetado para avaliar o domínio de algumas competências básicas de leitura.” (Seeduc; CAEd, 2005, p. 4), destinado ao processo de alfabetização ao final do 1º ciclo do Ensino Fundamental (2ª série).

As séries avaliadas em todas as edições¹⁰³ podem ser evidenciadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Avaliação do Desempenho dos Alunos – séries avaliadas – Rio de Janeiro – 2000-2005

Ano da Avaliação de Desempenho dos Alunos	Séries Avaliadas	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2000	3ª e 6ª séries	1ª série
2001	4ª e 7ª séries	2ª série
2002	—	—
2003	4ª e 8ª séries	3ª série
2004	2ª a 8ª séries	1ª a 3ª séries
2005	2ª e 4ª a 8ª séries	1ª a 3ª séries

Fonte: Brooke, 2005; Seeduc/CAEd, 2004, 2005.

Para a Avaliação da Gestão da Escola, o modelo elaborado em 2000 pela Cesgranrio contemplou a avaliação externa de oito dimensões da gestão escolar, a saber: Planejamento; Gestão de Recursos Humanos; Gestão de Recursos Financeiros; Gestão da Infra-Estrutura Física; Participação; Integração Escola-Comunidade; Gestão do Processo Educativo; e Nutrição. Em 2003, a dimensão de Gestão do Processo Educativo foi desdobrada em duas outras dimensões – Priorização e Instrumentação – e acrescentou-se a dimensão Gestão do Processo Educativo: Ensino e Aprendizagem, totalizando dez dimensões. Estas dimensões orientaram a construção de questionários que foram respondidos pela equipe escolar.

A partir de 2004, os dados relativos à gestão e ao fluxo escolar passaram a ser coletados por meio de procedimentos administrativos correntes da Seeduc e envolvem os seguintes aspectos: gestão da matrícula; monitoramento do fluxo escolar; prestação de contas (financeiro).

Tratamento dos Resultados

Os dados de desempenho são analisados de acordo com a Teoria de Resposta ao Item. Os resultados obtidos a partir da análise são agregados a outras informações para compor a Avaliação da Escola e a Avaliação do Progresso da Escola.

¹⁰³ Não foram localizadas informações a respeito da avaliação 2006.

No caso da Avaliação da Escola, esses dados de desempenho, junto aos de fluxo escolar e gestão responsável, são organizados de modo a classificar as escolas em cinco níveis, definidos a partir das três metas estabelecidas.

Esse conjunto de dados (desempenho, fluxo e gestão) compõe a Avaliação do Progresso da Escola, na qual é comparado com os resultados de anos anteriores.

Divulgação e Usos dos Resultados

Os resultados da avaliação periódica são utilizados em um sistema de incentivos ao aperfeiçoamento do trabalho dos profissionais da escola, por meio da concessão de gratificações mensais, “[...] proporcionais às suas realizações educacionais, progressivamente maiores à medida que a escola se aproxima das metas pretendidas pelo programa” (Seeduc; CAEd, 2006, p. 1).

Além disso, a Seeduc considera que os resultados a têm subsidiado na definição de prioridades, no monitoramento de ações e na alocação de recursos (cf. Seeduc; CAEd, 2006, s.n.).

Quanto à divulgação dos resultados são disponibilizados através do sítio da Seeduc por escolas, elaboração de boletins informativos e Revista do Professor contendo os objetivos, as metas, os resultados e análises das avaliações de desempenho do Programa Nova Escola. Portanto, verifica-se que há ampla divulgação dos resultados da avaliação no estado do Rio de Janeiro.

1.19. Rio Grande do Norte

O estado do Rio Grande do Norte é formado por 167 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 1.402 escolas e, nelas, 390.052 alunos matriculados, sendo 1.918 na

Educação Infantil; 182.558 no Ensino Fundamental; 141.793 no Ensino Médio; 63.755 na Educação de Jovens e Adultos; e 28 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 42 – Taxas de Rendimento – Rio Grande do Norte, Região Nordeste e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Rio Grande do Norte	71,8	71,3	17,6	5,1	10,6	23,6
Região Nordeste	68,9	68,2	16,7	9,4	14,4	22,4
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado do Rio Grande do Norte no IDEB é a que se segue:

Tabela 43 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Rio Grande do Norte e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Rio Grande do Norte	2,6	4,8	2,6	4,6	2,6	4,4
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

Registra-se que não há informações sobre programa ou sistema de avaliação criados, organizados e realizados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação neste estado¹⁰⁴. A atual Secretaria de Educação está debatendo um pré-projeto de avaliação institucional, no entanto, ele ainda não está disponível.

¹⁰⁴ Informação prestada pela Profª Elanir Cristina Alves, Coordenadora de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado de Educação e Cultura e dos Desportos do Rio Grande do Norte, em entrevista por telefone em julho de 2007.

1.20. Rio Grande do Sul

1.20.1. Alguns aspectos da Política Educacional

O estado do Rio Grande do Sul é formado por 496 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 2.856 escolas, com 27.449 salas de aula e, nelas, 1.369.452 alunos matriculados, sendo 54.553 na Educação Infantil; 748.501 no Ensino Fundamental; 396.815 no Ensino Médio; 138.070 na Educação de Jovens e Adultos; e 5.056 alunos na Educação Especial. (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 44 – Taxas de Rendimento – Rio Grande do Sul, Região Sul e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Rio Grande do Sul	81,1	65,9	15,9	19,9	3,0	12,2
Região Sul	79,1	69,1	17,0	15,9	3,9	15,0
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado do Rio Grande do Sul no IDEB é a que se segue:

Tabela 45 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Rio Grande do Sul e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Rio Grande do Sul	4,2	6,3	3,5	5,5	3,4	5,3
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

Neste ano de 2007, o governo do estado do Rio Grande do Sul, encaminhou para aprovação na Assembléia Legislativa o Plano Estadual de Educação (PEE). Este é o quinto

plano educacional produzido no estado. O primeiro é de 1967 e “ênfatizava a oferta de vagas ao maior número possível de alunos”. O segundo (1978-1981), “pretendia qualificar o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo as potencialidades do educando com vistas à sua ‘auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania’”. O terceiro Plano Estadual de Educação (1982-1986) “introduziu o acompanhamento, a avaliação e a possibilidade de modificações que se fizessem necessárias para o atendimento pleno dos objetivos”. O quarto Plano (1987-1990) “se preocupou em desenvolver um processo de planejamento científico e participativo da educação” (Plano Estadual de Educação, Porto Alegre, 2007).

O PEE gaúcho estabelece diretrizes, objetivos e metas para cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e para o Ensino Superior; para temas denominados “relevantes”: a educação ambiental, a educação para o trânsito, o estudo da cultura afro-brasileira, as questões de gênero, o ensino no meio rural e o ensino religioso; para a formação de professores e valorização do magistério; para os especialistas da educação; e, para o financiamento e gestão da Educação. O Plano também prevê o seu acompanhamento e a sua avaliação, periódicos (a cada dois anos), por um fórum permanente.

Essas diretrizes e metas estão ancoradas num programa do governo do estado, chamado “O Rio Grande que queremos: agenda 2020”. Nessa agenda estão traçados os objetivos em todas as áreas de atuação do governo. Para a educação, os focos de atuação, são: disponibilização de recursos financeiros; ampliação da rede de escolas com tempo integral; definição e implementação de um modelo de educação básica com foco na qualidade; investimento na valorização e qualificação dos professores; capacitação para os alunos voltada para o mercado e para a cidadania, articulando instituições de ensino superior, escolas, empresas, ONGs e governo, e ampliando o ensino profissional.

Para implementar esses planos, são vários os projetos em andamento, propostos e organizados pela Secretaria de Estado da Educação, dentre eles, estão:

Alfabetiza Rio Grande – educação de jovens e adultos, por meio de programas de alfabetização e oferta de cursos adequados de ensino fundamental e médio, e realização de exames supletivos, valorizando a aprendizagem extra-escolar.

Projeto Escola Aberta – iniciativa para modificar o quadro que demonstra o crescimento do número de jovens envolvidos direta ou indiretamente em casos de violência, expostos às mais variadas situações de risco. [...] Usar os espaços físicos das escolas estaduais nos finais de semana, oferecendo atividades desportivas, artísticas e sócio culturais aos jovens e à comunidade é a proposta que a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, juntamente com a Unesco, apresenta para a sociedade gaúcha.

Escola de Tempo Integral – visa atender crianças e adolescentes de determinadas regiões do Estado em torno de uma proposta pedagógica que responda às necessidades básicas dos alunos das escolas públicas estaduais. As Escolas de Tempo Integral passam a oferecer, além de uma educação de qualidade no turno regular, oficinas pedagógicas no turno inverso, atendendo os estudantes de forma completa. Além de profissionais capacitados e materiais didáticos, cada estudante recebe no mínimo três refeições diárias, garantindo melhores condições para o seu aprendizado. O programa é destinado a crianças e adolescentes de baixo poder aquisitivo, oportunizando-lhes uma maior qualidade de ensino, na medida em que são trabalhados em todas as áreas do conhecimento, ampliando, com metodologias diversificadas, os conteúdos da base curricular.

Núcleo de Tecnologia Educacional – ambientes computacionais com equipe interdisciplinar de Professores Multiplicadores e técnicos qualificados, para dar formação contínua aos professores e assessorar escolas da rede pública (Estado e Município), no uso pedagógico bem como na área técnica (hardware e software).

Crianças do Rio Grande Escrevendo Histórias – publicação anual de textos produzidos por alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, incluindo a Educação Especial, Itinerantes, Abertas, Fundação de Atendimento Sócio Educativo (FASE), Indígenas, Multiseriadas e de Remanescentes de Quilombo¹⁰⁵.

Além desses programas, cada uma das 39 Coordenadorias Regionais de Educação, possui autonomia para organizar e implantar ações locais de formação de professores e técnicos, e outras iniciativas.

¹⁰⁵ Disponível em: www.educacao.rs.gov.br. Acesso em: julho de 2007.

1.20.2. Avaliação Educacional

A avaliação educacional promovida pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc) está em sua quinta edição. Em momentos anteriores (1996, 1997 e 1998) já havia sido realizada; e, em 2005, os procedimentos adotados foram muito semelhantes aos agora propostos.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) foi reativado em 2007 e é considerado pela Seduc como “instrumento imprescindível para a construção da escola de qualidade para todos”.

Segundo boletim informativo produzido pela Seduc, dentre as motivações para a realização da avaliação estão: “avaliar escolas que não são alcançadas pelos exames do governo federal; divulgar as provas, após a aplicação, para que seja uma ferramenta de análise de erros de aprendizagem; ter resultados da prova mais cedo em relação aos do governo federal; e aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes gaúchos¹⁰⁶”.

Destaca-se, no entanto, que no Plano Estadual de Educação a avaliação do sistema de ensino só aparece explicitamente no item “Financiamento e Gestão”, passando brevemente em alguns outros itens, como se verá a seguir.

Nos itens específicos sobre as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) não há qualquer menção, seja na definição das diretrizes, seja no estabelecimento de objetivos e metas. A única referência a avaliação nos diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas da Educação Básica encontra-se nos objetivos para o Ensino Médio, assim registrado:

Desenvolver, nas escolas de ensino médio, através do currículo, os conhecimentos, as habilidades e as competências dos alunos, como forma de possibilitar níveis satisfatórios de desempenho definidos pelo Sistema

¹⁰⁶ Disponível em: www.educacao.rs.gov.br. Acesso em: setembro de 2007/Notícias Seduc.

Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados no Estado (2007, p.39).

O que quer dizer que os exames são referências para a organização do currículo escolar.

A avaliação aparece em alguns dos temas considerados relevantes no Plano. Sobre a Educação de Jovens e Adultos, dentre os objetivos e metas preconizados estão:

Realizar, anualmente, levantamento e avaliação de experiências em alfabetização de jovens e adultos, que constituam referência para os agentes integrados ao esforço nacional de erradicação do analfabetismo.
Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de educação de jovens e adultos, como instrumento para assegurar o cumprimento de metas do Plano (2007, p. 58-59).

Para a Educação a Distância, também há recomendação de avaliação sistemática: “estabelecer, em dois anos, em cooperação entre Estado e Municípios, padrões de qualidade, éticos e estéticos, mediante os quais será feita a avaliação da produção de programas e currículos de educação a distância” (2007, p.76).

A política para o Magistério condiciona a previsão, na carreira, “de sistemas de ingresso, promoção, possibilidades de afastamentos para formação continuada e avaliação do desenvolvimento dos professores”, às “condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração” promovidas pelo poder público. Dentre os objetivos, destaca-se: “priorizar a formação continuada do magistério de forma articulada com a avaliação externa do rendimento escolar do aluno e a melhoria da qualidade do ensino, promovendo ações conjuntas com as universidades e outras instituições de educação superior”(2007, p. 98). É aqui, pela primeira vez, que PEE faz menção à avaliação do sistema de ensino.

A menção seguinte que o plano faz à avaliação do sistema está na fixação de objetivos e metas para a categoria dos inspetores de ensino. Estabelece o plano, dentre os objetivos, os seguintes:

- Participar do processo de avaliação externa realizado nas escolas dos sistemas de ensino no Estado do Rio Grande do Sul.
- Assessorar a escola no processo de avaliação interna e na conquista de sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, objetivando a qualidade do ensino.
- Articular ações de inspeção no sistema de avaliação (interna e externa) com a finalidade de melhoria da qualidade do ensino (PEE, 2007, p. 103).

Em seu diagnóstico sobre o financiamento e a gestão do sistema de ensino, o PEE registra: “por último, e não menos importante, cumpre registrar que o Estado interrompeu o processo de avaliação externa do rendimento escolar. Esse programa foi implementado em 1996 e, de acordo com Plano Plurianual da Secretaria de Educação, sua retomada está prevista para 2004” (p. 108). Como resposta ao diagnóstico, dentre as diretrizes para a política de gestão do sistema, estão: a necessidade de “modernizar a gestão da educação, implementando sistema de informação que abranja as escolas, dotando-as dos equipamentos necessários e interligando-as em rede entre si, com as Coordenadorias Regionais de Educação e com a Secretaria da Educação”; e retomar, com prioridade a “avaliação externa, com o objetivo de levantar informações confiáveis sobre o desempenho dos alunos e sobre os fatores contextuais desse desempenho” (p.110).

Ainda como desdobramento da política de gestão, o PEE, estabelece, dentre outros objetivos e metas, os seguintes:

- Intensificar as ações de parceria com os municípios na execução dos programas suplementares e demais programas, como de avaliação externa do rendimento escolar na educação básica e de formação continuada para o magistério, entre outros, compartilhando planejamento, execução e avaliação, bem como recursos técnicos e financeiros.
- Retomar e consolidar o processo de avaliação externa da aprendizagem de alunos no Rio Grande do Sul, por meio do Programa Avaliação da Escola, visando à obtenção de indicadores de qualidade sobre o desempenho discente e das unidades escolares para correção de distorções e apoio a necessidades.
- Executar no Estado, em parceria com o governo federal, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implementado pelo MEC.(p. 112-114).

Ao que parece, a avaliação educacional é valorizada, no Plano Estadual de Educação, como instrumento de gestão do sistema e não se prevê seu impacto ou potencial indutor e informativo em outras esferas do sistema, como as escolas, a não ser para a conformação do currículo, no caso do Ensino Médio. Tanto que a existência ou necessidade do programa de avaliação começa a aparecer no plano a partir do momento em que se começa a tratar da carreira do Magistério e vai se desdobrando até virar objetivo da gestão.

Objetivos

Os objetivos do SAERS-2007, declarados pela Seduc, são: “fornecer subsídios para a correção de políticas educacionais, visando, além da qualidade do ensino, a autonomia da escola, o estabelecimento de parcerias com diferentes segmentos sociais em prol da uma melhor atuação da escola e o desenvolvimento de uma cultura de avaliação que envolva toda a comunidade escolar”. (Projeto Básico Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS, 2007, p. 2)

Pretende-se que tanto as secretarias de educação envolvidas (estadual e municipais) quanto as escolas “reorientem suas áreas de atuação e ações prioritárias, especialmente quanto à formação continuada de seus professores e, no caso das secretarias, o exercício da função redistributiva em relação a suas escolas quanto à alocação de recursos humanos e/ou materiais” (Ibid., p. 2).

Quanto à alocação de recursos da secretaria estadual para as escolas, em boletim de notícias, publicado no sítio da Seduc, registra-se que o SAERS contribuirá para que a secretaria possa “reconhecer aquelas escolas que têm bons resultados e desenvolver ações para ajudar a melhorar os níveis de aprendizagem e reduzir as reprovações entre as instituições que apresentam dificuldades¹⁰⁷”.

¹⁰⁷ Disponível em: www.educacao.rs.gov.br. Acesso em: 23 de outubro de 2007/Notícias Seduc.

A idéia de utilizar os resultados da avaliação para diferenciar as escolas da rede pública está presente também no discurso da governadora Yeda Crusius. Em entrevista à Radio Piratini, em 03 de outubro de 2007, a governadora diz: “avaliar para poder investir onde é mais necessário. [...] Nós vamos ver aonde a coisa vai mal, para saber porquê e de que maneira recuperar esses indicadores onde a coisa vai mal e premiar onde vai bem”.

Caráter, abrangência e periodicidade

A avaliação de desempenho dos alunos, realizada pelo SAERS, tem caráter censitário. Além de avaliar os alunos da rede estadual de ensino, o programa, desde 2005, é extensivo às redes municipais que aderirem e, em 2007, também às escolas da rede particular de ensino.

A estimativa de alunos da rede estadual que realizarão as provas, em 2007, é de 373.073 (dados de matrícula), distribuídos em 13.884 turmas de escolas urbanas e rurais. Além disso, 40 redes municipais e 22 escolas públicas participarão da avaliação.

Agência responsável e responsáveis pela aplicação

Para a avaliação que se realizará em 2007 a Seduc contratou, por meio de licitação pública, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A agência responde à Comissão Coordenadora Estadual do SAERS/2007, constituída “pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, seção Rio Grande do Sul (Undime/RS) e o Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul (Sinepe/RS)”¹⁰⁸ e é responsável pelos seguintes produtos e serviços:

- Recebimento e organização do cadastro de escolas, turmas e alunos;
- Elaboração de itens;

¹⁰⁸ Projeto Básico Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS/2007. p.3.

- Pré-testagem dos itens;
- Composição dos cadernos de testes com base no delineamento denominado
- “Blocos Incompletos Balanceados” [*Balanced Incomplete Block*] (BIB);
- Elaboração dos questionários do aluno, do professor e do diretor ou supervisor e sobre a infra-estrutura das escolas;
- Elaboração dos manuais de procedimentos para os supervisores e aplicadores;
- Impressão dos cadernos de testes, questionários e manuais de procedimentos;
- Treinamento dos Coordenadores e supervisores regionais do SAERS/2007, para apresentar os objetivos, instrumentos e procedimentos a serem implementados;
- Empacotamento, envio e distribuição dos cadernos de testes, questionários, fichas óticas e manuais de procedimentos às Coordenadorias Regionais de Educação participantes do SAERS/2007;
- Recolhimento dos cadernos de testes-ditado, fichas óticas e questionários;
- Análise dos dados e relatórios dos resultados;
- Leitura ótica, consistência básica e processamento dos dados;
- Análise estatística dos dados com base na metodologia da Teoria da Análise Clássica e da Teoria de Resposta ao Item (TRI);
- Equalização dos resultados da 5ª série ou 6º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio com a escala do SAEB;
- Emissão de boletins com resultados por turma/escola;
- Relatório geral de resultados por Município, Coordenadoria Regional de Educação e rede estadual de ensino;
- Relatório com as correlações entre o resultado das provas e variáveis referentes aos fatores internos e externos à unidade escolar, para identificar os elementos que influenciam os resultados de aprendizagem;
- Comparação dos resultados do SAERS/2007 com os do SAERS/2005 nas escolas das duas Coordenadorias Regionais de Educação que participaram do SAERS/2005;
- Devolução dos resultados à Coordenação Geral do SAERS, aos coordenadores regionais e chefias pedagógicas das Coordenadorias Regionais de Educação, à equipe da Secretaria Estadual da Educação, em Porto Alegre, através de Seminários presenciais de devolução e análise de resultados.

Matriz curricular e construção e aplicação da Prova

Segundo o Documento “Projeto Básico Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS/2007)”, na construção das matrizes curriculares, o SAERS utiliza: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); os textos dos livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática mais solicitados pelos professores da rede pública estadual e

municipal no Rio Grande do Sul no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2006 e 2007; textos selecionados, a partir dos tipos de gêneros especificados nas Matrizes de Referência para o SAEB; e, itens que viabilizem a comparação dos resultados da 5ª série ou 6º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio com o SAEB.

O relatório também orienta para a observação dos seguintes princípios: “objetividade e clareza nos enunciados; qualidade gráfica – nitidez, espaçamento, tamanho da fonte; qualidade estética – principalmente quando utilizados desenhos/gravuras, evitando a infantilização, e desenhos/gravuras que dificultem a compreensão e interpretação, principalmente para os alunos mais novos e/ou desinteresse pelos alunos mais velhos; a qualidade da cor e preenchimento dos espaços; coerência entre enunciado, as gravuras e as possíveis respostas; questões formuladas, principalmente para a 2ª série/3º ano, adequadas aos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Os profissionais que aplicarão as provas foram contratados pelo CAEd, podendo ser professores da rede, em escolas diferentes das que trabalham.

Instrumentos, disciplinas e séries avaliadas

As séries avaliadas pelo SAERS em 2005 e 2007 são: 2ª e 5ª séries do Ensino Fundamental regular, com duração de 8 anos e 3ª e 6ª séries do Ensino Fundamental regular, com duração de 9 anos. Em 2007, serão avaliados, também, os alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Além das provas, os alunos, professores e diretores ou supervisores responderão questionários. Para os alunos de 2ª e 3ª séries as questões são sobre idade, sexo e frequência à pré-escola. Para os alunos de 5ª e 6ª séries e do 1º ano do Ensino Médio as questões são sobre seus contextos social, econômico e cultural e sobre sua trajetória escolar.

Para professores, diretores ou supervisores escolares as questões são sobre “sua formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de

liderança e formas de gestão, e também com informações sobre o clima acadêmico da escola, clima disciplinar, recursos pedagógicos e humanos disponíveis” (Idem. p.10).

Os aplicadores das provas também responderão a um questionário sobre as condições físicas e de infra-estrutura das escolas.

Tratamento dos Resultados

Após a aplicação das provas e questionários de avaliação todo o material receberá tratamento eletrônico. As respostas aos questionários de alunos, professores, diretores ou supervisores, de infra-estrutura e as provas serão digitalizadas, por leitura ótica.

Segundo o Documento “Projeto Básico Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS/2007)”, a análise estatística dos resultados das provas terá os seguintes procedimentos:

- cálculo das estatísticas descritivas das provas: média de acertos, número mínimo de acertos, número máximo de acertos, desvio-padrão etc.;
- cálculo de estatísticas em relação a cada item das provas: percentuais de acertos por item, índices de discriminação por item, percentuais das respostas para cada alternativa incluindo omissões e duplas respostas, coeficiente de correlação, ponto bisserial etc.;
- calibração dos itens aplicados de acordo com os parâmetros de dificuldade,
- discriminação e acerto ao acaso, segundo a Teoria de Resposta ao Item (TRI);
- estimativa da proficiência dos alunos (p.18).

Para a realização da análise estatística dos questionários será feito:

- cálculo de estatísticas descritivas dos questionários dos alunos, professores, diretores ou supervisores e sobre a infra-estrutura das escolas, com a frequência de respostas e percentual em cada uma das variáveis;
- análise dos resultados dos questionários dos alunos, professores, diretores ou supervisores e sobre a infra-estrutura das escolas;
- análise dos fatores associados ao desempenho escolar dos alunos em cada série/ano, medido por suas habilidades na prova, por meio do cruzamento desse desempenho com as variáveis dos questionários dos alunos, professores, diretores ou supervisores e sobre a infra-estrutura e outras características das escolas, como organização curricular, etapas e modalidades de ensino oferecidas e localização das escolas.

Está prevista, também, uma análise pedagógica das provas visando informar aos professores e gestores da educação sobre os “conteúdos e habilidades avaliadas nas provas, de forma a subsidiar o (re)planejamento da ação docente e o processo de tomadas de decisões de gestão educacional”. Os itens dessa análise são os resultados por componente curricular, série e ano; o posicionamento dos alunos, segundo a escala do SAERS/2005 e segundo a escala atual e, no caso dos alunos do Ensino Médio, que fazem a prova pela primeira vez, segundo a escala do SAEB; e o estágio de alfabetização apresentado pelos alunos da 2ª série ou 3º ano do Ensino Fundamental.

Divulgação e Usos dos Resultados

Estão previstos relatórios por turma, escola e redes de ensino (estadual e municipais) e coordenadorias regionais. São eles:

1. Boletim de desempenho – percentual de acertos em cada questão da prova objetiva; habilidade média dos alunos em cada componente curricular; níveis da escala de desempenho, com a descrição das habilidades cognitivas correspondentes a cada um deles, utilizando-se a escala do SAEB para a 5ª série ou 6º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio; distribuição dos alunos pelos níveis da escala de desempenho; e, nível de alfabetização dos alunos da 2ª série ou 3º ano do ensino fundamental.
2. Relatório de perfil dos alunos – análise descritiva das informações contidas nos questionários dos alunos, com agrupamento dos alunos pelas séries/anos do ensino fundamental e do ensino médio.
3. Relatório de perfil dos professores e dos diretores ou supervisores – análise descritiva das informações contidas nos questionários sobre características pessoais dos profissionais da educação, com agrupamento dos profissionais por função.
4. Relatório das condições de infra-estrutura das escolas – análise descritiva das informações sobre os espaços físicos das escolas e equipamentos escolares.
5. Relatório das variáveis que interferem nos resultados dos desempenhos dos alunos.

6. Relatório geral do SAERS/2007 – apresentação de: objetivos da avaliação, instrumentos, procedimentos de aplicação; dados de previsão e participação na avaliação, com número de alunos, turmas, escolas estaduais, por Município e por CRE; análise dos resultados gerais de desempenho nas provas de Leitura e Matemática por série/ano, turno, escola (organização curricular e localização), com os escores verdadeiros, a descrição dos níveis de desempenho, o desvio-padrão e conclusões, bem como a análise com relação ao nível de alfabetização dos alunos de 2ª série ou 3ª ano do ensino fundamental; conclusões finais e recomendações.¹⁰⁹

1.21. Rondônia

O estado de Rondônia é formado por 52 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 707 escolas e, nelas, 256.524 alunos matriculados, sendo 1.734 na Educação Infantil; 148.364 no Ensino Fundamental; 53.238 no Ensino Médio; 52.848 na Educação de Jovens e Adultos; e 340 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br). A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 46 – Taxas de Rendimento – Rondônia, Região Norte e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Rondônia	78,5	72,0	14,4	12,5	7,1	15,5
Região Norte	76,3	68,8	14,3	8,9	9,4	22,3
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

¹⁰⁹ As informações registradas aqui se encontram no Documento Projeto Básico Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS/2007.

A situação do estado de Rondônia no IDEB é a que se segue:

Tabela 47 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Rondônia e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Rondônia	3,6	5,8	3,2	5,2	3,0	4,8
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

Registra-se que embora exista na estrutura da Secretaria uma coordenadoria do Sistema de Avaliação e um projeto elaborado durante a gestão 2002-2006, nunca foi realizado o procedimento. Neste ano de 2007, a Secretaria está delineando um projeto para ser implantado a partir de 2008¹¹⁰.

1.22. Roraima

O estado de Roraima é formado por 15 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 707 escolas e, nelas, 256.524 alunos matriculados, sendo 1.734 na Educação Infantil; 148.384 no Ensino Fundamental; 53.238 no Ensino Médio; 52.848 na Educação de Jovens e Adultos; e 340 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

¹¹⁰ Informação prestada por Maria de Fátima Rodrigues, gerente da Avaliação, da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, em entrevista por telefone em novembro de 2007.

Tabela 48 – Taxas de Rendimento – Roraima, Região Norte e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Roraima	83,3	77,5	11,3	9,8	5,4	12,7
Região Norte	76,3	68,8	14,3	8,9	9,4	22,3
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado de Roraima no IDEB é a que se segue:

Tabela 49 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Roraima e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Roraima	3,5	5,7	3,2	5,2	3,2	5,1
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

Registra-se que não há informações sobre programa ou sistema de avaliação criados, organizados e realizados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação neste estado¹¹¹.

1.23. Santa Catarina

O estado de Santa Catarina é formado por 293 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 2.457 escolas e, nelas, 804.141 alunos matriculados, sendo 21.438 na Educação Infantil; 437.682 no Ensino Fundamental; 226.712 no Ensino Médio; 117.196 na Educação de Jovens e Adultos; e 1.113 alunos na Educação Especial. (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

¹¹¹ Informação prestada por Miriam Margareth Fernandes, Analista Educacional do Departamento de Estatística, da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos de Roraima, em entrevista por telefone.

Tabela 50 – Taxas de Rendimento – Santa Catarina, Região Sul e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Santa Catarina	88,2	80,8	10,6	8,4	1,2	10,8
Região Sul	79,1	69,1	17,0	15,9	3,9	15,0
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado de Santa Catarina no IDEB é a que se segue:

Tabela 51 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Santa Catarina e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Santa Catarina	4,3	6,4	4,1	6,0	3,5	5,3
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

Registra-se que não há informações sobre programa ou sistema de avaliação criados, organizados e realizados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação neste estado¹¹².

1.24. São Paulo

1.24.1. Alguns aspectos da Política Educacional

O estado de São Paulo é formado por 645 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 11.375 escolas e, nelas, 5.067.935 alunos matriculados, sendo 6.690 na Educação Infantil; 2.945.985 no Ensino Fundamental; 1.545.115 no Ensino Médio; 563.922

¹¹² Informação prestada por Valda Mendonça Jacques Dias, Coordenadora de Aprendizagem e Avaliação, da Secretaria de Estado de Educação Ciência e Tecnologia, em entrevista por telefone.

na Educação de Jovens e Adultos; e 6.223 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 52 – Taxas de Rendimento – São Paulo, Região Sudeste e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
São Paulo	92,2	79,2	6,0	13,8	1,8	7,0
Região Sudeste	85,8	73,2	9,6	14,2	4,6	12,6
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado de São Paulo no IDEB é a que se segue:

Tabela 53 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – São Paulo e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
São Paulo	4,5	6,6	3,8	5,8	3,3	5,1
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), vigente até os dias atuais, foi implementado em 1996, durante a primeira gestão do governador Mário Covas e de sua secretária de educação, Teresa Roserley Neubauer da Silva, tendo permanecido durante a segunda gestão e prosseguindo no governo de Geraldo Alckmin e de seu secretário de educação, Gabriel Chalita, ambos afastados de seus cargos em 2006, devido a candidaturas no pleito eleitoral desse ano. Tanto Covas quanto Alckmin foram eleitos pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Depois de Gabriel Chalita, assume a Secretaria de Educação, em março de 2006, Maria Lúcia Vasconcelos, que se manteve no cargo

até julho de 2007¹¹³, iniciando sua gestão no governo Cláudio Lembo (março/2006 a janeiro/2007) e dando continuidade no governo de José Serra (janeiro/2007 aos dias atuais).

A permanência de um único partido político no governo estadual por mais de dez anos possibilita a concretização de vários projetos. Além disso, por alguns anos, o estado não teve muita rotatividade do responsável pela Secretaria de Educação: Neubauer, que permaneceu por aproximadamente oito anos e Chalita, que ficou à frente da Secretaria de Educação de 2002 até 2006, fato não muito comum nas gestões de governos brasileiros e, em particular do estado de São Paulo¹¹⁴.

A implantação do SARESP constituiu-se parte de um movimento mais amplo, de consolidação da política educacional do governo do PSDB para o estado de São Paulo, que se caracterizou pela descentralização de responsabilidades, maior autonomia administrativa e financeira às escolas, realização de parcerias com os municípios e diversas entidades, ações que vinham ao encontro da principal diretriz da administração do PSDB, anunciada no Comunicado SE de 22/03/95:

A grande diretriz da atual gestão na área da educação é a revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância, deverá culminar na melhoria da qualidade de ensino. Entretanto, para que esta revolução realmente ocorra, algumas mudanças tornam-se imprescindíveis. Entre elas cabe destacar a revisão do papel do Estado na área de prestação de serviços educacionais. Ou seja, o Estado deverá transformar-se no agente formulador, por excelência, da política educacional paulista, voltada à realidade sócio-econômica do Estado e às aspirações de uma sociedade que se pretende moderna e desenvolvida. Para tanto, ele deverá articular e liderar os diferentes setores responsáveis pela prestação dos serviços estratégicos e não o de um simples prestador de serviços educacionais em torno de um projeto comum.

¹¹³ Em 25 de julho de 2007 assume o cargo de Secretária de Educação do Estado de São Paulo Maria Helena Guimarães de Castro, após pedido de exoneração do cargo por Maria Lúcia Vasconcelos.

¹¹⁴ Para ilustrar tal informação, cabe lembrar que, durante o período em que o PMDB esteve no governo (1983-1994) 10 secretários assumiram a pasta da Educação: Paulo de Tarso Santos (15/03/1983 a 28/05/1984), Paulo Renato Costa Souza (29/05/1984 a 19/04/1986) e José Aristodemo Pinotti (16/05/1986 a 15/03/1987) na gestão do governador André Franco Montoro (15/03/1983 a 15/03/1987). Na segunda gestão, de Orestes Quércia (15/03/1987 a 15/03/1991), responderam pela pasta da Educação: Chopin Tavares de Lima (15/03/1987 a 03/08/1989), Wagner Gonçalves Rossi (04/08/1989 a 10/01/1990), José Goldemberg (11/01 a 06/04/1990) e Carlos Estevam Martins (07/04/1990 a 15/03/1991). Na gestão de Luiz Antonio Fleury Filho (15/03/1991 a 31/12/1994), ocuparam a Secretaria Fernando Gomes de Moraes (15/03/1991 a 03/09/1993) e Carlos Estevam Martins (10/09/1993 a 31/12/1994); Luis Patrício Cintra do Prado Filho atuou interinamente entre duas gestões.

Dessa forma, fica clara a concepção sobre o papel do Estado da equipe administrativa do governo Covas, a partir da qual seriam traçadas as justificativas e os objetivos do programa de avaliação em larga escala a ser implantado.

Vale ressaltar, ainda, que esse sistema de avaliação foi apresentado como um importante instrumento para recuperar o “padrão de qualidade” das escolas paulistas. Estes aspectos são apresentados no Documento de Implantação¹¹⁵, na justificativa para esse sistema de avaliação:

Para recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas do Estado de São Paulo (de modo a que todos possam exercer seus direitos de cidadão e de inserção no mundo do trabalho), e em face das exigências da modernidade, torna-se necessário criar novas formas de gerir o sistema de ensino e as escolas. É, portanto, através de medidas de racionalização e descentralização da máquina administrativa e de fortalecimento das Delegacias de Ensino e das Unidades Escolares que a SEE pretende alcançar maior eficiência na prestação dos serviços educacionais.

Nessa direção, a gestão iniciada em 1995 aponta como uma de suas diretrizes principais o aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica dessas instâncias. Define, também, como um dos pontos essenciais e complementares a estas diretrizes, a implantação de um Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar, buscando subsídios para aprimorar a gestão educacional e, sobretudo, o sistema de ensino como um todo.

A avaliação da qualidade da Educação não apenas resulta na verificação do rendimento escolar, mas constitui um momento importante na caracterização da qualidade do ensino, pois revela aspectos importantes do processo educacional que vem sendo desenvolvido nas escolas das Redes Estadual, Municipal e Particular.

Dessa forma, é intenção que se estabeleça um fluxo de informações entre a SEE, as demais Redes de Ensino e as Unidades Escolares, favorável à construção de uma política educacional para o Estado. Espera-se, com isso, que a avaliação se constitua em subsídio constante para a gestão educacional, contribuindo, notadamente, para o aprimoramento do ensino em São Paulo.

É com esta finalidade, portanto, que a SEE propõe a criação de um sistema de avaliação, para verificar a eficiência do sistema escolar em termos da aprendizagem dos alunos ao longo dos ensinos Fundamental e Médio, de forma a identificar como se vem processando a aprendizagem e a apontar as deficiências do currículo, levantando, ainda, outros aspectos que possam contribuir para o seu aperfeiçoamento.[...] (SÃO PAULO, 1996, p. 6-7).

Segundo o Documento de Implantação, esse sistema de avaliação serviria, também, para subsidiar “a Secretaria de Estadual Educação nas tomadas de decisão quanto à Política

¹¹⁵ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. SARESP – Documento de Implementação. 1996.

Educacional do Estado” (SÃO PAULO, 1996, p.08) e oferecer a todo o sistema de ensino informações que embasassem a capacitação dos profissionais, a elaboração de propostas pedagógicas e o planejamento escolar.

Nas justificativas apresentadas no documento é evidenciada, pelos gestores, a articulação entre a política de reforma do estado e a utilização de um sistema de avaliação. Segundo os idealizadores da política, para medir a eficiência de um sistema (cuja características tinham que ser mudadas em face das exigências da modernidade) era necessário que ele sofresse alterações por meio de medidas de racionalização e descentralização de responsabilidades, que visavam recuperar seu padrão de qualidade. Esses são alguns dos argumentos que fizeram com que a SEE propusesse a criação de um sistema de avaliação.

Os objetivos desse sistema de avaliação, declarados no referido documento seriam:

- desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos dos ensinos Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;
- verificar o desempenho dos alunos nas séries do Ensino Fundamental e Médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem:
 - a capacitação dos recursos humanos do magistério;
 - a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
- a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar. (São Paulo, 1996, p.08)

A criação de um sistema estadual de avaliação, quando já se dispunha, em nível nacional, de um sistema de avaliação que abrangia a análise da rede estadual, foi motivada, conforme registrado no documento citado, pela participação da Secretaria Estadual de Educação (SEE) no Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), que “evidenciou a importância da avaliação enquanto instrumento orientador para as tomadas de decisão que

visem à melhoria da qualidade do ensino oferecida pelas escolas”. (SÃO PAULO, 1996, p.05). A SEE acreditava que a forma pela qual o SAEB era realizado não contemplava alguns dos aspectos considerados essenciais na visão do governo paulista, o qual buscava uma avaliação que abrangesse o universo de escolas de sua rede e não apenas uma amostra delas, como era feito pelo SAEB. Segundo a SEE, para que atendesse às necessidades mais específicas da rede local, a avaliação deveria assumir características próprias, como descritas a seguir.

1.24.2. Avaliação Educacional

Seguem-se os dados obtidos sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), implantado em 1996.

Registra-se que já haviam sido realizadas, pela Secretaria Estadual de Educação, duas experiências de avaliação em larga escala que, apesar de terem menor repercussão e abrangência, são consideradas como antecedentes importantes para a concretização do SARESP.

A primeira experiência, instituída em 1992, denominada “Programa de avaliação educacional da rede estadual”, buscava avaliar o desempenho dos alunos provenientes de um novo modelo de escola, criado no ano anterior, a “Escola-Padrão”. Segundo Oliveira (1998, p. 11), ao propor essa avaliação, a SEE pretendia:

[...] estabelecer um programa de avaliação sistemática com vistas a uma estimativa da melhoria de desempenhos dos alunos [provenientes da Escola-Padrão], além de obter elementos para a formulação de políticas educacionais e informar as escolas com dados objetivos sobre os pontos críticos do processo ensino-aprendizagem.

Essa primeira experiência, baseada na avaliação do rendimento escolar do aluno em conteúdos de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, envolveu 27.609 alunos da 8ª série do 1º grau das 306 escolas que faziam parte do Projeto Escola-Padrão. (OLIVEIRA, 1998, p. 10-11).

Em 1994, essa avaliação foi ampliada para uma amostra de 818 escolas da rede pública estadual, visando avaliar os impactos das políticas educacionais nessa rede de ensino nos dois anos anteriores: 1992 e 1993. (SÃO PAULO, Secretaria da Educação, 1996). Nesse ano, além dos alunos da 8ª série (avaliados nas mesmas disciplinas da aferição anterior), também foram avaliados os da 4ª série do 1º grau, nos componentes de Português e Matemática. Dessa forma, a avaliação abrangeu 152.279 alunos de toda a Rede Pública. (OLIVEIRA, 1998, p. 12).

Vale ressaltar, ainda dentro do levantamento dos antecedentes do SARESP, que a participação da SEE no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desde seu início, foi importante para que se pensasse em um sistema próprio para o estado de São Paulo (SÃO PAULO, Secretaria da Educação, 1996).

Tendo respaldo nessas experiências anteriores, a Secretaria passou a dedicar-se à elaboração e implantação de seu sistema de avaliação, a fim de poder contar com mais um instrumento que, segundo registros da própria Secretaria, seria importante para repensar o ensino e auxiliar na recuperação da qualidade do sistema educacional paulista.

A criação do SARESP está vinculada a uma proposta de governo, já abordada anteriormente de modo sintético, e a um histórico de avaliações que já vinham ocorrendo alguns anos antes de se iniciar a gestão que o implantou. Embora seus objetivos tenham sido traçados desde o início do sistema observa-se que, desde a implantação do SARESP, apesar de conservados em linhas gerais, sofreram alterações em sua formulação original.

Objetivos

Os objetivos gerais do SARESP, apresentados nos anos 1996 (implantação) e 1997 são os mesmos, conforme segue:

Em primeiro lugar, a avaliação conduzida anualmente visa ampliar o conhecimento do perfil de realização dos alunos, fornecendo aos professores descrições dos padrões de desempenho alcançados pelo conjunto dos alunos de modo a subsidiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. [...] .
Em segundo lugar, o levantamento realizado pelo SARESP é instrumento essencial para a melhoria da gestão do sistema educacional, na medida em que identifica os pontos críticos do ensino e possibilita à SEE, por meio de seus órgãos centrais e das Delegacias de ensino, apoiar as escolas e os educadores com recursos, serviços e orientações. (SÃO PAULO, 1997, p.7)

A partir de 1998, contudo, a SEE deparou-se com a necessidade de avaliar o impacto de programas específicos, apesar de não existirem referências diretas a quais seriam estes programas nos documentos analisados. Tal necessidade passou a fazer parte dos objetivos da avaliação:

A preocupação, agora, é oferecer aos que definem e/ou implementam ações visando à melhoria da qualidade do ensino indicadores indispensáveis para avaliar tanto o impacto de alguns programas mais específicos, como as eventuais melhorias do sistema educacional, globalmente considerado. (SÃO PAULO, 1998, p. 9)

Além disso, foi em 1998, que a idéia de utilizar os resultados da avaliação na construção do projeto pedagógico das unidades escolares começou a ser diretamente anunciada. O Relatório Geral que divulgou os resultados da avaliação desse mesmo ano enfatiza ainda que:

[...] Todo o processo sistemático da avaliação somente fará sentido se a escola, a partir das análises de desempenho dos seus alunos, for capaz de articular esses resultados com seu projeto pedagógico, de modo a viabilizar mudanças necessárias para o pleno sucesso de sua principal função: a de propor situações de ensino que, partindo das suas condições concretas de funcionamento, possibilitem formas cada vez mais complexas de aprendizagem dos alunos. (SÃO PAULO, 1998, p.5).

A partir de 2000, observa-se a continuidade da tendência de anunciar a utilização dos resultados da avaliação para a tomada de decisão por parte dos gestores do sistema educacional. Segundo a apresentação do Relatório Geral do SARESP 2000, assinada pelo secretário de educação, Gabriel Chalita¹¹⁶, a finalidade da

¹¹⁶ O Relatório de 2000 demorou a ser divulgado, sendo apresentado ao público apenas na gestão de Chalita, embora a avaliação tenha ocorrido na gestão de Neubauer.

avaliação “é obter informações que sirvam de base para as tomadas de decisão nos vários níveis do sistema de ensino”. (SÃO PAULO, 2000).

Há que se registrar que em 2001, na gestão Neubauer, os resultados do SARESP foram utilizados para embasar as decisões quanto ao encaminhamento de alunos para continuidade dos estudos ou para a recuperação de ciclos, finalidade esta não registrada nos documentos referentes ao Sistema de Avaliação. O uso dos resultados, com tal finalidade, tem repercussões na rede até os dias atuais, como esclarece depoimento de membros da equipe da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), fornecido em entrevista para esta pesquisa: “em 2001, a decisão de usar os dados para aprovação, reprovação, recuperação comprometeu as finalidades do SARESP, marcou a rede gerando resistências ao sistema. Essa decisão não passou pela equipe de avaliação”.

De acordo com esclarecimento de Rose Neubauer, em entrevista para esta pesquisa, embora não explicitado nos documentos relativos ao SARESP, era propósito da gestão utilizar seus resultados para apreciar o desempenho da rede. Com a progressão continuada, era preciso garantir que os alunos não passassem de ano sem a esperada aprendizagem.

Já em 2002, em texto também assinado por Gabriel Chalita, o relatório apresenta as pretensões da secretaria na utilização dos resultados da avaliação:

Espera-se, especialmente, que os resultados da avaliação realizada em 2002 dêem respaldo às ações que constituem o Programa de Formação Continuada Teia do Saber, que dá concretude, com ações centralizadas e descentralizadas, à atual política educacional que tem como foco de atuação e investimento a formação continuada de seus profissionais. (SÃO PAULO, 2002a, p.3).

No Manual de Orientação¹¹⁷, distribuído às Diretorias Regionais e às escolas para o SARESP 2003, evidenciou-se uma ampliação da avaliação. Segundo a equipe de avaliação da FDE, tal ampliação seria fundamental para:

[...] disponibilizar aos órgãos centrais da SEE, às equipes técnico-pedagógicas das Diretorias de Ensino – DE's – e às escolas informações

¹¹⁷ Trata-se de um Manual de Procedimento Operacionais, elaborado pela equipe de avaliação da FDE, que é distribuído às escolas e diretorias de Ensino, a fim de prepará-las para a aplicação das provas. Este é o material básico para o Coordenador de Avaliação na Diretoria de Ensino e para o Coordenador de Aplicação na Escola, e é através dele que são veiculadas as informações mais importantes sobre o SARESP a cada aplicação.

referentes ao universo da Rede Estadual que contribuam para o aprimoramento da gestão do sistema educacional e a adoção de estratégias pedagógicas que favoreçam a melhoria do ensino e da aprendizagem. (SÃO PAULO, 2003, p. 02)

Os objetivos declarados para os anos 2004 e 2005, foram os adotados em 2003.

Constata-se, então, que os objetivos da avaliação, desde sua implantação, foram se alterando pela incorporação de novas articulações e tarefas, sem que, no entanto, se observe um rompimento com os objetivos enunciados no Documento de Implantação desse sistema de avaliação.

Caráter, abrangência e periodicidade

A SEE, em alguns dos documentos publicados e/ou divulgados, apresenta uma periodização em “ciclos” das aplicações desse sistema até 2002. Dessa forma, denominou¹¹⁸ “primeiro ciclo” de 1996 até 2000; “segundo ciclo”, o ano de 2001 e “terceiro ciclo”, o ano de 2002. No entanto, neste trabalho, optou-se por não utilizar essa divisão visto que a análise por ano de aplicação do SARESP evidencia peculiaridades entre os anos de um mesmo ciclo.

A análise dos documentos oficiais evidenciou que a partir de 1998 a estrutura do SARESP foi sendo modificada. Talvez, a existência de um cronograma anual, previamente estabelecido, contemplando o período de 1996 até 1998, apresentado no Documento de Implantação tenha limitado possíveis alterações durante os três primeiros anos do sistema. O fato é que apenas depois de 1998 podem-se observar os primeiros sinais das modificações implementadas.

Observa-se que de 1996 a 1998, o SARESP ocorria no começo do ano letivo e fornecia informações sobre o desempenho dos alunos relativo ao ano anterior. A partir de 2000, o SARESP passou a avaliar os alunos ao final do ano letivo e passa a assumir “a finalidade de verificar habilidades e competências adquiridas pelos alunos” na série cursada durante aquele ano. (SÃO PAULO, 2003, p.12). É importante observar que essa alteração

¹¹⁸ Essa denominação foi retirada do documento Desenho do SARESP 2002 e, por isso, se limita até o ano de 2002.

modifica os prazos para a chegada das informações na escola e, portanto, pode influenciar no trabalho que ela queira realizar a partir dos resultados. Ou seja: quando a avaliação ocorria no início do ano letivo, os resultados de desempenho chegavam aos professores durante o mesmo ano letivo. Com a avaliação sendo feita no final do ano, os professores poderão trabalhar com os resultados apenas no ano posterior. Desta forma, pode-se inferir que há uma mudança na concepção do uso desses resultados. Se inicialmente os professores podiam readequar seu trabalho, a fim de garantir retomada de conteúdos e a equipe da escola podia adaptar o planejamento anual no segundo semestre do ano letivo, com a mudança observa-se que as informações passam a ser utilizadas para as orientações curriculares implementadas no ano posterior. Dessa forma, qualquer trabalho direto com os alunos da série avaliada fica protelado ao ano seguinte, sendo que, se houver a retomada de conteúdos, esta será feita pelo professor da série posterior.

Desde a proposta inicial foi previsto que o SARESP abrangeria todas as escolas da Rede Estadual, estendendo-se às das Redes Municipais e Particular que desejassem aderir ao sistema.

O Sistema de Avaliação proposto abrangerá todas as escolas da Rede Estadual e as das Redes Municipais e Particular que aderirem a ele, envolvendo os diversos componentes curriculares julgados fundamentais para a formação do conhecimento básico. As séries deverão ser trabalhadas alternadamente, de forma a se obter, sempre que possível acompanhamento longitudinal. (SÃO PAULO, 1996, p.14)

A consulta às Resoluções da Secretaria de Educação relativas ao SARESP evidencia que, em sua implantação, havia a intenção explícita da participação das redes municipais e particular no sistema (Resolução SE nº 27, de março de 1996). Contudo, essa participação tem sofrido alterações desde o início do Sistema até os dias atuais. Até 1998, as três redes de ensino participaram na avaliação, sendo que em 2000, a rede particular não o fez. Em 2001, segundo documento divulgado pela própria SEE, “verificou-se uma participação da rede municipal muito mais expressiva, em termos numéricos, do que nos anos anteriores (inclusive

com a participação das escolas da rede municipal da cidade de São Paulo)”. (SÃO PAULO, 2000 a, p.8). Em 2002 e 2003, apenas a rede estadual foi avaliada.

Atualmente, o SARESP abrange toda a rede estadual de ensino. Sua realização implica desde a elaboração das questões das provas, baseadas em uma proposta curricular e em uma concepção de conhecimentos e habilidades necessárias a serem desenvolvidas em determinados períodos escolares, até a elaboração dos relatórios. Estes são distribuídos para a rede de ensino, incluindo-se as escolas e diretorias regionais, conforme previsto no Documento de Implantação.

Quanto ao caráter da avaliação, é importante ressaltar que apenas em 2002 ela foi amostral para os alunos e séries avaliadas, sendo censitário nos demais.

As provas do SARESP 2002 foram aplicadas a três amostras representativas de alunos dos finais de ciclos do ensino fundamental [...] e as amostras de alunos das classes de aceleração e recuperação de ciclo. (SÃO PAULO, 2002, p.15).

A amostra foi obtida aleatoriamente, buscando representar todas as escolas da rede estadual de ensino fundamental, no caso das classes de ensino regular. Para sua composição foi considerado o tamanho das escolas, em termos de número de alunos.

Embora não tenha sido contemplada com todas as combinações de série e período nela existentes, cada escola foi representada por uma de suas combinações de série e período [...] As DE's por sua vez, foram representadas por todas as combinações de série e período existentes na rede de escolas sob sua jurisdição. (SÃO PAULO, 2002, p.15).

Com relação às classes de aceleração e recuperação de ciclos não foram avaliadas todas as escolas, o critério de seleção foi segundo a representatividade em cada DE. “Assim, todas as DEs com esses tipos de classe foram avaliadas, embora nem todas as escolas o tenham sido.” (SÃO PAULO, 2002, p.15)

Agência responsável e responsáveis pela aplicação

A estrutura¹¹⁹ de apoio para o SARESP implica a composição de grupos nos três níveis do sistema: Central, Delegacias de Ensino¹²⁰ (também chamadas *Nível Regional*) e Unidades Escolares (que compõem o Nível Local).

O primeiro nível, ou Central, subdividido em várias equipes, é responsável, essencialmente, pela tomada de decisões administrativas e pedagógicas; pela coordenação e articulação do sistema com seus vários órgãos; pela divulgação, implantação e acompanhamento desse sistema de avaliação; elaboração e validação dos testes utilizados nas provas; realização de treinamento das equipes envolvidas e garantia da infra-estrutura de suporte e apoio logístico necessários à avaliação. Esquemáticamente, a divisão das equipes no nível Central está indicada no organograma a seguir:

Figura 2 – Organograma da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – Nível Central

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

As Delegacias de Ensino, que compõe o Nível Regional, também são responsáveis pelo treinamento, acompanhamento e execução de todas as etapas da avaliação. Tal equipe é composta pelo Dirigente de Ensino, pelos Supervisores e Assistentes Técnico-pedagógicos.

¹¹⁹ Essa estrutura é a mesma apresentada no Documento de Implantação.

¹²⁰ Atualmente as Delegacias de Ensino são chamadas de Diretorias Regionais de Ensino. Porém, como as informações aqui apresentadas foram obtidas no Documento de Implantação, onde aparece referência à Delegacia de Ensino, optou-se por manter a denominação anterior.

Por fim, o grupo representado pela equipe de cada unidade escolar é responsável pela aplicação e correção dos testes e das redações e pela elaboração dos relatórios dos resultados dos seus próprios alunos¹²¹. Tal equipe é composta pelo Diretor da escola, pelos professores, pais e alunos.

Além desses grupos, o sistema utiliza-se do trabalho de outras instituições, que se encarregam, desde 1996, das atividades logísticas da avaliação: elaboração da prova, leitura ótica, processamento dos dados e elaboração de relatórios e informes com resultados das escolas, Diretorias de Ensino e Estado; de acordo com as orientações da SEE e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) (Resoluções SE nº120, de 11/11/2003 e nº 101, de 18/11/2004). Até hoje, foram contratadas a Fundação para o Vestibular da Unesp (Vunesp), a Fundação Carlos Chagas e a Cesgranrio para realizar as funções acima mencionadas.

Em 2002, mais algumas alterações foram realizadas na sistemática de aplicação das provas. Estas passaram a ser aplicadas no início das aulas de cada período, sem que se estabelecesse um período exclusivo para a aplicação, como vinha ocorrendo. Além de acompanhada por representante dos pais e do diretor da escola, a aplicação da prova foi supervisionada por professores-coordenadores de outras escolas membros de equipes técnico-pedagógicas das DEs “que deveriam assegurar ainda mais rigor na aplicação do SARESP/2002 na unidade escolar.” (SÃO PAULO, 2002a, p.16). A fim de preparar os profissionais para a aplicação da avaliação, foram realizados, segundo o relatório do SARESP

¹²¹ Nas primeiras avaliações, cada unidade escolar tinha uma equipe responsável por elaborar um relatório descritivo inicialmente e propositivo nas aferições de 1997 e 1999. Essa demanda estava vinculada a um propósito definido: fazer com que as equipes escolares e as equipes das Diretorias de Ensino se debruçassem sobre os dados, os analisassem e fizessem proposições acerca da superação dos resultados obtidos. As Diretorias Regionais elaboravam uma síntese dos relatórios de suas escolas e enviavam um documento de trabalho à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) que, por sua vez, elaborava a forma de devolução de cada relatório. Além disso, tais relatórios serviam para que a equipe técnica da CENP diagnosticasse as dificuldades das equipes das Diretorias e das escolas na manipulação e entendimento dos dados e fizesse propostas para superar essas dificuldades. Aos poucos, a construção desses relatórios foi sendo substituída pela construção de gráficos de resultados. Atualmente, não há uma diretriz da Secretaria de Educação para o trabalho com os relatórios, sendo que cada Diretoria Regional propõe uma forma diferenciada para que as equipes escolares se debrucem sobre os dados.

2002, processos de capacitação para os educadores envolvidos e encontros com os diretores das escolas participantes.

Observa-se, assim, que a participação dos educadores na sistemática da avaliação tem ocorrido de forma diferenciada ao longo dos anos, visto que em alguns momentos foram capacitados professores para elaborar itens da prova, em outros são eles os responsáveis pela correção das redações. Também foi enfatizada, a partir de 2002, a participação dos professores-coordenadores das escolas no processo avaliativo, sendo que são eles, atualmente, que realizam a interlocução entre a Diretoria Regional e os professores na escola. Algumas ações da SEE visavam à formação dos coordenadores de avaliação das Diretorias. Disso, conclui-se que a Secretaria de Educação parece sensibilizada à necessidade de trabalhar com os profissionais da educação para que possam transitar pela avaliação com maior adequação.

Matriz curricular e construção e aplicação da Prova

Os conteúdos são definidos com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas propostas curriculares da CENP.

As provas foram elaboradas a partir dos Parâmetros para Avaliação Educacional, que tem como referenciais as propostas curriculares da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o que ocorre na realidade do ensino da rede estadual paulista. (SÃO PAULO, 2000, p.16)

Em relação a avaliação realizada em 2001 não foi localizada documentação que traga informações mais detalhadas. Sabe-se, apenas, que neste ano, como assinalado anteriormente, os resultados da avaliação foram utilizados para auxiliar na decisão sobre a continuidade de estudos dos alunos, conforme Instrução da CENP, de 13 de novembro de 2001. É importante ressaltar, contudo, que segundo o documento citado, a avaliação de 2001 trouxe uma mudança: deixou-se de avaliar os conteúdos curriculares, para se pensar em avaliação de competências e habilidades, a partir de uma prova de Língua Portuguesa:

1.1 – A avaliação das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental se formalizará, em 2001, a partir dos conteúdos desenvolvidos em Língua Portuguesa em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais e constará de uma prova escrita constituída por duas partes: uma contendo questões de múltipla escolha e outra relacionada com produção de texto.

1.2 – Os resultados obtidos nas provas aplicadas constituir-se-ão em indicadores essenciais que deverão ser considerados para o encaminhamento das alternativas de continuidade dos estudos dos alunos, uma vez que se configurarão em elementos definidores dos níveis de aptidão alcançados por eles no ciclo. (São Paulo. 2001)

Quadro 3 – Componentes curriculares avaliados segundo o ano de aplicação do SARESP

Componentes Avaliados	1996		1997		1998		2000		2001		2002		2003		2004		2005	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Português																		
Matemática																		
Ciências																		
História																		
Geografia																		
Leitura/Escrita																		
Não participou																		

Fontes: SÃO PAULO, 1998, 2000, 2002, 2004.

Instrumentos, disciplinas e séries avaliadas

Em 1996, foram avaliados conhecimentos básicos em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia nas 3ª e 7ª séries baseados nos conteúdos abordados no ano anterior, relativos ao Ciclo Básico e à 6ª série respectivamente.

Em abril de 1997, os alunos foram avaliados com provas baseadas em conteúdos tratados nas 3ª e 7ª séries, seguindo basicamente a orientação do ano anterior, em termos de redes envolvidas e disciplinas enfocadas, sendo 544.758 alunos da 4ª série 419.411 estudantes da 8ª série.

Nas três primeiras etapas (1996, 1997 e 1998) a avaliação teve caráter censitário no que se refere aos alunos/séries avaliados. Entretanto cada aluno foi avaliado em apenas um componente curricular, ou seja, parte dos alunos respondia à prova de Língua Portuguesa, parte à de Matemática e assim por diante. A avaliação nos três anos também incluiu um questionário destinado às escolas e outro aos alunos envolvidos.

Em 2000 foram avaliadas as 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Esse foi o primeiro ano em que o Ensino Médio foi contemplado na avaliação. Em 2002, foram avaliadas as 4ª e 8ª série do ensino fundamental, anos que encerram os Ciclos I e II desse nível, por amostragem (incluindo as classes de recuperação de ciclo e de aceleração).

Uma mudança significativa na abrangência da avaliação se dá a partir das Resoluções SE nº 124, de 13 de novembro de 2001 e nº 14 de 18 de janeiro de 2002, quando deixam de existir referências sobre a participação das redes municipais, estadual, e particular. Essas referências são retomadas com a Resolução SE nº 101, de 18 de novembro de 2004, onde se evidencia a importância da “participação das escolas da rede estadual no SARESP e a importância de sua ampliação, por adesão, para as redes municipal e particular” (São Paulo, 2004). Com isso, houve grande divulgação, pela imprensa, sobre a participação dessas duas redes no sistema estadual de avaliação.

Observa-se também que, até 2002, a avaliação se deu apenas em algumas séries, sendo trabalhadas de forma alternada, como propunha o Documento de Implantação.

No entanto, a partir de 2003, todas as séries do Ensino Fundamental e Médio foram avaliadas, diferentemente da política adotada até aquele ano, em que se avaliavam prioritariamente as séries terminais de cada ciclo. Tal mudança pretendeu abranger todas as Diretorias de Ensino. Observa-se, no *Manual de Orientação* para a avaliação deste ano, que os números estimados seriam bastante ampliados, com relação aos anos anteriores:

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, participarão tanto alunos do ensino regular, quanto aqueles que estudam em classes de Aceleração, de Recuperação de Ciclo e em classes Mistas. No Ensino Médio, participarão os alunos das classes regulares – inclusive os que fazem Habilitação específica para o Magistério e o Cefam – e também os de classes de Flexibilização. A previsão de participação está em torno de 4 milhões e setecentos mil alunos, sendo 3 milhões de alunos das 1ªs às 8ªs séries do Ensino Fundamental e 1 milhão e setecentos mil alunos do Ensino Médio. (São Paulo, 2003, p: 2)

No quadro a seguir são sistematizadas as séries avaliadas e o total de alunos participantes em cada ano de aplicação da avaliação.

Quadro 4 – Séries e total de alunos avaliados segundo o ano de aplicação do SARESP

Anos	Séries Avaliadas											Nº total de alunos avaliados
	Ensino Fundamental								Ensino Médio			
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª	
1996												1.096.063
1997												981.011
1998												957.025
2000												1.320.336
2001												872.086
2002												297.258
2003												4.274.404

Fontes: SÃO PAULO, 1999, 2002, 2003.

Com relação à finalidade de expandir o SARESP a todas as séries e alunos afirma-se, no documento¹²² divulgado em 2004, que “o SARESP constitui-se [...] uma espécie de ‘bússola’ para a reorientação do trabalho das escolas participantes”. (SÃO PAULO, 2004).

O SARESP utiliza-se de um instrumento para avaliar o rendimento escolar dos alunos: a aplicação de provas. Observa-se, dessa forma, que sempre se utilizou o desempenho dos alunos obtido por meio das respostas dadas aos testes como forma de obter os resultados desse sistema. Os questionários respondidos por atores dos diferentes segmentos da escola (alunos, direção e professores da escola), a depender do ano em que o sistema foi aplicado, são utilizados para “compreender” a variação/diferenciação dos resultados, não constituindo um instrumento de avaliação, mas sim uma forma de obtenção de informações fundamentais para estudos de fatores associados.

Vale ressaltar que de 1996 a 2000 foram também utilizados questionários para os alunos e para a escola, possibilitando traçar o perfil de atendimento da rede e relacionar aspectos do ensino escolar com outros fatores tanto intra como extra-escolares. Tais objetivos são explícitos no documento intitulado SARESP/97, que mostra que os questionários são instrumentos importantes para:

[...] estabelecer um perfil de modo a identificar quais são as características associadas a esses dois perfis que contribuem para explicar as diferenças observadas no rendimento dos alunos. (SÃO PAULO, 1998, p.8)

¹²² Disponível em www.educacao.sp.gov.br.

Em 2000 foram aplicados questionários para serem respondidos pelos diretores e professores-coordenadores, além daqueles já respondidos pelos alunos das escolas avaliadas. Em tais questionários, foram levantadas características demográficas, educacionais, da trajetória e desenvolvimento profissional, hábitos de leitura e de lazer e atuação na gestão pedagógica. Já com relação ao questionário dos alunos, o objetivo foi levantar características individuais, condições socioeconômicas e culturais, trajetória escolar, hábitos de leitura e estudo, informações dos estudantes sobre a escola que freqüentavam e suas opiniões acerca do trabalho dos professores, sobre as disciplinas e em relação ao próprio desempenho desses alunos.

No ano de 2001, quando a avaliação foi utilizada para a decisão sobre a progressão de estudos dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, não é mencionada a aplicação de questionário para os alunos, fato este que possibilita inferir que, naquele ano, a avaliação se restringiu aos testes de múltipla escolha e à redação:

Artigo 3º – A prova será realizada simultaneamente em todas as Unidades Escolares, conforme quadro anexo, e constará de questões de múltipla escolha e de uma produção de texto sobre determinado tema. (SÃO PAULO, 2001)

Já em 2002, há uma nítida contradição no que se refere à análise de fatores que interferem no rendimento escolar e como captá-los.

O SARESP procura, assim, não só verificar o rendimento dos alunos como também identificar fatores que intervêm no rendimento escolar, isto é, características de alunos, escolas e do meio social associadas aos resultados obtidos. Essa busca vem sendo realizada predominantemente por meio da aplicação de questionários diversos e, a partir de 2002, também de dados secundários referentes a indicadores sociais mais amplos. [...]
Cumpramos ressaltar, aqui, que o SARESP/2002, centrou-se na medida do desempenho escolar dos alunos, não envolvendo como em edições anteriores do sistema, procedimentos destinados a identificar variáveis que interferem nesse desempenho. Não foram aplicados, assim, além das provas de rendimento, outros instrumentos de avaliação, tais como questionários destinados a alunos e a outros agentes escolares. (SÃO PAULO, 2002, p. 5-6).

O *Manual de Orientação* da aplicação de 2003 traz referência a três instrumentos de avaliação: os cadernos de prova, as folhas de resposta e o relatório de observação dos pais,

que seria uma espécie de relato de ocorrências observadas durante a prova. Fica-se com a impressão que este documento, a ser preenchido pelos pais, serviria mais como relato de possíveis incidentes do que um relatório com observações acerca dos aspectos pedagógicos da prova, por exemplo, ou ainda um documento que procurasse obter informações acerca da relação da escola com os pais.

As avaliações realizadas em 2003, 2004 e 2005, utilizaram o questionário do aluno.

Constata-se que houve, no decorrer do período, alterações nos instrumentos utilizados. Os conteúdos avaliados nas diferentes aplicações também não foram os mesmos.

Tratamento dos Resultados

Nos primeiros anos em que se realizou a avaliação, a correção das provas foi feita pelos professores da própria escola, o que permitia maior rapidez na tomada de conhecimento e análise dos resultados dos alunos. Com o passar do tempo, as respostas das provas passaram a ser registradas em folhas óticas e, com isso, corrigidas não mais pelos professores, mas sim pela instituição responsável pela aplicação da prova.

Além do processo de correção das provas, os professores também auxiliavam na elaboração dos testes das provas. Segundo Kawauchi (2001, p.16), “a partir de 1997, os itens que compõem as provas passaram a ser formuladas por professores da rede estadual representados por Diretoria de Ensino”. No entanto, de forma semelhante ao que ocorreu com a correção, os professores foram deixando de participar dessa fase de elaboração das provas. Porém, as redações, desde o início, tiveram a correção sob responsabilidade dos professores das escolas.

A partir de 1997, adotou-se a Teoria de Resposta ao Item¹²³ (TRI), cujos procedimentos e conceitos são utilizados para a análise dos resultados, permitindo “não só

¹²³ A Teoria da Resposta ao Item será tratada no próximo capítulo desta tese.

estimar o nível de habilidade alcançado pelos alunos, como também comparar os resultados obtidos, em cada uma das etapas de avaliação”. (ESPÓSITO, 2000, p.27).

Segundo a Secretaria de Educação, foi a necessidade de aprofundar as análises realizadas a partir dos resultados da avaliação que fez com que se adotasse a TRI, buscando um aprimoramento técnico para a análise dos resultados. Assim:

[...] foi necessário aprofundar as análises com o objetivo de identificar que fatores influenciam a aquisição e/ou o desenvolvimento das competências tidas como básicas numa determinada etapa da trajetória escolar. Para tanto, diferentemente do que ocorreu na primeira edição do SARESP, novos instrumentais de análise foram adotados de modo que fosse possível obter estimativas mais apropriadas das competências que os estudantes das 4ª e 8ª séries desenvolvem nas disciplinas nucleares do currículo. (SÃO PAULO, 1998, p. 9).

A mudança na forma de analisar os resultados fez com que aparecesse a necessidade de explicar, ao leitor dos relatórios, o grau de dificuldade das provas e a adoção das escalas de proficiência. Procurou-se orientá-lo também sobre os indícios que podem ser tirados dos resultados. Sobre esse tema, encontra-se no Relatório Geral de 1997 a seguinte explicação:

O grau de dificuldade de cada questão é representado pela porcentagem de alunos do grupo avaliado que errou o item: uma porcentagem elevada revela que o item é de difícil resolução para o conjunto de alunos avaliado, e uma porcentagem baixa indica o contrário. No SARESP, adota-se a seguinte escala, considerando-se o percentual de acertos na prova:

1. 86% a 100% de acertos: muito fácil;
2. 66% a 85% de acertos: fácil;
3. 36% a 65% de acertos: mediano;
4. 16% a 35% de acertos: difícil;
5. nenhum acerto a 15% de acertos: muito difícil.

Como o SARESP busca realizar uma avaliação diagnóstica e não classificatória, espera-se que predominem nas provas, índices de dificuldade medianos. (SÃO PAULO, 1997a, p.11).

A utilização da TRI na elaboração dos testes e na análise dos resultados, embora possibilite o estudo longitudinal, pode dificultar a participação e o entendimento dos professores, especialmente se não houver uma devida capacitação, tendo em vista a deficiência já conhecida sobre questões de avaliação na rede de ensino em geral.

Assim, com o objetivo de alcançar uma compreensão abrangente sobre como interagem e qual é a influência de fatores associados aos alunos, às escolas e às Delegacias de Ensino na determinação dos resultados da avaliação conduzida, utilizou-se um modelo de análise particularmente adequado ao estudo da complexa interdependência dos fatores que contribuem para influenciar os resultados das avaliações dos sistemas de ensino. [...] São apresentados os resultados da aplicação do Modelo Linear Hierárquico – HLM que permitiu identificar as características e condições que determinam a ocorrência de diferentes níveis de realização entre os estudantes da Rede Estadual de Ensino. (SÃO PAULO, 1998, p.10).

Além da utilização da TRI, foram incorporados à análise dos resultados os Modelos Lineares Hierárquicos¹²⁴ (MLH), pois esses possibilitam que os dados educacionais sejam considerados multidimensionais e hierárquicos, “uma vez que o desempenho global de um sistema de ensino é influenciado pelos resultados alcançados nos diferentes níveis de uma hierarquia de agrupamentos” (ESPÓSITO, 2000, p.29).

Esses indicadores, aliados às informações do processo pedagógico específico de cada escola, possibilitarão às equipes escolares desenvolver ações mais eficazes e competentes, assegurando o acesso aos conhecimentos básicos em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia [...] . Para dar à escola paulista uma nova cara – a do sucesso de professores e alunos em fazer do percurso escolar algo proveitoso e gratificante. (São Paulo, 1998, p.5-10).

Segundo o relatório do SARESP 2000, a análise dos resultados deve ser realizada em três instâncias: nas escolas, nas Diretorias de Ensino (DE) e em instância central. No que se refere mais especificamente à aferição de 2000, a análise dos resultados foi realizada de duas maneiras: a análise estatística e a análise pedagógica. A primeira análise utilizou-se das seguintes técnicas: Teoria Clássica da Medida, Teoria de Resposta ao Item (TRI), Modelos Lineares Hierárquicos (HLM) e a aplicação da Automatic Interaction Detection (AID), a qual promove a identificação de subgrupos homogêneos. A análise pedagógica, abordada em três dos quatro volumes do relatório SARESP 2000 é importante na medida em que:

¹²⁴ Em texto-síntese que acompanha um de seus artigos sobre o Modelo Linear Hierárquico, Valerie Lee, professora da Universidade de Michigan, explica o que seria este Modelo. [...] “sistemas educacionais possuem uma estrutura hierárquica, na qual estudantes estão agrupados em turmas, que se agrupam em escolas. Essas estruturas hierárquicas têm diferentes níveis – o nível do aluno; o nível da turma; o nível da escola. Questões de pesquisa multiníveis buscam investigar relações entre fatores que atuam em distintos níveis” (LEE, 2001, p. 31).

[...] guia escola, DEs e demais instâncias da SEE na reflexão acerca dos resultados alcançados pelos alunos e suas aplicações com relação à gestão educacional, ao currículo, à capacitação do magistério e às alterações na prática pedagógica efetivamente desenvolvida pelos professores. (SÃO PAULO, 2000, p.7)

A análise estatística apresentada no relatório traz informações sobre os resultados obtidos, segundo o período estudado, diurno ou noturno; os componentes curriculares avaliados e as Coordenadorias de Ensino nas quais as escolas estão localizadas (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo – Cogsp; Coordenadoria de Ensino do Interior – CEI).

Os resultados são expressos em termos de habilidade média por componente curricular, sendo também apresentadas as escalas de habilidade. Essas são exemplificadas por algumas questões das provas, destacando o nível de habilidade em que se encontram. Após a apresentação dos resultados, o documento busca relacioná-los com as variáveis obtidas nos questionários respondidos pelos diretores, professores-coordenadores e alunos e na localização da escola segundo a Diretoria de Ensino, a qual ela pertence.

A seguir, com a utilização da técnica *Automatic Interaction Detection* (AID), os alunos foram subdivididos em pequenos grupos, nos quais foi possível identificar variáveis comuns a eles e relacioná-las ao desempenho obtido nos testes. No relatório, apenas os grupo de desempenho melhor e inferior são abordados, trazendo suas principais características.

Em 2002, a análise dos resultados foi realizada apenas em nível central, utilizando-se da análise estatística e da pedagógica. É interessante destacar que nos anexos dos dois volumes do relatório desse ano, são apresentadas apenas as análises dos itens por meio da teoria clássica, segundo as coordenadorias de ensino.

Os resultados foram submetidos a processamentos estatísticos que permitem fazer uma estimativa da aprendizagem de todos os estudantes desse nível de ensino e fornecem, portanto, dados válidos para todo o sistema de ensino. (SÃO PAULO, 2002, p.28).

Os resultados obtidos na prova foram apresentados no decorrer do relatório segundo o tipo de classe (ensino regular, aceleração e recuperação) pelas médias e porcentagem de acertos. Essas porcentagens também foram sistematizadas segundo a habilidade avaliada e o item da prova. Também foram apresentados dados sobre os estabelecimentos avaliados (tamanho, localização, tipo de atendimento e índice de vulnerabilidade juvenil da região em que estão situados) e dados agrupados por Diretoria de Ensino. A relação entre esses dados e o desempenho dos alunos foi realizada e apresentada segundo a porcentagem de acertos e os melhores e piores resultados.

Nos anos 2003, 2004 e 2005, foram utilizadas as seguintes técnicas: Teoria Clássica da Medida, Teoria de Resposta ao Item (TRI), Modelos Lineares Hierárquicos (HLM).

Vale ressaltar, ainda, que, nos Relatórios Gerais, a FDE costuma apresentar uma análise pedagógica das provas, com análise de cada um dos conteúdos avaliados, por ciclos. Não constam do relato, contudo, as classes de aceleração e de recuperação avaliadas.

Divulgação e Usos dos Resultados

Desde a implantação do SARESP, diferentes formas foram utilizadas para divulgar os resultados e as justificativas para tal diversidade também são variadas. Foram enviados boletins às escolas e Diretorias de Ensino, elaborados relatórios sobre o desempenho dos alunos agrupados segundo os diversos níveis administrativos – escola, diretoria de ensino e coordenadorias. Observa-se também a divulgação dos resultados globais através da imprensa. Estes últimos parecem adquirir maior importância, tanto para quem realiza a divulgação, quanto para aqueles que a recebem.

A questão da divulgação dos resultados parece bastante controversa e, portanto, observa-se que as estratégias de divulgação têm sido diversas, ao longo dos anos. Houve momentos em que, pensando no compromisso com a comunidade, os dados globais ganhavam ampla divulgação. Em outros momentos, deixou-se de divulgar os dados “puros”.

Inicialmente, a SEE e a FDE produziam uma revista específica sobre a avaliação, denominada *Revista SARESP*, onde eram expostas as principais diretrizes do sistema e os resultados obtidos, bem como alguns dos impactos causados pelas primeiras aferições.

Contudo, apesar da Revista ter deixado de ser publicada, a SEE continuou afirmando sua intenção de dar ampla divulgação dos resultados da Avaliação, como pode ser observado no Relatório Geral de 2000, quando a Secretaria ainda se encontrava sob a gestão de Teresa Neubauer: “Este relatório divulga a todos os interessados os resultados referentes à rede pública estadual” (SÃO PAULO, 2000 a, p.8).

Já em 2001, as diretrizes para a divulgação dos resultados parecem ter sido modificadas. Neste ano em especial os resultados da avaliação foram utilizados para a definição dos alunos que seriam promovidos de ciclo e os que deveriam ficar para recuperação, o que ocorreu no mês de janeiro seguinte. No artigo 2º da Resolução SE nº 124, fica explicitada a vinculação do resultado com o prosseguimento do aluno em seus estudos:

As atividades a serem elaboradas sob a forma de prova específica e aplicadas, exclusivamente pela [...] Vunesp, têm por objetivo aferir, junto aos alunos, as condições para continuidade de seus estudos no Ciclo II ou no Ensino Médio, uma vez que seus resultados se constituirão em indicador essencial para promoção do aluno. (São Paulo, 2001).

Tal mudança trouxe uma série de implicações e polêmicas, já que ao tomar para si a responsabilidade de aprovar ou reprovar os alunos, a SEE tentou alterar algo que, na escola, tradicionalmente era de responsabilidade do professor: a decisão sobre a aprovação ou reprovação de seus alunos.

Ainda, no que se refere aos resultados do SARESP, cabe destacar que, os mesmos têm sido utilizados como um dos elementos para ponderar a bonificação dos professores da rede estadual. A ex-secretária estadual de educação, Teresa Roserley Neubauer da Silva, em cuja gestão iniciou-se tal prática, acreditava ser essa uma maneira de estimular o trabalho dos

professores, induzindo a melhoria no desempenho individual. Tal medida supõe também a busca, pelo professor, de “capacitação”.

Outro instrumento que pode ajudar a melhorar a atuação dos professores é ter uma política de remuneração diferenciada, como a política de bônus que foi instituída no governo Mário Covas, isto é, uma premiação para quem consegue ensinar mais seus alunos. Isso estimula o professor a se capacitar melhor. (SILVA, 2004, s.n.).

Reiterando a possibilidade de utilização dos resultados para o aprimoramento da gestão e para o enriquecimento da compreensão sobre “a real situação do sistema de ensino”, o documento *Orientações para a Interpretação dos Resultados* declara ter a pretensão de que a “análise contextualizada das informações” venha a:

- Nortear as atividades de educação continuadas das oficinas Pedagógicas, possibilitando que os cursos oferecidos possam trabalhar as dificuldades concretas dos professores em sala de aula, na área de Leitura;
- Identificar as Diretorias de Ensino e as escolas (por série e período) que mais necessitam de recursos, monitoramento e apoio pedagógico intensivo para superar as suas dificuldades, de modo que passem a oferecer um ensino de melhor qualidade;
- Criar um intercâmbio maior entre as escolas com diferentes desempenhos [...];
- Oferecer oportunidades adicionais de aprendizagem aos alunos matriculados em escolas com baixos índices de desempenho;
- Estimular as DEs a promoverem a disseminação de novas práticas e experiências pedagógicas através da divulgação dos resultados do SARESP, com destaque especial para as escolas que alcançaram os melhores resultados, porém sem perder de vista que o compromisso da SEE é com a equidade;
- Criar critérios técnicos e pedagógicos para a elaboração de planos de melhoria das escolas, voltados para a diminuição do abandono e da repetência, para a melhoria da qualidade do trabalho docente e da gestão escolar, para o envolvimento dos pais nos assuntos escolares e, particularmente, no acompanhamento da vida escolar dos seus filhos;
- Fomentar a construção de planos integrados de ações educativas no âmbito das Diretorias de Ensino, instrumentalizados com informações sobre indicadores escolares, uso de recursos e resultados de avaliação de aprendizagem [...]
- Nortear a produção de diversos tipos de materiais de orientação pedagógica, dirigidos aos professores, com a finalidade de orientá-los no desenvolvimento de competências e habilidades nas quais os estudantes participantes do SARESP mostraram algum tipo de dificuldade na área de Leitura;
- Reorientar as formas de implementar o programa de capacitação de recursos humanos e projetos da política educacional da SEE, na busca de alternativas mais condizentes com o processo de aprendizagem dos alunos, no contexto da Progressão Continuada. (São Paulo, 2003).

Explicita-se, assim, uma concepção de uso dos resultados voltados para a melhoria da gestão do sistema, onde se busca a melhoria dos resultados escolares. Ainda no que se refere ao alcance dos dados divulgados, pode-se dizer que as informações encontradas refletem o compromisso de divulgar os resultados *a todas as instâncias participantes do SARESP*, considerando, inclusive, a importância dos educadores terem acesso a esses dados:

Todas as instâncias participantes do SARESP (órgãos centrais da SEE, DEs e escolas) recebem informes sobre esses resultados mediante informes e boletins. Visa-se com esse procedimento assegurar a participação dos próprios educadores na análise dos resultados do SARESP e o rápido acesso a eles.

Embora não tenham sido aplicados, no SARESP/2002, outros instrumentos de avaliação além da prova de rendimento, tais como questionários destinados ao aluno, ao diretor e ao professor-coordenador, as informações fornecidas às escolas, DEs e Coordenadoria de Ensino foram bastante detalhadas no que se refere a cada habilidade avaliada, permitindo inferências sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer após o término de um ciclo de escolarização.

Os dados obtidos, assim, permitem delinear com detalhes o perfil de rendimento escolar do conjunto de alunos avaliados em cada escola, do grupo de escolas de cada DE, do total de DEs em cada uma das Coordenadorias de Ensino (do interior e da Grande São Paulo) e do total de escolas do Estado de São Paulo [...] Possibilitam, enfim, no caso da DEs a comparação dos resultados da DE com os da respectiva Coordenadoria e com o Estado. (SÃO PAULO, 2002 a, p.18).

Com relação ao uso dos resultados, a SEE declara que a análise dos resultados pode servir para avaliar algumas de suas políticas em vigência. A SEE não especifica, contudo, as relações entre a avaliação de rendimento e a avaliação das políticas que implanta:

Os programas de formação continuada do professor, realizados pela Secretaria de Estado da Educação, Teia do Saber e especialmente o programa Letra e Vida, dirigido aos professores alfabetizadores, são responsáveis pelos resultados positivos revelados nas duas primeiras séries do Ciclo I. (SÃO PAULO, 2003, p. 5).

A partir dos resultados obtidos com a 7ª edição do SARESP/2003, realizado em todas as séries dos dois ciclos do Ensino Fundamental e nas do Ensino Médio, pode-se inferir que os investimentos da Secretaria da Educação na formação continuada dos professores e dos gestores vêm contribuindo substancialmente para a crescente melhoria da sua atuação, no dia a dia da prática pedagógica nas Unidades Escolares [...]. (SÃO PAULO, 2003, p.14).

Observa-se, desta forma, que há um esforço da SEE em fazer inferências a programas que vêm sendo colocados em prática e que teriam sido formulados a partir dos indicadores obtidos na avaliação: como o Programa Letra e Vida, o Programa Teia do Saber e Rede do Saber.

1.24.3. Considerações acerca do uso dos resultados do SARESP

As considerações acerca da utilização dos resultados têm como principal referência as entrevistas¹²⁵ com os gestores do sistema, complementadas com informações oriundas de teses e dissertações sobre o tema. Para facilitar a apresentação das informações obtidas, foram destacados alguns subtemas, tratados a seguir.

Delineamento do sistema, organização e interpretação dos dados

Desde sua criação o SARESP sofreu alterações em seu delineamento, passando, como diz uma técnica da FDE, “de uma avaliação de sistema para uma avaliação do aluno, refletindo em mudanças de objetivos a que o sistema se propõe a alcançar, o que, certamente, compromete sua consolidação”.

No caso do SARESP, as alterações não se caracterizam como aprimoramentos do delineamento adotado, mas caracterizam diferenças na própria concepção de avaliação.

Quando de sua implantação houve investimentos no sentido de organização de grupos responsáveis pelo SARESP em todas as instâncias desde a FDE, passando pelas diretorias até as escolas. Além da organização destes profissionais, exigia-se da Diretoria a construção do

¹²⁵ Foram entrevistados, por Sandra Maria Zakia Lian Sousa e Romualdo Portela de Oliveira, os seguintes profissionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: Maria Conceição Conholato, da Fundação de Desenvolvimento da Educação/FDE; Maria Cristina Amoroso Alves da Cunha, da FDE; Leila Rentroia Iannone, da Diretora de Projetos Especiais da FDE e, posteriormente, Assessora Especial do Gabinete da Secretária de Educação; e Rose Neubauer, ex-Secretária de Educação.

Relatório de Avaliação com base em relatórios produzidos pelas escolas ao final de cada aferição. Conforme Cristiane Machado, esses relatórios eram baseados:

[...] nas informações contidas nos relatórios de avaliação que cada escola elabora (*elaborava*) ao final da aferição. É (*Era*) a partir dessas informações que a equipe de supervisores, que acompanha a aplicação do SARESP, faz (*fazia*) análises sobre os avanços e as dificuldades do trabalho pedagógico e as propostas e ações a serem desenvolvidas pelas Diretorias. (MACHADO, 2003, p. 134).

Segundo depoimento de técnicas da FDE, com base nos resultados da avaliação, as DEs “eram estimuladas a propor ações específicas para grupos de escolas, de acordo com as necessidades identificadas.”

A organização e interpretação dos dados obtidos com a avaliação seguiam etapas, conforme depoimento de técnicas da FDE:

As escolas elaboravam o Relatório da Avaliação (resultados, hipóteses explicativas dos resultados e indicação de decisões a serem tomadas a partir da análise dos mesmos). Os Relatórios das Escolas eram enviados para as Diretorias de Ensino. As Diretorias de Ensino analisavam e davam retorno à escola. Além disso, elaboravam o Relatório da DE para as coordenadorias (CEI, COGSP) e para equipe de avaliação da FDE. Na FDE era feita uma análise dos relatórios e, após análise dos relatórios, havia “devolutiva” para as regionais.

A elaboração destes relatórios foi um movimento muito interessante que forçava as Diretorias a proposição de ações a partir dos resultados do SARESP. Dizem as técnicas da FDE:

Apesar da dificuldade dos profissionais das DE's em olhar o resultado e decidir/pensar o que propor a partir deles, o processo de induzir o uso dos resultados da avaliação estava ocorrendo e também ações voltadas à formação desses profissionais na área da avaliação.

Por razões não identificadas, estes relatórios deixaram de ser demandados, conforme aponta Adriana Bauer:

Independentemente da efetividade formativa da produção realizada neste primeiro momento de trabalho a partir dos dados da avaliação (relatório), nota-se que a ele seguiu-se uma orientação em que a realização desses relatórios deixou de ser demandada. Também se observa, através dos

depoimentos, que a Secretaria parece ter modificado suas intenções no que se refere ao trabalho com resultados, visto que passou a enviar às diretorias os dados estatísticos. (BAUER, 2006, p. 116)

Além do fim da exigência da construção dos relatórios, outras mudanças ocorreram no decorrer do SARESP. Em 1999, avaliação não foi realizada e, em 2000, a metodologia de aplicação das provas foi modificada, como apontam as técnicas da FDE:

Quando retomou, em 1999, a aplicação das provas não era mais no início do ano, não teve continuidade das séries anteriormente avaliadas [...] a inclusão do Ensino Médio [...] . Com estas mudanças tornou-se difícil fazer um estudo longitudinal dos resultados do SARESP. [...] Até 2000, é possível fazer comparação. Havia o trabalho formativo. A partir daí não há condições de analisar os resultados longitudinalmente.

Em 2002, quando assume Gabriel Chalita, tenta-se retornar o foco na avaliação de sistema. A aferição continua a ser censitária para as escolas, mas passa a ser amostral para os alunos, tirando o foco do rendimento dos mesmos e concentrando-se na análise dos projetos implantados pela SEE referentes à progressão continuada. Em 2003, a aferição concentra-se, novamente, no rendimento dos alunos, neste ano foram avaliadas todas as escolas, séries e alunos censitariamente.

Em 2006, informaram as técnicas da FDE, seis DE's foram visitadas pela equipe da FDE para um acompanhamento do trabalho que tem sido realizado em função dos resultados do SARESP, em uma tentativa de retomar a interlocução da FDE com as Diretorias.

As constantes mudanças do SARESP dificultam o estabelecimento de padrões para a interpretação e construção dos Relatórios Gerais para a comunidade escolar. Soma-se a isso a dificuldade que muitos profissionais do ensino têm em interpretar estes relatórios devido à falta de conhecimento sobre medida educacional. Bauer constata nos depoimentos dos profissionais das DE's que os Relatórios Gerais, quando produzidos:

[...] São relatórios complexos, de leitura difícil, com questões técnicas que, segundo alguns depoimentos, não são apreendidas pelos profissionais da Diretoria, que acabam restringindo seu trabalho aos resultados enviados às escolas a cada ano. (BAUER, 2006 p.122)

Divulgação dos resultados

Os resultados do SARESP têm sido divulgados por três meios, conforme depoimentos de profissionais das Diretorias Regional de Ensino do Estado de São Paulo:

O relatório de avaliação (bastante complexo e detalhado, que demora cerca de dois anos para chegar às instituições interessadas, tendo em vista seu caráter geral), os boletins das escolas (com uma análise dos resultados gerais e apresentação de resultados quantitativos por turma e por aluno) e os dados quantitativos das diretorias. (BAUER p. 121)

O relatório de Avaliação é o único material que fornece às escolas uma análise dos resultados, agregando-os a outras variáveis, porém este relatório demora a ser divulgado. Os outros dois meios de divulgação são baseados somente nos dados do desempenho do aluno e são estes mesmos dados, agregados por escola, que são divulgados à imprensa.

Desde a implantação do SARESP, diferentes formas foram utilizadas para divulgar os resultados para diferentes públicos. Nas escolas, esta divulgação se dá de maneira bem heterogênea, já que, segundo as técnicas da FDE: “Nem todas as escolas divulgam e outras divulgam até para os pais”. As entrevistadas ainda comentam que existe um interesse, principalmente por parte dos alunos, de conhecerem os resultados da avaliação.

Há ainda a divulgação dos resultados globais por meio da imprensa. O problema é que os jornais, normalmente, fazem uma análise superficial dos resultados não considerando, por exemplo, o nível socioeconômico dos alunos avaliados, podendo induzir a interpretações errôneas desses dados e a conseqüente vinculação dos mesmos com a má qualidade da escola, sem mediações.

Vale ressaltar que uma das formas de divulgação dos resultados do SARESP que vêm sendo utilizada pela SEE tem sido a disponibilização dos resultados das provas no seu sítio, possibilitando às escolas acesso mais rápido na utilização dos dados.

Formação de Professores

Quanto ao uso dos resultados do SARESP para avaliar as políticas vigentes, nos documentos da SEE há registro da intenção de uso dos resultados pode servir para avaliar algumas de suas políticas, embora nas evidências coletadas nas entrevistas essa relação não tenha ficado clara. Ao que parece, resultados do SARESP têm subsidiado a formulação de programas de formação.

Neubauer, em entrevista concedida para esta pesquisa, informou que utilizava os resultados para subsidiar programas de formação e também para discutir com as Diretorias regionais os dados de contexto e encaminhamentos necessários.

Bauer (2006) registra que, inicialmente, durante a Gestão Neubauer, havia certa articulação entre os resultados do SARESP e o Programa de Educação Continuada (PEC), pois os dados do SARESP, juntamente com outras informações levantadas, propiciavam um diagnóstico das necessidades dos professores, pois a responsabilidade sobre a demanda e acompanhamento dos cursos recaía sobre as diretorias.

Sobre os Programas de capacitação, muitos documentos apontam que os resultados são utilizados para nortear as atividades de educação continuada. Na entrevista realizada com as técnicas da FDE elas afirmam que: “Para 1ª e 2ª séries há o uso do Programa Letra e Vida para a construção do SARESP”, e também que: “Na área da leitura muita coisa foi feita. O Projeto Letra e Vida usa os resultados”.

Essa informação é reiterada pela Assessora do Secretário da Educação, que informou:

Na gestão Chalita, a prioridade era leitura-escrita, este foi o grande mote da gestão [...] foi formação de professores e foi o processo de letramento, iniciando com a alfabetização. Usamos os resultados do SARESP. Primeiro, para orientar as escolas dentro dessa perspectiva, e depois pra investimentos. [...] Diante desses resultados foram feitos investimentos maciços na formação de professores e foram introduzidos programas importantes, como, por exemplo, o Letra e Vida.

Quanto a esse Programa, vemos na dissertação de Bauer que:

Em alguns casos, explicitamente no que se refere ao “Letra e Vida” e algumas iniciativas locais, realizadas internamente nas Diretorias, os resultados do SARESP subsidiaram, ainda que timidamente, a elaboração de atividades e programas de formação de professores. (BAUER, 2006, p. 160).

No entanto, muitas vezes esse discurso já está internalizado nos profissionais das Diretorias, como vemos na mesma dissertação, onde a autora diz que:

[...] a idéia de que a avaliação externa serve para subsidiar a formação docente permeia o discurso de muitas dos profissionais entrevistados. Entretanto, nesses depoimentos não são oferecidos indícios que evidenciam essa relação, ou seja, há uma grande aceitação do discurso oficial, inferida a partir de expressões como “eles sabem”, “a partir dos resultados”, “está subsidiando” etc. (BAUER, 2006, p.135)

A ênfase dada ao letramento na gestão Chalita foi acrescida, na Gestão de Maria Lúcia, de um investimento, também, em matemática, informou a Assessora Especial do Gabinete.

Ao lado da de leitura-escrita, que veio mostrando um progresso, um avanço, enfim, com tanto investimento [...] embora ainda falte muito [...] nós precisávamos estabelecer a política de formação em matemática e começar todo um processo nessa direção [...] considerando o baixo desempenho dos alunos nesta disciplina.

A assessora complementa a informação dizendo da enorme quantidade de dados importantes, oriundos do SARESP, que se dispõe para trabalhar efetivamente:

[...] nós já temos dados pra trabalhar dois, três anos, precisa ser coerente, você não vai fazer outra avaliação só por fazer, gastar dinheiro público e todas as decorrências que você bem conhece [...] então, vamos pegar isso, fazer uma análise e encaminhar ações.

Currículo das Escolas

A informação obtida em entrevista sugere que em razão da prova do SARESP, há uma tendência de redução do currículo nas instituições escolares. Segundo as técnicas da FDE: “as escolas usam muito o que caiu na prova do SARESP, usam a matriz do SARESP como ‘matriz de currículo’, o que é muito complicado”.

Conforme Cristiane Machado, um dos problemas relacionados com esta minimização do currículo para se adequar ao que é considerada uma “boa” escola frente aos critérios adotados no SARESP é:

[...] a consolidação de um currículo baseado somente nestas propostas curriculares, como se elas fossem a única forma de expressão do conhecimento nessas disciplinas. Entendemos que o conhecimento possui várias fontes e versões que devem ser disponibilizadas para que os professores possam construir seu plano de trabalho sobre o que ele considera melhor para o contexto no qual está inserido. (MACHADO, 2003, p.186)

Entretanto, as técnicas da FDE pontuam que o manual feito para a correção das redações teve um impacto direto no cotidiano dos professores, contribuindo para o com o ensino.

Sobre currículo, a assessora da secretária de educação informou que está em curso a discussão das diretrizes curriculares do estado de São Paulo, uma reorganização curricular, “que começa com os eixos curriculares, diretrizes curriculares, orientações curriculares, expectativas de aprendizagem e conteúdos por série [...] quando você trabalha em termos de sistema, você não pode homogeneizar, mas você não pode deixar de ter regras mínimas”. A expectativa é a de que essas orientações sirvam ao planejamento escolar, aos projetos de formação docente e se constituíam em referência para o SARESP.

O SARESP subsidiando a classificação de alunos escolas

Em 2001, os usos dos resultados do SARESP foram atípicos. Neste ano a primeira turma da progressão continuada chegava ao final dos ciclos (4ª e 8ª séries), e os resultados do SARESP foram utilizados para a definição dos alunos que seriam aprovados ou retidos.

Conforme Paulo Arcas (2003, p. 84):

Essa mudança na característica do SARESP significou uma nova relação de professores e alunos com a avaliação externa. Na escola, em função da necessidade de melhorar os resultados obtidos no SARESP, já vinha ocorrendo uma avaliação com o objetivo de preparar os alunos. No entanto, a retenção no final do ciclo fez com que os professores aumentassem sua preocupação em preparar os alunos para a realização do SARESP.

Segundo as técnicas da FDE essa política foi “catastrófica” e “marcou a rede” gerando grande resistência, principalmente por parte dos professores e gestores da rede. Podemos inferir que uma das principais críticas referia-se á transferência da responsabilidade da aprovação e retenção de alunos das escolas para a Secretaria.

Ainda em 2001, foi feita, a partir dos resultados do SARESP, uma classificação das escolas por cores. A classificação se deu da seguinte maneira: Azul – escolas com resultado bem acima da média; Verde – escolas com resultado um pouco acima da media; Amarelo – escolas com resultado dentro da média; Laranja – escolas com resultado um pouco abaixo da média e; Vermelho – escolas com resultado bem abaixo da média. Segundo o Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo (APASE): “A estigmatização das escolas em cores, a partir de um único indicador, por melhor que seja ele, realmente não contribui para que cada escola construa sua identidade, e aperfeiçoe seu trabalho, a partir de um projeto próprio.” (Apase, s/d, p.4)

À época, a Apeoesp entrou com uma representação no Ministério Público contra essa classificação o que evitou que as escolas recebessem tarjas coloridas de acordo com a sua avaliação.

As técnicas da FDE afirmaram que tanto a progressão-retenção de alunos, quanto a classificação das escolas por cores são decisões que não passaram pela equipe de avaliação e que essa última iniciativa foi bastante “complicada”.

Perspectivas

Acaba de assumir o cargo de Secretária da Educação, em 26/07/2007, Maria Helena Castro, que liderou no âmbito do Ministério da Educação, nos governos Fernando Henrique Cardoso, a implantação de sistemas de avaliação em âmbito nacional, nos anos 1990.

Certamente, a avaliação tenderá a ocupar lugar central na política estadual. No sítio da Secretaria de Estado da Educação, no informe que noticia a posse da Secretária, lê-se:

Especialista em avaliação de políticas públicas, destacadamente na área de educação, Maria Helena pretende utilizar os resultados das diversas avaliações para definir metas de aprendizagem a serem perseguidas em cada unidade de ensino. ‘Cada escola tem um contexto específico e seus alunos apresentam resultados diferentes que precisam ser respeitados na definição das metas a serem atingidas’, afirma. (sítio da SE, em 27/07/2007).

1.25. Sergipe

1.25.1. Alguns aspectos da Política Educacional

O estado de Sergipe é formado por 75 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 401 escolas, com 3.274 salas de aula e, nelas, 243.361 alunos matriculados, sendo 5.833 na Educação Infantil; 125.295 no Ensino Fundamental; 73.705 no Ensino Médio; 37.238 na Educação de Jovens e Adultos; e 824 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 54 – Taxas de Rendimento – Sergipe, Região Nordeste e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Sergipe	67,4	68,9	20,7	10,7	11,9	20,4
Região Nordeste	68,9	68,2	16,7	9,4	14,4	22,4
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado de Sergipe no IDEB é a que se segue:

Tabela 55 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Sergipe e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Sergipe	3,0	5,3	2,9	4,9	2,8	4,7
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

A política educacional do estado está expressa no documento Plano de Desenvolvimento da Educação de Sergipe (Projeto de Lei apresentado à Assembléia Legislativa do estado e aguardando aprovação) e se estrutura em seis eixos: “Inclusão pela Educação; Ensino Profissional; Melhoria da Qualidade do Ensino, Qualificação e Valorização de Pessoal; Democratização e Modernização da Gestão Escolar; Articulação e Cooperação com as Redes Municipais; e, Interiorização do Ensino Superior”. As principais diretrizes do documento são: o acesso à escola pública de qualidade, o resgate da auto-estima dos trabalhadores da Educação e a promoção da democratização da gestão escolar.¹²⁶

A Seed disponibilizou, neste ano de 2007, recursos para, dentre outras ações, ampliar o atendimento no Ensino Médio; para investir no Programa da Merenda Escolar, no Programa do Livro Didático e na reestruturação das bibliotecas; para a instalação de laboratórios de informática nas escolas; e para a qualificação de professores e alunos para o uso desses laboratórios.

1.25.2. Avaliação Educacional

Em 2004, a Secretaria de Estado da Educação de Sergipe – Seed, criou e instituiu o Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho – SAPED. O Sistema, durante a gestão de João

¹²⁶ Disponível em: www.seed.se.gov.br. Acesso: em agosto de 2007.

Alves, do PFL, foi parte da política educacional do estado que se configurava no Plano de Qualidade do Ensino Público Estadual – PQE. Registra-se que não há informações disponíveis, na gestão da atual Seed, uma vez que a maioria dos dados e materiais impressos não foi localizada¹²⁷.

O SAPED originalmente se subdividiu em dois programas: o Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe – EXAEB-SE e a Gratificação Variável de Desempenho – GRAVAD. O primeiro deles teve foco no desempenho do aluno em provas e o segundo, no desempenho do professor e demais profissionais das escolas, medido por meio de diferentes dados e informações.

O alcance dos objetivos da avaliação seria potencialmente atingido por meio desses sub-programas específicos que pretendiam se articular no SAPED.

No entanto, fica claro, no referido decreto, desde sua criação, que a avaliação do desempenho dos alunos institui-se para complementar as informações necessárias ao subprograma GRAVAD, este, sim, detalhado em procedimentos.

Segundo o decreto de criação do EXAEB-SE (Decreto nº 23.500, de 23/11/2005):

O Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe – EXAEB-SE, a que se referem os artigos 9º, incisos VII e VIII, e 10, do Decreto nº 23.464¹²⁸, de 03 de novembro de 2005, constitui-se em indicador para a mensuração dos fatores regularmente estabelecidos para orientação da avaliação periódica de desempenho, referida na Lei nº 5.383¹²⁹, de 05 de julho de 2004. (Art. 2º)

Ainda, o decreto: “Sem prejuízo do disposto no ‘caput’ deste artigo, o EXAEB-SE constitui-se, também, em instrumento objetivo identificador do efetivo grau de eficiência do processo ensino-aprendizagem na Educação Pública” (Parágrafo Único).

¹²⁷ Informações prestadas pela Profª Rosângela Francisco da Conceição, atual Diretora SAPED, em entrevista feita por telefone em julho de 2007.

¹²⁸ “Dispõe sobre a fixação de critérios e indicadores que devem orientar e possibilitar a avaliação periódica de desempenho no âmbito do Magistério Público Estadual, estabelece as faixas de pontuação para o Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho (SAPED), e para a base de concessão da Gratificação Periódica de Desempenho (GRAVAD), de que trata a Lei n 5.383, de 05 de julho de 2004, e dá outras providências”.

¹²⁹ “Institui o Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho – SAPED, e a Gratificação Variável de Desempenho (GRAVAD), no âmbito do Magistério Público do Estado de Sergipe, e dá providências correlatas”.

Destaca-se que a Lei refere-se ao EXAEB-SE somente nesse parágrafo.

1.25.2.1. Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe (EXAEB-SE)

O desempenho escolar dos alunos foi medido pelo Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe (EXAEB-SE) e pelos exames vestibulares que tinham como objetivo específico identificar o “efetivo grau de eficiência do processo ensino-aprendizagem na educação pública”, além de ser indicador “para influenciar o resultado auferido pelos professores da Educação Básica no SAPED” (Decreto nº 23.500, de 23/11/2005).

Objetivo

Segundo a Lei nº 5.383, de julho de 2004, o objetivo de ambas as vertentes da avaliação foi

subsidiar e induzir políticas voltadas para a elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem, articuladas com a política de valorização e remuneração variável dos profissionais do Magistério Público Estadual, visando, primordialmente, à recuperação do padrão de ensino prestado nas Unidades Escolares ou Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública do Estado de Sergipe. (Art. 1º)

Tendo foco no trabalho de ensino, no desempenho dos alunos em prova específica, e nas condições de trabalho nas escolas.

Caráter, abrangência e periodicidade

O SAPED, no período de 2004 a 2006, constituído pelo EXAEB-SE e pelo GRAVAD, utilizou informações de outras fontes, como os vestibulares. Em seu conjunto, foi proposto para ser realizado anualmente, na rede estadual em caráter ora censitário, ora amostral, dependendo do que se pretendeu verificar (desempenho dos alunos – amostral, dos professores – censitário).

O EXAEB-SE foi um exame anual, aplicado a alunos de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental e a alunos do Ensino Médio da rede estadual de ensino. Os alunos que realizaram as provas foram escolhidos aleatoriamente. No entanto, as amostras contemplaram todas as unidades escolares, turmas e disciplinas em todas as regiões do estado. Não houve avaliação de 1ª a 4ª séries.

Agência responsável e responsáveis pela aplicação

Não foram localizadas as informações sobre os responsáveis pela aplicação das provas nos anos anteriores, uma vez que a pesquisa foi feita após a mudança de governo. A única referência de informação é originada no Decreto nº 23.500, de novembro de 2005, que “dispõe sobre os objetivos, calendário, metodologia, bem como toda a organização pedagógica e administrativa do Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe – EXAEB-SE, e dá providências correlatas”.

Matriz curricular e construção e aplicação da Prova

Na proposta aprovada em lei, os alunos da amostra da rede estadual de ensino, avaliados no EXAEB-SE, seriam informados antecipadamente sobre todo o conteúdo programático que seria avaliado.

Ainda, as orientações foram no sentido de as aulas não serem suspensas e os alunos selecionados para a avaliação, levados a uma sala específica na escola em que estivessem matriculados. O Exame foi aplicado simultaneamente em todas as escolas estaduais.

No Decreto nº 23.500, de novembro de 2005 não há especificações sobre essa vertente da avaliação:

O detalhamento da organização pedagógica e administrativa, bem como de todo o procedimento para a realização do Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe – EXAEB-SE, devem ser efetuados mediante atos do Secretário de Estado da Educação, resguardados a competência legal do Governador do Estado e os limites estabelecidos neste Decreto (Art.12).

Instrumentos, disciplinas e séries avaliadas

Não há informações disponíveis sobre os instrumentos utilizados pelo Exaebe-SE, tampouco sobre as disciplinas avaliadas.

Tratamento dos Resultados

Não há informações disponíveis sobre o tratamento de resultados obtidos nas provas, ou eventuais demais instrumentos do Exaebe-SE.

Divulgação e Usos dos Resultados

O resultado individual de cada aluno no EXAEB-SE, o resultado da escola e o resultado do conjunto de escolas de determinada região, foram devolvidos para a unidade escolar, ao diretor.

1.25.2.2. Gratificação Variável de Desempenho – GRAVAD

O desempenho dos profissionais das escolas foi avaliado num grande cruzamento de dados gerados pelo subprograma GRAVAD que, além de fornecer informações para subsidiar a formulação e execução das políticas educacionais no “aperfeiçoamento dos programas já existentes”, gerou elementos para orientar a política de valorização e remuneração variável dos profissionais da rede estadual de ensino.

Objetivo

Conforme mencionado, o objetivo de ambas as vertentes da avaliação foi:

subsidiar e induzir políticas voltadas para a elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem, articuladas com a política de valorização e remuneração variável dos profissionais do Magistério Público Estadual, visando, primordialmente, à recuperação do padrão de ensino prestado nas Unidades Escolares ou Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública do Estado de Sergipe. (Lei nº 5.383, Art. 1º)

A seguir, em Parágrafo Único, a referida Lei, registra:

Para os integrantes da Carreira do Magistério Público Estadual, ocupantes dos cargos de provimento efetivo de Professor de Educação Básica e de Pedagogo, o Sistema a que se refere o ‘caput’ deste artigo deve proporcionar o pagamento de uma gratificação, denominada Gratificação Variável de Desempenho (GRAVAD), que também fica instituída por esta Lei, cujo pagamento deve ser vinculado à implementação de um Procedimento de Avaliação Periódica de Desempenho.

Caráter, abrangência e periodicidade

Os professores, pedagogos e demais profissionais da Educação, mesmo aqueles que não pertencentes ao quadro do magistério, mas que exerceram funções nas escolas, como diretores ou secretários escolares, foram avaliados, no âmbito do sub-projeto GRAVAD. A avaliação desses profissionais ocorreu em caráter censitário, anualmente.

Agência responsável e responsáveis pela aplicação

O GRAVAD foi organizado e implementado pelo Comitê Gestor do Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho (CG-SAPED), órgão subordinado ao Secretário de Estado da Educação. Esse Comitê foi formado por dez membros escolhidos dentre os profissionais da Seed e teve as seguintes atribuições:

- I – definir o calendário da avaliação periódica de desempenho;
- II – propor ao Secretário de Estado da Educação a concessão da Gratificação Variável de Desempenho (GRAVAD), em conformidade com os resultados obtidos na avaliação periódica de desempenho;
- III – propor ao Secretário de Estado da Educação a constituição de Equipes Regionais e Equipes Locais para a execução do procedimento de avaliação periódica de desempenho;
- IV – confeccionar relatório anual dos resultados da avaliação periódica de desempenho, encaminhando-o a todos os Estabelecimentos de Ensino ou

Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, bem como, a todos os órgãos constitutivos da Secretaria de Estado da Educação (Seed).

O Comitê Gestor foi proposto como responsável pela realização das avaliações e, ao final do processo, pela elaboração de “relatório com vistas a orientar a adoção de medidas corretivas de eventuais distorções que forem detectadas” (Portaria n 8.386, de novembro de 2005).

Matriz curricular e construção e aplicação da Prova

A avaliação realizada pelo GRAVAD, abordou os seguintes focos:

- I – avaliação do exercício das funções do Magistério e da atividade do cargo;
- II – qualificação técnica dos Professores de Educação Básica;
- III – frequência ao trabalho dos Professores de Educação Básica;
- IV – desempenho do ensino;
- V – desempenho da gestão escolar. (Decreto nº 23464 de 03/11/2005).

Para essa avaliação foram utilizados os seguintes indicadores:

- I – desempenho dos Professores de Educação Básica e dos Pedagogos, apurado pelo exercício das incumbências ou atribuições do cargo de Profissional do Magistério;
- II – compatibilidade entre a área de formação e a área de atuação dos Professores de Educação Básica;
- III – relação entre a quantidade de aulas previstas e de aulas a repor;
- IV – abandono escolar apurado por nível, série, turma e turno;
- V – frequência do aluno apurado por nível, série, turma e turno;
- VI – desempenho dos alunos de 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio – Modalidade Normal, apurado por disciplina, série, turma e turno;
- VII – desempenho dos alunos de 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental, bem como da 1ª a 3ª Série do Ensino Médio, apurado através do Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe – EXAEB-SE, nas disciplinas constantes da Base Nacional Comum;
- VIII – resultado dos alunos apurado nas disciplinas da parte diversificada relacionados aos resultados nas disciplinas afins da Base Nacional Comum, objeto do EXAEB-SE;
- IX – desempenho dos alunos do Programa Pré-Universitário apurado através dos resultados dos concursos vestibulares, bem como os resultados obtidos nos vestibulares simulados;
- X – gestão educacional apurada através de:
 - avaliação da qualidade técnica dos Professores de Educação Básica, por Unidade Escolar e Região Educacional;
 - frequência ao trabalho dos Professores de Educação Básica;
 - apuração da carga-horária ociosa dos Professores de Educação Básica, por Unidade Escolar e por Região Educacional;

- proporção entre o número de Professores de Educação Básica em regência de classe ou atividade de turma, e o total de Professores de Educação Básica, por Unidade Escolar e por Região Educacional;
- proporção entre o número de alunos por turma, apurado por Unidade Escolar e por Região Educacional;
- índice de crescimento da matrícula nos últimos 03 (três) anos, calculado em cada Unidade Escolar e Região Educacional.

Instrumentos, disciplinas e séries avaliadas

A avaliação de desempenho dos profissionais da rede estadual de ensino utilizou questionários de auto-avaliação para todos os profissionais e questionários de avaliação para cada avaliado e avaliador. Os professores da Educação Infantil, da Educação Especial e das séries iniciais (1ª a 4ª) do Ensino Fundamental foram avaliados por pais de alunos, selecionados aleatoriamente.

Questionários que avaliam o professor foram respondidos por: ele próprio; alunos ou pais dos alunos; diretor de unidade escolar; coordenador(es) de ensino; secretário de unidade escolar; e, pedagogos integrantes dos Comitês Pedagógicos.

Os diretores foram avaliados por eles próprios; coordenador(es) de ensino; secretário de unidade escolar; pedagogos integrantes do Comitê Pedagógico; alunos ou pais de alunos; e, professores de Educação Básica.

Os questionários de avaliação de coordenadores foram respondidos por eles próprios; pelo diretor de unidade escolar; pelo secretário de unidade escolar; pelos pedagogos integrantes do Comitê Pedagógico; por alunos ou pais de alunos; e, pelos professores de Educação Básica.

O exercício profissional do secretário escolar foi avaliado por ele próprio; pelo diretor de unidade escolar; pelo(s) coordenador(es) de ensino; pelos pedagogos integrantes do Comitê Pedagógico; pelos alunos ou pais de alunos; e, pelos professores.

Pedagogos, integrantes dos comitês pedagógicos das escolas foram avaliados por eles mesmos; pelo diretor de unidade escolar; pelo(s) coordenador(es) de ensino; pelo secretário de unidade escolar; e, pelos professores.

Tratamento dos Resultados

Na avaliação de desempenho dos profissionais das escolas, criada e implementada entre os anos 2004 e 2006, há uma escala de pontos a serem atribuídos a cada um dos aspectos avaliados. A pontuação orientada pela Secretaria de Estado da Educação, em Portaria, estabeleceu os seguintes pesos por fator avaliado:

I – para os ocupantes do cargo de Professor de educação básica que atribuem notas ao desempenho dos alunos:

- depoimento sobre o desempenho do exercício das incumbências ou atribuições do cargo. Peso 2;
- abandono escolar. Peso 1;
- frequência do aluno. Peso 1;
- frequência ao trabalho. Peso 3;
- cumprimento da carga-horária semanal de trabalho docente em sala de aula. Peso 2;
- qualificação técnica. Peso 2;
- desempenho do aluno. Peso 3.

II – para os ocupantes do cargo de Professor de educação básica que atuam na educação infantil, e em disciplinas nas quais não se atribuem notas ao desempenho dos alunos:

- depoimento sobre o desempenho do exercício das incumbências ou atribuições do cargo. Peso 2;
- abandono escolar. Peso 2;
- frequência do aluno. Peso 1;
- cumprimento da carga-horária semanal de trabalho docente em sala de aula. Peso 2;
- frequência ao trabalho. Peso 4;
- qualificação técnica docente. Peso 3.

III – para os ocupantes do cargo de Professor de educação básica que atuam na educação especial:

- depoimento sobre o desempenho do exercício das incumbências ou atribuições do cargo. Peso 4;
- frequência do aluno. Peso 1;
- cumprimento da carga-horária semanal de trabalho docente em sala de aula. Peso 2;
- frequência ao trabalho. Peso 4;
- qualificação técnica docente. Peso 3.

IV – para os ocupantes das Funções de Confiança do Magistério de Diretor, Coordenador de Ensino e de Secretário:

- depoimento sobre o desempenho do exercício das incumbências ou atribuições do cargo. Peso 1;
- abandono escolar. Peso 2;
- indicadores objetivos de gestão do ensino. Peso 4;
- desempenho do aluno. Peso 3.

V – para os ocupantes do cargo de Pedagogo, integrante do Comitê Pedagógico:

- depoimento sobre o desempenho do exercício das incumbências ou atribuições do cargo. Peso 1;

- abandono escolar. Peso 2;
- indicadores objetivos de gestão do ensino. Peso 4;
- desempenho do aluno. Peso 3. (Portaria n 8386/2005, de 14/11/2005)

Divulgação e Usos dos Resultados

Os professores, diretores, coordenadores e secretários escolares receberam gratificação anual, entre 2004 e 2006, paga no mês de fevereiro, segundo sua classificação nas faixas de pontuação de desempenho do GRAVAD, conforme os quadros a seguir:

Quadro 5 – Faixas de pontuação de desempenho dos professores e de valores da GRAVAD

Faixas de pontuação de desempenho estabelecidas com base nos decis	GRAVAD (R\$ 1,00)
Faixa 01	900,00
Faixa 02	700,00
Faixa 03	600,00
Faixa 04	500,00
Faixas de 05 a 10	–

Fonte: Seed.

Quadro 6 – Faixas de pontuação de desempenho dos diretores escolares e valores da GRAVAD

Faixas de pontuação de desempenho estabelecidas com base nos decis	GRAVAD porte por porte da escola (R\$1,00)			
	A	B	C	D
Faixa 01	1.200,00	900,00	600,00	300,00
Faixa 02	1.080,00	810,00	540,00	270,00
Faixas de 03 a 10	–	–	–	–

Fonte: Seed.

Quadro 7 – Faixas de pontuação de desempenho dos secretários escolares e valores da GRAVAD

Faixas de pontuação de desempenho estabelecidas com base nos decis	GRAVAD porte por porte da escola (R\$1,00)			
	A	B	C	D
Faixa 01	720,00	540,00	360,00	180,00
Faixa 02	648,00	486,00	324,00	162,00
Faixas de 03 a 10	–	–	–	–

Fonte: Seed.

A lei proibiu que os resultados das avaliações dos profissionais da rede de ensino estadual fossem divulgados.

1.25.3. Fim do EXAEB-SE e novas perspectivas

No atual governo, gestão de Marcelo Deda, do PT, o EXAEB-SE foi extinto. Há um processo intenso de reestruturação do SAPED.

Segundo informações da Seed¹³⁰, não há registros sobre as ações do SAPED na gestão anterior, uma vez que os procedimentos todos foram realizados manualmente e os documentos se perderam.

Desde o início da atual gestão, o SAPED tem organizado um banco de informações on-line, que pode ser acessado por toda a rede estadual, com senha para os diretores das escolas, para supervisores de Diretorias Regionais de Ensino e por toda a equipe do SAPED.

A informatização dos dados fornecidos pelas escolas vem permitindo que a atual gestão tenha um mapeamento da rede estadual de ensino; são informações sobre as condições físicas, sobre os professores e demais profissionais das escolas. Essas informações serão coletadas semestralmente, visando oferecer a toda a rede de escolas dados sempre atualizados.

Está em tramitação na Assembléia Legislativa do estado uma nova versão para o SAPED, nela, pretende-se que a avaliação dos alunos seja realizada nos moldes do SAEB e da Prova Brasil, em parceria com o Inep. A gratificação por desempenho para os profissionais será mantida. No entanto, segundo informações da Seed, espera-se que os critérios sejam transparentes e que não se vincule o desempenho do aluno nas provas à avaliação do professor. Serão dados complementares, visando organizar as intervenções para a melhoria da qualidade da educação no estado.

¹³⁰ Informações prestadas pela Prof^a Rosângela Francisco da Conceição, atual Diretora SAPED, em entrevista feita por telefone.

1.26. Tocantins

1.26.1. Alguns Aspectos da Política Educacional

Criado pela Constituição de 1988, o estado de Tocantins é formado por 139 municípios. A rede estadual de ensino abrigou, em 2006, 1.092 escolas e, nelas, 238.501 alunos matriculados, sendo 916 na Educação Infantil; 138.093 no Ensino Fundamental; 71.003 no Ensino Médio; 26.158 na Educação de Jovens e Adultos; e 2.331 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 56 – Taxas de Rendimento – Tocantins, Região Norte e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Tocantins	83,9	76,6	10,8	7,3	5,3	16,1
Região Norte	76,3	68,8	14,3	8,9	9,4	22,3
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do estado de Tocantins no IDEB é a que se segue:

Tabela 57 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Tocantins e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Tocantins	3,6	5,9	3,4	5,4	2,9	4,7
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: Inep-MEC. IDEB.

A organização da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (Seduc) é descentralizada, contando com 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs).

O principal instrumento de gestão da Seduc é o Planejamento Estratégico da Secretaria (PES), elaborado com o apoio técnico da equipe do Projeto Fundescola (MEC), como coloca a atual Secretária Estadual de Educação, Profª Maria Auxiliadora Seabra Rezende (Rezende, 2007). “A primeira etapa do PES foi pactuada para o período de 2003 a 2007, com revisões anuais” (idem, p. 4). Essas revisões se respaldam em um Sistema de Monitoramento e Avaliação bimestral das metas do PES.

O quadro a seguir apresenta objetivos, estratégias e metas revistos para 2007:

Quadro 8 – Objetivos, Estratégias e Metas do PES 2007 – Seduc/Tocantins

Objetivos	Estratégias	
Melhorar o Desempenho do Sistema Estadual de Ensino	Promover a Implantação e Implementação das Propostas Curriculares	
	Promover a Melhoria do desempenho Acadêmico dos Alunos da Educação Básica	
	Manter e fortalecer os programas de Correção de Fluxo e de Combate ao Abandono Escolar	
	Investir em Políticas Públicas de Fortalecimento da Gestão Escolar	
Promover a Profissionalização, Responsabilização e Valorização dos Profissionais da Educação	Implantar Políticas de Capacitação e Valorização de Pessoal	
Reestruturar, modernizar e consolidar a gestão	Modernizar as Ações Administrativas	
	Implantar uma Política de Comunicação	
	Fortalecer o Foco na Escola	
Objetivo	Estratégia	Metas
Implantar programa permanente de avaliação	Estruturar Plano de Avaliação	Implantar um Sistema Permanente de Avaliação da Aprendizagem em 100% das Unidades Escolares
		Implantar um sistema Permanente de Avaliação de Desempenho dos Servidores da Seduc, por segmento
		Implantar um Sistema Permanente de Avaliação em 100% das Unidades Escolares
		Implantar um Sistema Permanente de Avaliação Institucional da Seduc/DREs

Fonte: Seduc/TO.

Nesse PES, portanto, a avaliação se coloca como um dos eixos centrais de gestão da Seduc.

1.26.2. Avaliação Educacional

Segundo a Secretária Estadual de Educação, Prof^a Maria Auxiliadora Seabra Rezende (Rezende, 2007), a Seduc teve sua primeira experiência de avaliação em 2001, quando realizou o Sistema de Avaliação do Estado do Tocantins (SAETO), que foi uma avaliação censitária para as zonas urbanas, que concentravam o maior número de escolas da rede estadual. Realizada na mesma base do SAEB, foi realizada em parceria com a Cesgranrio e o Inep e procurou “[...] identificar as reais causas do fracasso escolar, bem como construir os indicadores educacionais que permitissem melhor compreensão dos fatores que influenciavam no desempenho dos alunos.” (REZENDE, 2007, p. 4). Foram avaliados os alunos de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e de 3^a série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. O sistema contou com testes de múltipla escolha para os alunos e instrumentos de caracterização socioeconômica, perfil e prática da gestão escolar dos diretores e, também, infra-estrutura das escolas.

Segundo a Secretária, “A partir do resultado dessa avaliação foi possível definir as políticas públicas para a educação, principalmente às voltadas para a Formação Continuada dos Professores.” (REZENDE, 2007, p. 4).

Após essa experiência com um sistema de avaliação da aprendizagem, a Seduc somente tem participado dos sistemas nacionais de avaliação (SAEB/Prova Brasil), ainda que a implantação de tal sistema esteja prevista nas metas do PES.

No entanto, desde o início de 2007, as equipes pedagógicas da Seduc – na sede e nas DREs – vêm desenvolvendo um monitoramento a distância e *in loco*¹³¹ para toda a rede estadual de ensino. Ele ocorre

¹³¹ “Para essas atribuições foram criadas, no novo organograma da Seduc, as Coordenadorias de Avaliação e Acompanhamento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.” (REZENDE, 2007, p. 15).

[...] por intermédio da análise dos dados do Planejamento Estratégico da Seduc – PES, bimestralmente, e das avaliações externas, com a finalidade de identificar quais são as escolas que apresentam baixo desempenho e altos índices de reprovação, abandono e distorção idade-série, bem como as que apresentam baixo desempenho nas disciplinas críticas [Língua Portuguesa e Matemática] [...] . A partir desse diagnóstico, as equipes fazem as intervenções necessárias junto às Diretorias Regionais de Ensino e/ou unidade escolar, se julgar necessário. (REZENDE, 2007, p. 15).

Também prevista nas metas do PES, a Seduc tem um projeto de Avaliação Institucional das Unidades Escolares Estaduais e/ou Conveniadas do Estado do Tocantins (Seduc, 2006). Tal projeto, originalmente proposto em 2003, ainda não está em desenvolvimento, embora já tenha passado por duas revisões (2004 e 2006). A Seduc acredita que esse projeto

[...] contribuirá para o aperfeiçoamento da qualidade da educação, com a finalidade de aprimorar a função da escola enquanto instituição comprometida com a aprendizagem e com a transformação social. Acredita-se que a avaliação proporcionará uma compreensão global e integrada das unidades escolares em seus diversos aspectos, instaurando-se como instrumento de melhoria da qualidade do seu desempenho. Sendo a avaliação um processo permanente, possibilitará a identificação dos pontos positivos e negativos, para que se possa orientar rumos através do apoio técnico em prol de uma escola melhor. (SEDUC, 2006, p. 6).

Para tanto, ele pretende investigar as seguintes dimensões (SEDUC, 2006):

- *Administrativa*: envolvendo as relações escola-comunidade, as relações internas à Unidade Escolar (UE), a qualidade dos serviços por ela prestados e a qualidade da gestão escolar;
- *Pedagógica*: enfocando suporte e acompanhamento pedagógico, formação continuada e em serviço e proposta pedagógica da escola;
- *Financeira*: voltando-se à disponibilidade, ao planejamento, à aplicação e ao controle dos recursos;
- *Jurídica*: revelando a identidade legal, a autonomia e a relação que a escola estabelece com a sociedade e com as várias instâncias do sistema de ensino, e ainda, com outras instituições do meio no qual está inserida.

Para nortear esse processo, estão previstos os seguintes princípios: globalidade – estão envolvidas todas as atividades e todos os sujeitos que participam da instituição e seus resultados; comparabilidade – busca a uniformidade básica de metodologias e indicadores; respeito à identidade institucional – que contempla as características próprias das instituições, viabilizando-as no contexto das inúmeras diferenças; não premiação ou punição – que visa a busca do aperfeiçoamento ou a revisão das atividades desenvolvidas, na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o resultado de dificuldades encontradas; legitimidade – é garantida a utilização de uma metodologia de caráter analítico-interpretativo, capaz de assegurar a construção de indicadores e de informações fidedignas em um determinado espaço de tempo, que possibilita o conhecimento e discussão dos resultados pela comunidade escolar; e continuidade – se constitui em um processo que permite a U. E. perceber sua evolução, utilizando-se da comparação dos dados de um determinado momento em relação a outro e, assim, aprimorar as inter-relações, os serviços e o desempenho da própria escola. (SEDUC, 2006, p. 5-6).

Prevê-se, ainda, que o desenvolvimento do projeto seja avaliado de modo a se identificar “[...] problemas e/ou dificuldades que poderão ocorrer durante o processo, para possíveis reajustes”.(SEDUC, 2006, p. 12).

A Gerência de Descentralização da Gestão Escolar e a Assessoria de Avaliação e Planejamento, em parceria com a equipe pedagógica das DREs e das escolas serão as responsáveis pela condução de todo o projeto.

Outra meta de avaliação do PES, conforme anteriormente descrito, já pode ser traduzida pelo Programa Permanente de Avaliação de Desempenho do Servidor da Seduc, em desenvolvimento desde 2005, quando de seu projeto-piloto, como informa, por entrevista, Ângela Maria Engel Jungblut, Coordenadora de Avaliação de Desempenho da Seduc de Tocantins.

Objetivos

O objetivo principal do Programa Permanente de Avaliação de Desempenho do Servidor da Seduc de Tocantins é o de “[...] diagnosticar e analisar o desempenho individual ou grupal dos servidores nas inter-relações de trabalho, para a promoção do crescimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento dos trabalhos realizados.”

(SEDUC, s/d, p. 6). A partir deste, são definidos os seguintes objetivos específicos:

- I – Diagnosticar e analisar o desempenho individual e coletivo dos servidores no desenvolvimento dos trabalhos;
- II – Envolver os profissionais da educação para a adesão no processo avaliativo;
- III – Aprimorar o senso de responsabilidade de todo profissional ao aplicar a avaliação de desempenho;
- IV – Verificar de forma sistemática o desempenho de cada servidor na função e seu potencial de desenvolvimento futuro;
- V – Proporcionar condições adequadas de trabalho aos servidores para o bom desempenho de suas funções;
- VI – Possibilitar aos profissionais da educação a valorização profissional;
- VII – Possibilitar maior estreitamento nas relações interpessoais e a cooperação entre todos os profissionais e suas chefias;
- VIII – Acompanhar os desafios propostos ao servidor, avaliando os resultados conseguidos;
- IX – Direcionar ações, políticas e programas de capacitação e aperfeiçoamento profissional dos servidores. (SEDUC, s/d, p. 13-14).

Caráter, abrangência e periodicidade

Em entrevista, a Coordenadora de Avaliação de Desempenho da Seduc de Tocantins, Ângela Maria Engel Jungblut, informou que o Programa Permanente de Avaliação de Desempenho do Servidor da Seduc de Tocantins realiza-se anualmente. Em 2005, houve um projeto-piloto no qual foram avaliadas apenas as funções do Coordenador Pedagógico, Supervisor e Diretor de Unidade Escolar. Já em 2006, todas as funções foram avaliadas, de modo censitário.

Agência responsável e responsáveis pela aplicação

Não há terceirização dos serviços para a execução do Programa Permanente de Avaliação de Desempenho do Servidor da Seduc de Tocantins.

Internamente, segundo a Seduc,

A Avaliação de Desempenho do servidor é de responsabilidade da chefia do setor o qual este estiver diretamente lotado [...]
Na ausência do Chefe/Avaliador, a avaliação é realizada por um substituto legal que tenha uma relação profissional mais próxima com o avaliado.
A Avaliação não é em forma de troca, havendo mudança de quem está avaliando. (SEDUC, s/d, p. 8-11).

Além das avaliações feitas pela chefia do setor, todos os servidores fazem uma auto-avaliação e têm. O servidor, também, “[...] terá a liberdade de acompanhar, manifestar ou recorrer com responsabilidade e compromisso quanto ao preenchimento e os resultados obtidos em todo o processo de avaliação.” (SEDUC, s/d, p. 14).

Matriz curricular e construção e aplicação da Prova

A Avaliação de Desempenho do Servidor da Seduc de Tocantins está baseada nos seguintes fatores, que podem se diferenciar de acordo com a função:

1. Responsabilidade
2. Assiduidade e Pontualidade
3. Disciplina
4. Produtividade
5. Criatividade e Iniciativa
6. Conhecimento Técnico
7. Relação Interpessoal
8. Planejamento
9. Cooperação
10. Integração aos Objetivos Institucionais
11. Liderança
12. Empreendedorismo
13. Tomada de Decisão
14. Atualização e Flexibilidade (SEDUC, s/d, p. 7-8).

Além desses fatores, como informa, por entrevista, Ângela Maria Engel Jungblut, Coordenadora de Avaliação de Desempenho da Seduc de Tocantins, a construção dos instrumentos também considera as atribuições de cada função definida no Regimento Escolar.

Para a aplicação dos questionários, são adotados os seguintes critérios: nas Unidades Escolares os profissionais serão avaliados pelos seus superiores imediatos e um representante

de seus pares, de acordo com horário de trabalho; nas Diretorias Regionais de Ensino segue-se o mesmo procedimento, seguindo a ordem hierárquica e a paridade na função. Ainda, no caso das DREs, profissionais que atuam nas UEs e recebem orientações de funcionários específicos, participam da avaliação destes, de forma representativa. Na sede da Secretaria de Educação e Cultura a estrutura de avaliação e avaliadores se repetem, seguindo o padrão das UEs e das DREs. (SEDUC, s/d, p. 8-10).

Além disso, a Seduc ainda orienta que

Quem avalia deverá estar trabalhando por tempo considerável no local, para conhecer bem o trabalho e como o servidor vem desempenhando sua função ao longo deste tempo, para que uma dificuldade momentânea não afete negativamente a avaliação de desempenho do servidor.

Para ser avaliado, o servidor deverá estar no mínimo seis meses trabalhando no setor/escola, se não, deverá ser avaliado na lotação anterior ou se tiver menos de seis meses de admitido não deverá ser avaliado no momento, mas em um processo seguinte.

O desempenho do servidor deve ser avaliado de acordo com as condições de trabalho que lhes são oferecidos e a carga horária que presta no setor/escola. (SEDUC, s/d, p. 11).

Instrumentos e aspectos avaliados

Com base nos fatores definidos para avaliação, são construídos questionários estruturados em que cada fator é detalhado em subfatores que devem ser avaliados segundo uma escala de 0 a 10. Além destes instrumentos, todo servidor realiza uma auto-avaliação, partindo da avaliação feita a respeito de seu desempenho.

Tratamento dos Resultados

Em 2006, quando a avaliação passou a ser censitária, foi elaborado um gabarito para leitura óptica dos resultados.

Os resultados foram organizados em relatórios que tinham o objetivo de analisar as médias das avaliações de desempenho por função, nas Unidades Escolares, Diretorias

Regionais de Ensino e Sede Seduc. Os relatórios dão opção de análise dos resultados por Setor/Unidade Escolar, por função, por disciplina, por série, por modalidade de ensino, de acordo com a grade curricular e, ainda, por cargo.

Divulgação e Usos dos Resultados

Segundo Ângela Maria Engel Jungblut¹³², Coordenadora de Avaliação de Desempenho da Seduc de Tocantins, por entrevista, a partir dos resultados, é possível fazer um comparativo com os resultados do sistema informatizado do acompanhamento do rendimento escolar das disciplinas críticas (Língua Portuguesa e Matemática), criado a partir do PES e que é alimentado bimestralmente pelas DREs.

Como o Programa Permanente de Avaliação de Desempenho do Servidor não tem caráter punitivo, seu propósito é o de melhorar o desempenho dos servidores da Seduc. Assim, objetivando a melhoria do desempenho, o resultado das avaliações deve permitir o oferecimento de capacitações e atividades de aperfeiçoamento profissional. Os dados da avaliação deverão proporcionar aos servidores condições de análise de seu desempenho, favorecendo seu comprometimento com a melhoria da qualidade de seu trabalho e responsabilizando-se pela sua formação continuada.

A Seduc ainda enfatiza que:

[...] os resultados das avaliações não devem ser vistos como ranqueamento entre os melhores ou piores, mas como oportunidade de melhorias individuais e coletivas, onde cada servidor que direta ou indiretamente faz educação percebe a sua parcela de responsabilidade e importância na busca da melhoria do ensino e da aprendizagem no Estado do Tocantins. (SEDUC, s/d, p. 12).

¹³² Entrevista concedida por Ângela Maria Engel Jungblut, Coordenadora de Avaliação de Desempenho da Seduc de Tocantins em agosto de 2007.

1.27. Distrito Federal

A rede de ensino do Distrito Federal abrigou, em 2006, 1.252 escolas e, nelas, 518.802 alunos matriculados, sendo 50.398 na Educação Infantil; 306.033 no Ensino Fundamental; 83.067 no Ensino Médio; 73.569 na Educação de Jovens e Adultos; e 5.735 alunos na Educação Especial (cf. Edudatabrasil. www.edudatabrasil.inep.gov.br).

A tabela a seguir registra as taxas de rendimento do estado, da região e do Brasil, no ano de 2006.

Tabela 56 – Taxas de Rendimento – Distrito Federal, Região Centro-Oeste e Brasil – 2006

	Aprovação (%)		Reprovação (%)		Abandono (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Distrito Federal	81,2	70,7	16,3	19,1	2,5	10,2
Região Centro-Oeste	76,2	68,0	13,8	11,8	10,0	20,2
Brasil	79,4	70,5	13,1	12,3	7,5	17,2

Fonte: Inep-MEC. Edudatabrasil.

A situação do Distrito Federal no IDEB é a que se segue:

Tabela 57 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Distrito Federal e Brasil – 2005/2021

	Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
Distrito Federal	4,4	6,5	3,3	5,3	3,0	4,8
Brasil	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2

Fonte: INEP-MEC. IDEB.

Registra-se que não há informações sobre programa ou sistema de avaliação criados, organizados e realizados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação neste estado¹³³.

¹³³ Informação prestada por Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino, Gerente do Ensino Fundamental, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em entrevista por telefone.

Capítulo II

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: MECANISMO DE INDUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Tomando como referência a força que vem ganhando a avaliação como mecanismo de indução de políticas, a pergunta que este capítulo pretende responder é: *Qual o papel da avaliação na manutenção ou mudança do cenário educacional atual?*

Para buscar responder a esta questão, será necessário refletir sobre os delineamentos que a avaliação vem assumindo desde o início dos 1990. Esses *desenhos* que vão configurando o modo como a avaliação se realiza podem revelar o que se esperava em cada uma das etapas de sua aplicação e as possibilidades de pôr em prática essas expectativas. Não se trata aqui de privilegiar ou destacar determinado aspecto, tampouco de identificar *quais* aspectos são mais ou menos responsáveis para definir o papel da avaliação, mas de analisar *como* o processo vem se realizando, buscando pistas para tornar esta Cartografia visível, compreensível.

Entendendo que as relações entre as diversas dimensões da avaliação estão sujeitas a diferentes e múltiplas regulações, sobretudo porque há pessoas em movimento (professores, pais, alunos, dirigentes, imprensa, pesquisadores), tem-se claro de que aqui não se desenha um modelo analítico para determinar o papel que a avaliação vem cumprindo. No entanto, entende-se que as descrições e análises combinadas podem apresentar pistas importantes para a compreensão desse papel.

2.1. Das estatísticas ao SAEB – Do SAEB ao IDEB

O levantamento de dados educacionais e a pesquisa como fonte de informação, realizados ou promovidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹³⁴ (INEP), são marcos da reunião e organização de informações no Brasil.

Desde sua criação, em 1937¹³⁵, como Instituto Nacional de Pedagogia, o atual INEP foi proposto para “realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos” (LOURENÇO FILHO, 2005, p. 181). Para isso,

pôs-se o INEP a organizar um ementário geral da legislação sobre o ensino e educação, a partir dos primeiros atos do Reino Unido; ao mesmo tempo, fazia completar e publicar a bibliografia pedagógica brasileira [...] a simples classificação de todo esse material estatístico, legislativo e bibliográfico começava a revelar as realidades da educação nacional, em seus aspectos capitais, no plano das realizações públicas e nas da iniciativa privada, como também no das idéias (p. 183).

Dirce Nei de Freitas (2005, *passim*) faz competente síntese do período, destacando a relação entre a organização das estatísticas e o planejamento educacional e seu papel central como ferramenta da pesquisa educacional.

No entanto, a produção das estatísticas educacionais no Brasil só recentemente tornou-se confiável. Ainda assim, é preciso fazer ressalvas¹³⁶, uma vez que nem sempre os dados informados pelas escolas estão disponíveis de um ano para o outro.

¹³⁴ Denominação desde 2001, conforme a Lei nº 10.269 de 29 de agosto.

¹³⁵ Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, cria o Instituto. No entanto, ele só se instalou com o Decreto-Lei nº 580 e passou a chamar Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

¹³⁶ Em pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas da Educação (CEPPPE), coordenada pelos professores Sandra Zákia Lian Sousa e Romualdo Portela de Oliveira (2006, mimeo), por encomenda do MEC, foram visitadas 80 escolas em oito estados brasileiros, visando registrar e analisar experiências bem-sucedidas no Ensino Médio Noturno. Para realização das visitas, foram produzidos roteiros de pesquisa e, neles, se demandava o registro de números das escolas sobre alunos (fluxo e rendimento), sobre professores (formação e vínculo), entre outros. A maioria das escolas teve dificuldades em apresentar esses dados e, mais, nos casos em que os dados foram apresentados, nem sempre coincidiam com os números divulgados pelos sistemas de informação do INEP-MEC.

Desde 1995, há ênfase na recuperação das estatísticas educacionais, de modo que, com a participação de escolas e das secretarias municipais e estaduais de Educação na produção Censo Escolar, o INEP-MEC tem disponibilizado informações estatísticas em todos os níveis, modalidades e etapas do ensino.

Por meio do Censo Escolar, são reunidas e divulgadas informações sobre alunos e professores; infra-estrutura das escolas; formas de organização do ensino; sobre o movimento e o rendimento escolar; e sobre acesso e participação. Além do censo anual, o INEP produziu, em anos recentes, vários censos especiais, informando sobre a situação geral de Professores (1997), da Educação Profissional (1999), da Educação Infantil (2000), dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2003) e da Educação na Reforma Agrária (2004).

A organização e estruturação dessas informações permitiram, por exemplo, implantar o Fundef (atualmente, Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), que usa o número de alunos matriculados como base de cálculo para definição dos recursos disponibilizados para as redes de ensino. Esse mecanismo contábil seria impossível antes da metade dos 1990, uma vez que, “até janeiro de 1995, o último Censo da Educação Básica, concluído e divulgado, era o de 1989, contendo apenas os dados do ensino regular” (Diniz, 2001, p.158).

Ainda como exemplo da utilização de informações estatísticas na proposição de políticas públicas da Educação no Brasil, tem-se a criação das Classes de Aceleração, que visam à diminuição da distorção idade-série e, conseqüentemente, a melhoria do fluxo escolar. Conforme Popkewitz e Lindblad (2001, p. 116), “a estatística é uma modalidade chave para a produção de conhecimento necessário para governar”.

Mesmo antes de as estatísticas educacionais se tornarem confiáveis em nível nacional, seu uso na pesquisa, com fins de avaliação, produziu estudos dos mais impactantes em termos de visão do sistema educativo, como os de Sérgio Costa Ribeiro, no final dos anos 1980. O autor

questionou as estatísticas produzidas e divulgadas pelo MEC, confrontando-as com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). As discrepâncias encontradas por ele mudaram o rumo dos debates: até então, se constatava que a evasão era o mais importante entrave do sistema. O autor mostra que, na estatística oficial do MEC, a evasão era mais de 10 vezes maior do que a calculada pelo modelo Profluxo (que leva em conta dados da PNAD) e que o número de alunos novos nas primeiras séries estava muito acima das possibilidades demográficas do país. A conclusão dramática foi a de que a “pedagogia da repetência” instalada nas escolas brasileiras, esta sim, chegava a atingir 52,4% dos alunos das primeiras séries em todo o Brasil.

Por revelar as discrepâncias gritantes entre os números produzidos pelo MEC e aqueles originados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), o estudo revelou também a fragilidade das estatísticas educacionais no Brasil.

Embora com restrições, como as registradas por Popkewitz e Lindblad (Ibid, p.139) quando assinalam que “o que está em fluxo se torna estabilizado de modo a parecer apenas como um problema técnico restrito a um campo de objetividade”, o uso das estatísticas como fonte de informação primária para avaliação dos sistemas de ensino está consolidado, sobretudo com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) com informações sobre o rendimento escolar (aprovação). (Nota técnica – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB)¹³⁷

A aproximação entre os resultados de desempenho de alunos avaliados em provas específicas e os indicadores de fluxo dos sistemas, embora tenha sido proposta somente em 2007, com a criação do IDEB, vem se delineando a algum tempo nos debates sobre a avaliação educacional.

¹³⁷ Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/Files/Site/Download/Nota_Tecnica_IDEB.pdf. Acesso em: outubro de 2007.

João Batista Gomes Neto e Lia Rosenberg (1995, p.15) afirmam:

como o sistema educacional visa à universalização do acesso, à equidade e à qualidade do ensino, a avaliação deverá verificar se esses objetivos estão sendo atingidos. Para tanto, devem ser definidas medidas que permitam aferir o grau de atendimento oferecido pelo sistema, a velocidade com que se dá a progressão dos alunos ao longo das séries, o nível de aprendizagem alcançado pelos alunos e o montante de recursos financeiros alocados com esse fim.

Laurence Wolff (1998, p. 4), sobre a contribuição das avaliações em direção às metas educacionais, registra:

É importante avaliar também os resultados quantitativos: o número de alunos matriculados, ou que concluem determinado nível, ou que são promovidos, por exemplo; a adequação dos insumos como os livros-textos, professores, as proporções professor-aluno e o treinamento dos professores; as interações nas salas de aulas e a pedagogia; e o desempenho no mercado de trabalho (quantos graduados conseguem emprego, e a que salários, por exemplo).

E, ainda, Ruben Klein (2006, p. 140), sobre a formulação de políticas visando à qualidade da educação, aponta que:

Elas [as políticas] devem utilizar diagnósticos, entre outros, provenientes de análises dos dados coletados pelos Censos Escolares, por pesquisas domiciliares como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, e por avaliações externas de aprendizado. As políticas implementadas, por sua vez, também precisam ser avaliadas para verificar sua eficácia e se há necessidade de mudanças.

Além disso, a idéia de ampliação dos parâmetros da avaliação dos sistemas de ensino foi não apenas defendida por alguns autores como proposta pelo INEP-MEC, em 2004. Naquele ano, Carlos Henrique Araújo, diretor da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB-INEP); Frederico Neves Conde, analista em Psicometria e consultor da DAEB/INEP, e Nildo Luzio, da equipe da DAEB/INEP, divulgaram um texto em que propõem a organização do Índice de Qualidade da Educação (IQE).

O IQE proposto pelos dirigentes do INEP, à época, foi pensado para agregar três indicadores: o Componente de Atendimento Escolar (CAE), o de Desempenho Educacional (CDE) e o de Adequação Idade-Série (Cais).

O Componente de Atendimento Escolar (CAE) reflete o objetivo de garantir o acesso da totalidade da população às escolas. [...] para que cada Estado da Federação tenha um bom IQE, ele deve se preocupar em aumentar sua taxa de atendimento, garantindo pelo menos uma equiparação com a taxa nacional.

O Componente de Desempenho Educacional (CDE), principal dimensão do índice, espelha, por meio dos resultados de proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática no Saeb, a qualidade da educação. [...]

O Componente de Adequação Idade-Série (CAIS) mostra o percentual de estudantes matriculados na série considerada ideal para sua idade. (2004, *passim*).

Atribuem-se diferentes pesos para cada um dos indicadores. O cálculo, que chegou a ser realizado, se dá pela seguinte fórmula:

$$IQE_{EF} = \frac{4(CDE_{EF}) + 2(CAIS_{EF}) + (CAE_{EF})}{7}$$

Esse índice, pouco conhecido ou debatido, foi abandonado em favor do IDEB. Concordando com Popkewitz e Lindblad, quando dizem que “os números não são meros números, mas circulam num campo de produção e reprodução cultural” (2001, p. 120), há que se reconhecer a semelhança das propostas (IDEB e IQE) na concepção de qualidade e, conseqüentemente, no direcionamento que potencialmente fazem na busca dessa qualidade. Ambos os índices tomam a proficiência do aluno e o fluxo escolar como parâmetros. O IQE acrescenta a taxa de atendimento, no entanto, registra-se que a variação dessa taxa é pequena entre os estados brasileiros, ficando entre 98,3% (no Rio Grande do Sul) e 93,7% (em Alagoas), conforme registraram os autores da proposição do índice (ARAÚJO, CONDE E LUZIO, 2004, p. 133).

A fórmula de cálculo do IDEB é a seguinte:

$$IDEB_j = f(N_j, T_j); f_N \geq 0 \text{ e } f_T \geq 0$$

onde,

IDEB = Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da unidade j (escola, rede de ensino, município etc.).

N_j = proficiência esperada, em determinado exame padronizado, para estudantes da unidade j ao final da etapa de ensino considerada.

T_j = tempo esperado para conclusão da etapa para os estudantes da unidade j .

f = derivada parcial de $f()$ em relação a k .

O IDEB é crescente com a proficiência média dos estudantes e decrescente com o tempo médio de conclusão. É importante ressaltar que, em teoria, tanto N_i como T_i devem se referir aos alunos ingressantes e não apenas àqueles que, de fato, concluem a etapa. Ou seja, quais seriam o desempenho e o tempo de duração médio caso todos os estudantes não desistissem da escola. (Nota técnica – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB)

Ainda que se reconheça a possibilidade de medir a qualidade dos sistemas de ensino a partir de dados gerais, como as estatísticas de fluxo e as proficiências alcançadas pelos alunos em testes padronizados, como o SAEB ou a Prova Brasil, as condições de produção dessa qualidade são desconsideradas, o que limita a contribuição desses testes na interpretação da realidade das escolas.

Além dessa limitação, o IDEB, índice que está em vigor, explicita, segundo o INEP-MEC (2007, p. 8), “o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação”, supondo, de saída, que as escolas ou redes poderão controlar sua “taxa de troca”.

O controle dessa “taxa de troca” seria, por exemplo, o caso de um determinado estado, município ou escola com dificuldades para investir na aprendizagem dos alunos (teria pontuação de proficiência inferior) e, para compensar isso, decretasse o fim das reprovações (teria alta pontuação sobre o rendimento escolar). O resultado do cálculo poderia ser o alcance da sua meta no IDEB, no entanto, seus alunos poderiam não apresentar os conhecimentos, competências e habilidades mínimos para progredir na escolarização. Sobre isso, o documento do MEC que apresenta o IDEB (2007, p. 10) admite que

o incentivo para se adotar determinada ‘taxa de troca’ estará presente em qualquer medida que pondere indicadores de desempenho em exames padronizados e de fluxo escolar. A dificuldade em estabelecer um indicador de desenvolvimento educacional é a de justificar que a ‘taxa de troca’ por ele sinalizada é razoável.

De todo o modo, a adoção do IDEB, explicita as metas e revela que o mecanismo “avaliação” como indutor de políticas está fortalecido. E seus desdobramentos ainda estão por vir.

Não por acaso, o IDEB foi lançado simultaneamente ao “Compromisso Todos pela Educação”. O *Compromisso* é um desdobramento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e “propõe a articulação de esforços para a melhoria da qualidade, oferecendo um indicador – o IDEB” e se constitui num “conjunto de diretrizes a serem adotadas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios na gestão de suas redes e escolas e nas práticas pedagógicas” (2007, p. 1).

São estabelecidas 28 diretrizes, sendo que dez delas exigem algum tipo de avaliação para a atuação dos entes federativos na melhoria da Educação. São elas:

- II – alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, **aferindo os resultados por exame periódico específico**;
- III – acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e **do seu desempenho em avaliações**, que devem ser realizadas periodicamente; [...]
- XIII – implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a **avaliação do desempenho**;
- XIV – **valorizar o mérito do trabalhador da educação**, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XV – dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo **estável após avaliação**, de preferência externa ao sistema educacional local; [...]
- XVIII – fixar regras claras, considerados **mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola**;
- XIX – **divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, referido no art. 3º**;
- XX – **acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação** e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas; [...]
- XXV – fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo **monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso**; [...]
- XXVIII – organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do **acompanhamento das metas de evolução do IDEB**. (DECRETO n 6094, de 24 de abril de 2007, grifos nossos).

O *Compromisso*, além de articular a formulação e execução de políticas com a avaliação, promove a indução de mudanças, por meio de seu mecanismo mais comum – o financiamento – quando estabelece que:

[...] a partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR [Plano de Ações Articuladas] – instrumentos que são fundamentais para a melhoria do IDEB.¹³⁸

Com esse desenho e, ainda, com a produção de instrumentos¹³⁹ de apoio aos entes federados para a realização de diagnósticos e organização de plano de ação, o MEC faz avançar e aprofundar o conjunto de procedimentos que se puseram em andamento com a reforma educacional ocorrida em meados dos 1990.

A seguir apresenta-se um olhar sobre os delineamentos assumidos pela avaliação educacional nos últimos anos, visando sistematizar informações originadas nas proposições expressas ora em sua concepção, ora em sua operação, balizadas pelas análises dos estudiosos do tema.

2.1.1. Delineamento institucional-gerencial

Os anos 1980 foram marcados pelo processo de redemocratização do país e, na Educação, por demandas explícitas por ampliação do atendimento e pela melhoria da

¹³⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8658&Itemid=&sistemas=1. Acesso em: outubro de 2007.

¹³⁹ O MEC produziu instrumentos detalhados para o diagnóstico da situação educacional dos municípios, sendo que constam: dados de diagnóstico preliminar realizado pelo próprio MEC; instrumento de coleta de dados, organizado em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infra-estrutura física e recursos pedagógicos; quadro síntese com a pontuação gerada para cada dimensão, cada área e indicadores isolados; e quadro síntese com a pontuação geral por dimensão (Instrumento de Campo. 2007, p. 3)

qualidade do ensino. Especificamente no campo da avaliação educacional, teve início, logo no primeiro ano da década, a investigação realizada no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural) que coletou dados sobre o rendimento escolar dos alunos por meio da aferição do rendimento em Português e Matemática de alunos de 2ª e 4ª séries de escolas rurais, nos estados de Pernambuco, Ceará e Piauí. Foram também coletadas informações sobre as condições das escolas, o perfil dos professores e condições das famílias, nos anos 1981, 1983 e 1985 (Vianna, 1995).

Essa experiência, assim como outras avaliações educacionais, dentre elas aquelas realizadas por Phillip Fletcher e Cláudio Moura Castro (1986), Ruben Klein e Sérgio Costa Ribeiro (1991) e Maria Helena Souza Patto (1990), formaram as bases para que a avaliação educacional fosse tomando corpo com vistas a apoiar a organização de intervenções ou para indução de mudanças.

Com aportes em experiências e pesquisas, o delineamento institucional da avaliação nacional da educação está ancorado tanto na trajetória de regulamentação das atividades e de sua estrutura quanto na participação dos agentes que estiveram envolvidos nas decisões e nos procedimentos para sua realização.

As iniciativas originadas no desenvolvimento do Edurural e no desenho do Projeto Nordeste¹⁴⁰, ambas baseadas em orientações do Banco Mundial (BM), combinadas com a decisão do MEC de implantar um sistema de avaliação para todo o Brasil, tem início o primeiro exercício de avaliação nacional da Educação, com a realização de um piloto nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte.

Esse era o início do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), formulado por Jacobo Weisselisz (1988). Na proposta, além do rendimento do aluno, previa-se avaliar o professor, os custos do ensino e a gestão das escolas.

¹⁴⁰ Desde a implantação do EDURURAL, entre os anos 1982 e 1993, foi sendo elaborada a sua continuidade com o nome de Projeto Nordeste, que se realizou entre os anos 1994 e 1999.

Segundo Alicia Bonamino (2002, p. 94-95), citando documento de circulação restrita¹⁴¹,

enquanto os técnicos do MEC defendiam um desenho organizacional descentralizado de execução, mas com um core diretivo e técnico institucionalmente estruturado no Ministério e nas Secretarias, que supervisionasse o desenvolvimento do sistema e assegurasse a integração avaliação-formulação de políticas públicas, (os técnicos do Banco Mundial propugnavam)...., com base em estudos feitos em alguns países da América Latina, uma organização em que o Ministério apenas definiria e controlaria o alcance dos objetivos gerais da avaliação e licitatoria, entre organizações não lucrativas, a execução de todas as atividades do programa.

Vale registrar que a posição defendida pelo Banco Mundial, embora ancorada em experiências de outros países, conforme o documento, deve ter carregado, também, a própria experiência do Banco, na longa negociação do delineamento do Projeto Nordeste com os estados da região. Segundo Rosana Cruz (2002, *passim*), a negociação entre os técnicos do Banco Mundial e os secretários estaduais de Educação dos estados do Nordeste, foi bastante conflituosa, uma vez que estes pretendiam participar ativamente das definições do Projeto.

Os objetivos traçados para o sistema nacional de avaliação, em 1988, previam a articulação entre as medidas de desempenho e resultados de outros estudos que apoiariam esse levantamento. A redação desses objetivos é a que segue:

[...] desenvolver e/ou aprofundar as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional (MEC, Secretarias Estaduais e órgãos municipais de educação); descentralizar e regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, de forma a possibilitar sua gestão diretamente pelas instâncias locais (equipes técnicas das secretarias, instituições de pesquisa, universidades etc), criando nexos e estímulos para o desenvolvimento local de uma infra-estrutura de pesquisa e avaliação educacional; propor uma estratégia metodológica em condições de articular e relacionar os resultados dos diversos trabalhos de pesquisa e avaliação já realizados ou em vias de implementação (WAISSELFISZ, 1988).

A segunda edição da avaliação proposta pelo SAEP não foi realizada em razão de problemas na alocação de recursos. O SAEP, passou a ser denominado Sistema de Avaliação

¹⁴¹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (1994) “Políticas públicas de qualidade educacional, sistema de monitoramento e avaliação”. Comissão especial constituída pela Portaria de 8 de novembro de 1994, em cumprimento da MP nº 711/94. Brasília, p.6.

do Ensino Básico (SAEB), em sua edição de 1990, e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, desde 1993. Conforme relata Alicia Bonamino, havia na proposta da Comissão Especial encarregada de estabelecer normas e recomendações para a organização da avaliação externa a idéia de garantir às demais esferas de gestão do sistema educacional papel “ativo no desenho político institucional e na condução do sistema de avaliação”, visando “institucionalizar equipes estaduais e locais” (2002, p. 95).

A posição dos técnicos do MEC prevaleceu nas primeiras edições do SAEB (1990, 1993) e representantes dos estados estiveram presentes em momentos de elaboração. A realização da pesquisa de campo, o tratamento e a análise dos dados foram realizados localmente, pelas equipes dos estados e municípios. Além disso, na edição de 1993, professores das universidades também foram chamados a contribuir (ibid, passim).

A normalização do delineamento institucional está ancorada na Constituição Federal e na Emenda Constitucional nº 14 de 13 de setembro de 1996. É por meio desta última que o governo central redefiniu as competências e responsabilidades entre as instâncias de governo (União, estados e municípios) e explicitou a definição de seu papel e, por decorrência, o papel do MEC:

[...] exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (art. 211, § 1)

Em seguida, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), como já mencionado na introdução desta tese, determinou a criação de mecanismos nacionais de avaliação educacional para todas as etapas e níveis do ensino, aos quais estados e municípios deveriam se integrar. A realização dessa incumbência da União ficou assegurada pelo inciso IV do art. 70, na definição do que são despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino, estabelecendo, dentre elas, os “[...] levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando principalmente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino”.

Antes disso, outros trâmites legais possibilitaram a regulamentação do SAEB¹⁴², que se efetivou com a Portaria Ministerial nº 1.759, de 27 de dezembro de 1994. Nessa portaria, fica estabelecida a participação das Secretarias de Educação, em colaboração com o MEC. A Lei nº 9.131/95, antecipando a EC 14 e a LDB, retira do Conselho Nacional de Educação as incumbências relativas à avaliação e as transfere para o MEC.

É importante registrar que, ao longo do processo de elaboração do Plano Decenal de Educação (1993), aparece pela primeira vez, na formulação das grandes diretrizes da política, o tema da avaliação.

A grande adesão de estados, municípios e entidades aos debates sobre o Plano fez com que quase tudo estivesse colocado ali¹⁴³. Propostas encaminhadas por todas as regiões brasileiras, como sínteses das contribuições das escolas, demandaram mecanismos de avaliação mais consistentes e articulados (BRASIL, 1994, *passim*).

Sofia Lercher Vieira (1998, p. 83) registra, com certa indignação, que:

a temática da avaliação, praticamente intocada nos documentos dos governos Sarney e Collor, agora [no Plano Decenal] é já mencionada e sob a forma de um sistema nacional de avaliação [...] os demais documentos passaram ao largo desse importante projeto que já se configura como uma nova política desde 1990!

A partir de 1995, início da primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) no governo federal e do financiamento do Banco Mundial ao SAEB, a configuração inicial do SAEB se alterou. As afinidades de concepção entre as diretrizes políticas do MEC e do BM foram, sem dúvida, importantes para o processamento das mudanças. Alicia Bonamino (2002) refere-se, também, às trajetórias profissionais de alguns dirigentes do MEC, que incluem passagens pelos organismos internacionais – como foi o caso do ministro Paulo Renato de Souza, que foi técnico do BID –, além, é claro, da capacidade financeira e técnica do BM.

¹⁴² Medida Provisória nº 661/94 (estabelece, dentre outras medidas, que o MEC poderá realizar verificações periódicas do ensino); Medidas Provisórias 711/94, 765/94, 830/95, 891/95, 938/95 (reeditam a MP 661/94).

¹⁴³ Ver Introdução desta tese.

Assim, a partir da terceira edição do SAEB (1995), o MEC fortalece seu papel de formulação e controle. As mudanças são: criação do Banco Nacional de Itens, redefinição dos objetivos, adoção da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e terceirização dos procedimentos para realização das provas.

A Teoria de Resposta ao Item

é um conjunto de modelos onde a probabilidade de respostas a um item é modelada como função da proficiência do aluno (variável não observável) e de parâmetros (que expressam certas propriedades) do item. Quanto maior a proficiência, maior a probabilidade de o aluno acertar o item. (KLEIN, 1995, p.31).

Sua aplicação permite o uso de itens que cobrem um amplo espectro do currículo sem exigir que cada um dos alunos resolva um número exaustivo de questões.

A matriz de referência para a avaliação apresenta uma série de descritores do desempenho do aluno. Cada descritor é um cruzamento ou associação entre conteúdos curriculares e operações mentais (competências e habilidades). Nisso residem a ousadia e a dificuldade do trabalho tal como tem sido realizado. A matriz parece ser uma maneira de superar a divisão, perceptível em quase toda proposta curricular, entre os objetivos curriculares e a lista de conteúdos, pois concretiza, em cada descritor, a articulação entre objetivo curricular (ou objetivo de desenvolvimento) e o conteúdo (PESTANA, 1998).

A mudança que se deu com a terceirização nas definições (seleção da amostra, elaboração de itens, de manuais, processamento e análise) e na operação (aplicação dos instrumentos, confecção de cadernos etc.) tem impacto nas relações com os estados e municípios “que também tiveram sua participação dentro do campo da avaliação reduzida a um mero apoio logístico à fase de aplicação dos instrumentos cognitivos e contextuais do SAEB” (BONAMINO, p. 104).

Os objetivos da avaliação nacional a partir de 1995 explicitam seu papel como instrumento de gestão. No relatório de Resultados Estaduais do SAEB/1995, os objetivos estão assim definidos:

Acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e efetividade do ensino ministrado nas escolas,

possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro. (p.7)

Atualmente, no sítio do INEP, a redação, muito semelhante, mas mais aprimorada, é a que segue:

A partir das informações do SAEB, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação podem definir ações voltadas para a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionar seus recursos técnicos e financeiros para áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e à redução das desigualdades existentes nele. Desta forma, o SAEB [tem por] objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a ampliação da qualidade do ensino brasileiro.¹⁴⁴

O SAEB, a partir de 1995, compõe o conjunto de medidas e ações que marcaram a sistematização da reforma educacional empreendida pelo governo federal. Essencialmente, o que se pôde apreender na caracterização desse delineamento é a centralização do controle potencialmente realizado pela avaliação, deixando estados e municípios de fora dos processos.

O delineamento assumido pelo SAEB a partir de 1995 é claramente definido segundo os parâmetros estabelecidos pela gestão de resultados. Bresser Pereira, então ministro da Reforma do Estado, afirma em artigo publicado em 1997:

Quando não se pode contar com o mercado, quando a alocação de recursos pelo mercado não é solução factível, dado seu caráter distorcido ou dada sua incompletude, a existência de uma administração pública eficiente passa a ter valor estratégico ao reduzir a lacuna que separa a demanda social e a satisfação dessa demanda.
[...] Enquanto a administração pública burocrática de concentra no processo legalmente definido [...], a administração pública gerencial orienta-se para resultados. (p.8)

Essa nova configuração proposta tem tradução em todas as áreas e também na Educação.

¹⁴⁴ Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas_frequentes.htm. Acesso em: março de 2007.

Guiomar Namó de Melo¹⁴⁵, em 1991, definia o que deveria ser a boa gestão da educação. Segundo ela, o padrão de gestão deveria levar em conta a “existência de matriz geradora de objetivos, prioridades e políticas que definem níveis diferentes de intervenções” (p. 23) e a capacidade de execução das políticas propostas. Seriam tarefas dessa boa gestão, dentre outras, eleger objetivos e prioridades nacionais, que devem ser priorizados em função de “terem menor reversibilidade, induzirem outras mudanças e incidirem sobre os problemas mais graves” (p. 24); satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, por meio da transversalidade no currículo de temas diversificados e específicos, do aumento da autonomia para as escolas decidirem sobre os conteúdos curriculares a serem ensinados, do estabelecimento de “conteúdos básicos universalmente consagrados¹⁴⁶” (p. 28); vencer a barreira da repetência, por meio de ações que visem corrigir o fluxo escolar apoiando as escolas em experiências variadas, compensando desigualdades (identificadas por diagnósticos e avaliações) com assistência técnica e financeira; e mudar o padrão de intervenção do Estado. Sobre esse último aspecto, as propostas são o aumento da autonomia para as escolas e a coordenação nacional do sistema, que estaria ancorada nas seguintes funções:

- desenvolver um sistema de avaliação que permita realizar diagnósticos e aferir resultados em termos do progresso da aprendizagem dos conteúdos básicos; identificar necessidades de compensação financeira e técnica; adotar incentivos salariais para os que cumprem as metas; e informar a população sobre o desempenho das escolas que ela custeia;
- adotar uma sistemática de financiamento e transferência de recursos que vise a aumentar os montantes destinados às escolas e à equalização das condições, compensando desigualdades sociais e regionais;
- estabelecer os conteúdos curriculares básicos por série e grau de ensino e, por consequência, as normas gerais para formação de professores, avaliando esta última também por resultados;
- disponibilizar conhecimentos e assistência técnica às escolas, por meio de alternativas diferenciadas e flexíveis para a capacitação da gestão escolar e dos seus profissionais. (Melo, 1991, p. 32).

¹⁴⁵ Durante o governo Fernando Henrique Cardoso foi nomeada Conselheira do Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica.

¹⁴⁶ Sobre esse item a autora conclui: “Ensinar um pouco de tudo, e mal, é uma receita para o fracasso”. (p.28)

A organização gerencial do MEC com vistas à realização de práticas avaliativas de abrangência nacional contou com a aprovação da Lei n 9.448, de 04 de março de 1997, que transformou o INEP em autarquia¹⁴⁷, retirando do MEC o papel de gerir a avaliação. Desde então, o INEP concentra todas as atividades de levantamento, análise e difusão de informações educacionais.

Suas finalidades, segundo a lei que o transformou em autarquia, são:

- I – organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II – planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- III – apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- IV – desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- V – subsidiar a formulação de políticas na área da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- VI – coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- VII – definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- VIII – promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior; e
- IX – articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral.¹⁴⁸

Na perspectiva gerencialista adotada pelo MEC, os resultados das avaliações serviriam para corrigir as escolhas, os rumos e os programas implementados pelas políticas. No entanto, não têm sido essas as notícias da educação nos últimos anos. Embora o MEC divulgue informações sobre as proficiências dos alunos e suas possíveis relações com condicionantes variados, são poucas as ações que têm se mostrado competentes para enfrentar as desigualdades do sistema. Ao contrário, o que se têm verificado é o estabelecimento da competição entre os entes federativos e entre as escolas quando da divulgação dos resultados de avaliações.

¹⁴⁷ “Serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios para executar as atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada” (FERREIRA, 2002).

¹⁴⁸ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/institucional/finalidades.htm>. Acesso em: setembro de 2006.

2.1.2. Delineamento político

As mudanças decorrentes da reforma gerencial do Estado e suas conseqüentes alterações na gestão educacional, com ênfase na avaliação, têm sido identificadas como a passagem para o Estado avaliador¹⁴⁹. Avaliar ou não avaliar não é uma escolha para as políticas que vem se realizando na Educação; é condição mesmo para sua implantação e desenvolvimento. O Estado avaliador é decorrência do delineamento mais geral da reorganização das relações capitalistas entre as nações e entre estas e as grandes corporações. O conceito de Estado avaliador só faz sentido nessa situação.

No conjunto de mudanças no padrão de gestão – que visou flexibilizar as alternativas de movimentação do capital; aumentar a competitividade entre as nações, as empresas, as instituições e entre as pessoas; aumentar a eficácia e a eficiência dos processos decisórios e de execução –, entrelaçam-se políticas avaliativas e políticas de mercado. Equilibrando a balança de forças – supostamente contrárias – estão, de um lado, a avaliação como política centralizada do Estado forte e, de outro, a gestão e o financiamento como políticas do Estado mínimo, que visam a atender focos e prioridades, boa gerência e resultados.

No caso da Educação, essa combinação resulta nas políticas de quase-mercado. Segundo Sandra Zakia Sousa e Romualdo Portela de Oliveira (2006), “As medidas cabíveis dentro dessa lógica podem ser diversas, mas, no caso da educação, os mecanismos que vêm evidenciando maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros”.

Pretende-se que a avaliação, nessa balança, faça dois movimentos: que informe os gestores sobre a situação de suas redes de escolas, propiciando que eles façam escolhas mais

¹⁴⁹ Essa expressão foi cunhada por Guy Neave (1988) em referência a opção pela lógica de mercado e seu uso já está bastante disseminado

consistentes e de maior impacto na melhoria dos fluxos e indicadores e, simultaneamente, que estimule a competição entre entes federados e entre escolas, por meio da publicação dos resultados.

Ainda é preciso registrar que a política educacional, desde meados dos 1990, vem se marcando pela continuidade política e administrativa, com o aprofundamento dos padrões estabelecidos à época. Um exemplo disso é a divulgação, pelo MEC, na atual administração (governo de Luiz Ignácio Lula da Silva) do *ranking* de melhores escolas (e estados) nos resultados do ENEM. Essa divulgação não tem qualquer função que não a de estimular a competição, uma vez que o exame não é amostral, não é censitário e não tem como objetivo buscar pistas para a gestão dos sistemas.

É certo que essa continuidade não ocorre sem conflitos. De um lado, o atual governo, eleito e reeleito por representar a ascensão possível de interesses populares ao poder, duela com duas lógicas: de um lado, os compromissos históricos assumidos pelo Partido dos Trabalhadores ao longo de sua construção e afirmação como força política e que estão ancorados na democratização e universalização do acesso à educação para todos (entre outros direitos) e, de outro, os compromissos assumidos para garantir a chegada ao poder e que se assentam na modernização do Estado e na racionalidade técnico-gerencial.

A avaliação, nessa lógica, é elemento essencial da gestão, uma vez que permite controlar, responsabilizar e, sobretudo, induzir, por mecanismos variados, a adesão a determinadas políticas. Com essas características, tem menos vínculos com as questões propriamente pedagógicas e convida às resistências.

2.1.3. Delineamento educacional

A avaliação educacional em larga escala, no Brasil, foi acompanhada, e ainda é, de uma série de outras medidas elaboradas e executadas pelo governo federal, de forma centralizada, todas elas visando alterar o padrão da qualidade da oferta de ensino: a já mencionada organização das estatísticas; a produção de diretrizes, referenciais e parâmetros curriculares para todas as etapas e modalidades da Educação Básica; programas centralizados para formação continuada de professores; programas específicos voltados à formação de professores alfabetizadores, de funcionários das escolas, de conselheiros escolares e conselheiros municipais de educação, de secretários municipais de educação, de gestores escolares; premiações e concursos para professores, escolas e gestores escolares; programa de avaliação do livro didático; TV escola; programas de educação a distância; programas de apoio à educação especial¹⁵⁰; entre outras medidas mais operacionais, como a distribuição de acervos para bibliotecas, de dicionários para salas de aula e de computadores para as escolas.

Como se pôde afirmar, até aqui, a avaliação cumpre um papel indutor e centralizador importante na gestão da educação, mas há uma rede de programas que centralizam e fortalecem a atuação do MEC, ora reforçando (currículo e programas de formação), ora diluindo (autonomia pedagógica para estados, municípios e escolas e estímulos às “inovações”) o potencial da avaliação na indução de melhorias.

Seria necessário analisar, em profundidade, cada um dos programas – e, ainda, sua inter-relação – para apreender como esses movimentos vão impactando o fazer nas escolas – o que não se fará aqui. Entretanto, é razoável supor que esse conjunto, em movimento,

¹⁵⁰ Apoio à Educação Inclusiva; Apoio à educação de alunos com deficiências específicas (visual, auditiva, surdez); Apoio à educação infantil e profissional, entre outros.

dissemina a idéia de qualidade que se pretende atingir e, mais, que essa concepção de qualidade emana do centro do poder e não das unidades descentralizadas do sistema.

Em artigo escrito em 1998, quando presidia o INEP, Maria Helena Guimarães de Castro faz um balanço intitulado “Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas”. Vale a pena registrar os destaques¹⁵¹ que o olhar da dirigente privilegiou. O documento apresenta gráficos e tabelas contendo os grandes números da educação nacional e é com essa referência que o texto se desenvolve. Embora registre exclusões variadas na educação nacional – as desigualdades regionais, de gênero (com vantagem para as mulheres), de raça, das pessoas pobres e da situação de inferioridade dos números apresentados pelo Brasil em relação aos demais países da América Latina, desigualdades na infra-estrutura das escolas –, as menções relativas ao enfrentamento desses temas são genéricas e destacam apenas a necessidade de se fazer algo.

Há, ainda, certo otimismo em relação à melhoria dos indicadores em geral. São consideradas prioridades: redução da distorção idade-série e regularização do fluxo do sistema escolar; enfrentamento do analfabetismo entre jovens; escolaridade dos professores; ampliação do atendimento ao ensino médio; e avaliação, visando “com base na especificação da ‘educação que se quer’, comparar os resultados obtidos nas escalas de proficiência e verificar a ‘educação que se tem’” (p. 40).

A autora reconhece que os problemas são muitos e que se estaria longe de seu melhor equacionamento. Não é o caso de se supor que a agenda política do governo FHC para a educação estivesse só aí, ou mesmo que estivesse aí, posto que muitas frentes foram abertas e outras ignoradas¹⁵², mas pode-se supor que houve esforços, na ação mesmo, concentrados em algumas áreas. No governo Luiz Ignácio Lula da Silva (Lula), a maior parte dos programas

¹⁵¹ Ressalta-se que não há qualquer menção à educação infantil, à educação especial, à educação no campo, à educação indígena.

¹⁵² Sobre a escolarização de jovens e adultos, o governo FHC se desincumbiu, passando essa tarefa para o Programa Comunidade Solidária, campanha gerida pela primeira-dama, prof^a Ruth Cardoso.

criados pelo governo anterior teve continuidade, aprofundando suas ações e criando outras, em áreas que a gestão FHC optou por não atuar.

O quadro a seguir sintetiza as ações dos dois governos nessas áreas.

Quadro 9 – Síntese das ações desenvolvidas pelos governos FHC e Lula (1995-) com foco na melhoria dos indicadores de fluxo, na melhoria da formação docente, na ampliação do atendimento do ensino médio e na avaliação

Foco de Ação	Gestão FHC	Gestão Lula
Melhoria dos indicadores de fluxo	Programas de classes de aceleração da aprendizagem	
	Diretrizes, referenciais e parâmetros para todas as etapas das Educação Básica	
	Referenciais para a formação de professores	
	Liberdade para os sistemas optarem por ciclos na organização do ensino ¹⁵³	
	Rebaixamento da idade mínima para a certificação por cursos supletivos ¹⁵³	
Melhoria da formação docente	Programas de formação continuada centralizados	
		Cursos de magistério e licenciatura realizados em dois anos para professores das séries iniciais do ensino fundamental, da alfabetização de jovens e adultos, da educação infantil
		Cursos de magistério e licenciatura realizados em dois anos para formação em disciplinas específicas
		Cursos de magistério e licenciatura realizados em dois anos para professores de escolas do campo e educação indígena
		Programas a distância/mistos de formação continuada
	Material de apoio ao professor em sala de aula ¹⁵⁴	
	Programa de avaliação do livro didático ¹⁵⁴	
Ampliação do atendimento do ensino médio	Diretrizes, referenciais e parâmetros curriculares que visaram modificar os enfoques pedagógicos deste nível de ensino vinculando a educação geral e a formação para o mundo do trabalho	
	Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	
		Programas específicos visando inserção profissional e ampliação da formação cultural geral
Avaliação	SAEB	
		No âmbito do SAEB, a vertente Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil, censitária para as escolas urbanas com mais de 20 alunos ¹⁵⁵
	ENEM	
	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)	
	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	

¹⁵³ De acordo com determinação da LDB.

¹⁵⁴ Ação voltada a minimizar ou compensar os problemas decorrentes da precária formação de professores.

¹⁵⁵ Em 2005, a Prova Brasil foi censitária para escolas urbanas com mais de 30 alunos.

Assim como a política educacional do governo FHC não esteve explicitada apenas nesse rol de ações, o mesmo se pode dizer da política no governo Lula. No entanto, este recorte é suficiente para se afirmar que há continuidade e avanços na reforma, mas há também elementos para se supor que houve mudança de foco, ou melhor, ampliação. Enquanto o governo FHC estabeleceu como prioridade o Ensino Fundamental e realizou ações pontuais, mas de impacto nas demais áreas, o governo Lula navega numa profusão de ações que, recentemente, vem se articulando.

A relação entre avaliação e gestão, no governo Lula, apresenta-se em estágio mais avançado, com a criação do IDEB e seus desdobramentos nas políticas locais e com a adoção da Prova Brasil, cujos resultados dialogam diretamente com as escolas (cf. Fernandes, 2007).

A questão que se coloca é, no entanto, o quanto essas políticas fazem avançar a qualidade da educação e qual qualidade se faz avançar. Sobre isso, João Barroso (2002), analisando a situação portuguesa, ajuda a responder:

Esta insistência na ‘qualidade’ e a omissão (em hora de balanço) das questões da equidade e da igualdade de oportunidades, é um reflexo claro de um movimento de opinião e de intervenção política que, principalmente, a partir de meados dos anos 80, tem vindo a insistir no discurso da ‘modernização’ e ‘competição’, substituindo-o ao da exigência da ‘democracia’ e da ‘igualdade de oportunidades’.

Qualidade e modernização, na educação, parecem, no momento atual, caminharem juntas. Há no discurso dos educadores em geral, demandas por melhorias na qualidade, mais que isso, por mudanças na qualidade, uma vez que pouco se pode dizer sobre a qualidade do sistema educacional brasileiro sob qualquer perspectiva. No entanto, esses mesmos agentes da modernização evocam a qualidade perdida no passado como se tivessem saudades do tempo em que poucos freqüentavam a escola¹⁵⁶. A atualização desses argumentos é chocante. Maria Helena Guimarães de Castro, no referido artigo, se questiona sobre a ampliação de vagas no ensino médio:

¹⁵⁶ Sobre isso ver: “O povo vai à escola”, de Marília Pontes Spósito (1992) e “A qualidade do ensino na escola pública, de Celso de Rui Beisiegel (2006).

se a expansão quantitativa das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, já em processo, acontecer com a mesma intensidade e nos moldes da expansão que ocorreu com as quatro primeiras séries do ensino fundamental, haverá a mesma perda de qualidade das condições de infraestrutura e de funcionamento das escolas? (p. 37)

Na mesma linha argumentativa, Rose Neubauer, ex-secretária de Estado da Educação de São Paulo, comentando o fracasso do desempenho dos alunos do estado no SAEB, em entrevista à imprensa diz: “É uma clientela diferente que entra no sistema. Isso contribui para baixar a média de desempenho”¹⁵⁷. É como se, por instantes, se pudesse pôr por terra todo o esforço de seus governos por mudanças, melhorias e modernização. Mas não é disso que se trata. Trata-se da absoluta consciência de que o que se produziu não visou o enfrentamento das desigualdades no mundo real.

A divulgação das novas formas de gerenciamento, acompanhada de perto pela imprensa brasileira, propagou a idéia de que seria necessário construir nas escolas e em todas as instâncias de governo a “cultura da avaliação”.

A cultura da avaliação da escola brasileira é, há muito, identificada¹⁵⁸. Sérgio Costa Ribeiro (1991) chamou de “pedagogia da repetência”. Maria Helena Souza Patto (1990) chamou de “produção do fracasso escolar”, Sandra Zakia Lian Sousa (1986), sintetiza a “cultura” existente:

[...] a avaliação caracteriza-se como instrumento de controle e adaptação de condutas educacionais e sociais dos alunos. Trabalha-se com os alunos em direção à adequação e submissão a padrões e expectativas definidos pela escola, os quais, no entanto, não levam em conta suas características como grupo social. O saber escolar é transmitido de forma desvinculada da cultura de origem dos alunos e a avaliação visa verificar o domínio desse saber, que não é o dos setores populares da sociedade, convertendo desigualdades sociais em fracasso escolar, sob um discurso de que, a todos, são dadas iguais oportunidades educacionais, mas são os alunos que se comportam de maneira diversa.

Assim, não se trata, absolutamente, de criar a “cultura da avaliação”, mas de criar a nova cultura da avaliação que, tal como a vigente, ocupa-se dos resultados, mas propõe algo essencialmente novo: que os resultados sirvam para redirecionar as ações.

¹⁵⁷ Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, 26 de novembro de 1998.

¹⁵⁸ Lima (1962), Saul (2000), Sousa (1986 e 1994), Hoffmann (1991), Luckesi (1992), Abramowicz (1994), Vasconcellos (1998), dentre outros.

Há mais de 15 anos implantada no Brasil, a política de avaliação da educação não deu sinais de ter alterado as concepções de avaliação que se movimentam nas salas de aula. Uma prova disso é a manutenção das taxas de não-aprovação¹⁵⁹ registradas em todo o país que, em 2005, esteve em 20,5% (cf. Edudatabrasil. INEP-MEC)

Estudo realizado por Paulo Henrique Arcas (2003) sobre as concepções de avaliação de alunos e professores da rede estadual de São Paulo revelou não apenas a persistência da avaliação classificatória e desvinculada da formação do aluno, mas também o preparo que as escolas paulistas realizam para a avaliação em larga escala realizada pela Secretaria de Educação. Diz ele:

A avaliação diagnóstica e contínua, presente na fala dos professores, se traduz na fala dos alunos, como o aumento do número de instrumentos de avaliação que vêm sendo utilizados por eles, e a atribuição de valor a todas as ações realizadas pelo aluno em sala de aula, dando bastante ênfase ao aspecto comportamental e disciplinar.

[...] O chamado “provão” adquiriu nesta escola uma função muito específica, que se sobrepõe a função de diagnóstico, tornando-se preparação para a prova do SARESP. Na medida em que a avaliação do SARESP veio se impondo como referência para as escolas, estas foram se preocupando cada vez mais com os resultados obtidos (p. 123).

Não se pode dizer que isso venha ocorrendo em todo o país, mas não foram pequenos os investimentos da Secretaria de Educação paulista em transformar a cultura da avaliação nas escolas para torná-la mais compatível com a proposta de progressão continuada implantada na rede desde 1997.

Mudar concepções tão arraigadas exigiria processos e procedimentos de avaliação mais próximos de professores, alunos e dirigentes escolares, com divulgação e tratamento de resultado que fizessem sentido em suas práticas. Uma tentativa de aproximação entre as realidades escolares e os dados obtidos pela avaliação em larga escala são estudos recentes, conhecidos como efeito-escola. O item seguinte tratará disso.

¹⁵⁹ Somadas as taxas de reprovação e evasão.

2.2. Efeito-escola: informações em relação

Com a dificuldade em se identificar quais são as intervenções que têm origem na avaliação educacional, tal como ela se configura no Brasil, uma vertente de estudos, tomando como referência pesquisas realizadas em outros países¹⁶⁰, tem se ocupado de aproximar a avaliação em larga escala das condições de realização da aprendizagem dos alunos levando em conta seus contextos familiar, socioeconômico e cultural; as condições de infra-estrutura e o funcionamento das escolas; a escolaridade, qualificação e a experiência profissional de professores e diretores. Esses estudos são denominados “efeito-escola”.

Com base nos resultados do SAEB, pesquisadores brasileiros¹⁶¹ vêm realizando estudos que visam identificar determinantes do fracasso ou sucesso nas provas de desempenho, com informações coletadas durante a aplicação das provas, em questionários respondidos por alunos, professores e diretores.

Essas informações foram agrupadas por Soares et al. (2001), para a composição dos “fatores potencialmente explicativos do desempenho dos alunos no SAEB” (p. 123). Os itens foram agrupados por questionário e informam:

- Sobre o aluno: trajetória escolar; estrutura familiar; condição socioeconômica; relação família-escola; atitudes em relação à escola; tempo disponível e orientação para estudo; hábitos culturais; hábitos de estudo; uso de computador; avaliação do aluno sobre sua aprendizagem; e avaliação do aluno a respeito do trabalho do professor.
- Sobre o professor: percepção da contribuição da formação inicial; realização de cursos de capacitação; tempo de serviço em magistério e de trabalho nesta escola; carga horária

¹⁶⁰ Sammons (1999) e Lee, Bryk e Smith (1993); Goldstein (1993); Mortimore (1991); Murillo (2003). Ver também artigos publicados na Rede Ibero-Americana de Investigación sobre Cambio e Eficácia Escolar, in: <http://www.rinace.net/>.

¹⁶¹ Utilizaram os resultados do SAEB 2001: Crespo Franco et al. (2006); Soares (2004); do SAEB 1999: Ferrão et. Al (2001); Barbosa e Fernandes (2001); do SAEB 1997: Soares et al. (2001)

semanal; planejamento de ensino; participação na gestão pedagógica e administrativa; avaliação das dificuldades na atuação; percepção da relação recursos com o ensino; regularidade da atuação em sala de aula; tempo gasto na organização da turma; métodos diversificados de ensino; métodos de avaliação da aprendizagem; lição de casa; expectativa de aprovação dos alunos; e relação com a família do aluno.

- Sobre os diretores: formação em administração escolar; avaliação da contribuição dos cursos de capacitação na sua atuação; capacitação recente na área da educação; tempo de serviço em magistério e administração escolar; liderança administrativa; liderança pedagógica; percepção dos fatores limitantes de sua atuação; percepção sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos; capacidade de envolver a família do aluno; e inserção em associações de classe.
- Sobre as escolas: condições das instalações físicas básicas; condições das instalações físicas específicas; condições dos equipamentos pedagógicos; e serviços disponíveis.

Essa organização proposta por José Francisco Soares, Cibele Comini César e Juliana Mambrini foi tomada aqui como referência por sua amplitude em relação ao conjunto de informações levantadas por esses questionários. No entanto, nos estudos realizados¹⁶², nem todos os fatores puderam ser aproveitados, seja em função da metodologia adotada pelos pesquisadores, seja em função da fragilidade de sua elaboração. Sobre isso, explica Francisco Soares (2001, p. 124):

Idealmente, essa construção dos fatores explicativos do desempenho dos alunos deveria ter sido feita antes da construção do questionário. Por exemplo, sabendo-se que a condição socioeconômica do aluno é fator de deve ser considerado para o entendimento de seu desempenho, o questionário deveria conter itens que fornecessem informações consistentes sobre esse fator. A construção a posteriori era a única opção viável, impedindo, entretanto, a mensuração de forma completamente adequada do fator de interesse.

Em artigo que registra as pesquisas brasileiras sobre o efeito-escola, Maria Eugénia Ferrão e Cristiano Fernandes (2003) apontam em primeiro lugar o quão recente é essa vertente da pesquisa no Brasil. Segundo os autores, “os estudos brasileiros foram inspirados

¹⁶² Ver nota anterior.

pelos ‘11 fatores chave’ descritos por Sammons, Hillman e Mortimore (1995)” (p. 6), que são: liderança profissional, visão e metas compartilhadas, ambiente de aprendizagem, concentração no ensino e na aprendizagem, ensino com propósitos definidos, altas expectativas, reforço positivo, monitoramento do progresso, direitos e responsabilidades dos alunos, relacionamento família-escola e organização orientada à aprendizagem.

Creso Franco (2005), concordando que essa referência teve grande repercussão nos trabalhos produzidos posteriormente, alerta que embora sejam “características freqüentemente encontradas em escolas eficazes, [...] não significa necessariamente que essas características possam ser diretamente implantadas em escolas pouco eficazes, ou que a eventual implantação direta dessas características em escolas pouco eficazes possam transformar essas escolas em escolas eficazes” (Ibid., p. 12).

A seguir são elencados fatores do efeito-escola encontrados em dois estudos brasileiros a partir dos dados do SAEB. O que se pretende destacar aqui é a possibilidade de uso de informações obtidas por meio dos questionários e que contribuem para a compreensão de fatores que impactam o desempenho dos alunos.

Francisco Soares (2004), sobre as características dos professores que afetam o desempenho do aluno registra:

[...] são poucas as características dos professores que têm impacto na produção de equidade. Infelizmente, nas quatro situações em que as características do professor impactam o tamanho do coeficiente [o sexo do aluno, sua condição social, sua raça e o tipo de escola freqüentado], que mede o efeito na equidade, a ação se dá na direção de aumentar a desigualdade. Por exemplo, quando os professores melhoram seu conhecimento técnico, a diferença entre alunos brancos e não brancos aumenta, favorecendo os alunos brancos. Uma possível explicação para a ausência de efeito na redução da equidade talvez seja que a redução das desigualdades não é problema colocado na rotina da escola e isso dificulta a existência de experiências de sucesso que seriam registradas nos dados. (Soares, 2004, p. 98).

Os resultados encontrados quanto aos impactos produzidos pelas condições gerais da escola são assim sintetizados:

Mesmo após o rígido controle utilizado em relação às características dos alunos, observa-se clara evidência de que investimentos na infra-estrutura escolar ainda produzem efeito nas escolas brasileiras. Ou seja, ainda não superamos a fase de investimento básico nas escolas. Ocorre aqui o mesmo fenômeno observado quanto aos fatores do professor em termos de equidade. Quando há melhoria nas condições da escola, a diferença de resultados entre grupos de alunos pelo sexo, cor da pele, nível socioeconômico e atraso escolar aumenta. Noutras palavras, os alunos mais favorecidos apropriam-se de forma mais eficiente da melhoria das condições da escola, aumentando assim as desigualdades. (Soares, 2004, p. 98).

Ângela Albernaz, Francisco Ferreira e Creso Franco (2002), em exercício semelhante, visando identificar os fatores que impactam o desempenho dos alunos no SAEB, registram que, dentre as condições físicas das escolas, as salas de aula arejadas aumentam o desempenho, enquanto ruídos externos à sala de aula fazem o desempenho cair. Problemas de caráter financeiro apresentados pela escola também impactam negativamente o desempenho do aluno. A incidência de falta às aulas, por parte dos alunos, também prejudica o desempenho.

Sobre a equidade, o estudo revela que

[...] por um lado, um maior nível de escolaridade do professor faz com que a escola seja mais eficaz – aumenta o desempenho médio dos alunos que freqüentam essa escola. Mas, por outro, esse maior nível de escolaridade torna a escola menos equitativa – aumenta a importância do nível socioeconômico do aluno para o seu desempenho.

[...] o aumento na escolaridade dos professores beneficia todos os alunos da escola. Mas este benefício é crescente com o nível socioeconômico (NSE) familiar do aluno, de forma que professores mais qualificados contribuem para o aprendizado de todos, mas de forma mais acentuada para o dos alunos de NSE mais elevado. (Albernaz et al., 2002, p. 20).

O nível socioeconômico das famílias é determinante central no desempenho do aluno. Quanto mais alto o NSE do aluno, melhor seu desempenho. No entanto, o resultado do estudo aponta para as possibilidades de minimização desse impacto, quando declara que “a escola com alunos mais ‘ricos’ tende a compensar melhor pelas desvantagens educacionais de seus alunos oriundos de famílias mais ‘pobres’” (Albernaz et al., 2002, p. 21).

Gênero e raça também aparecem neste estudo como fatores que impactam o desempenho dos alunos, quando controlado o efeito do nível socioeconômico:

O melhor desempenho dos meninos na maioria das matérias soa um alerta contra a complacência relativa à questão do desempenho feminino na escola brasileira. Ainda que as mulheres estejam de fato permanecendo mais tempo na escola do que os homens [...], seu pior desempenho – especialmente em matemática e ciência – merece atenção. [...]

O pior desempenho do aluno negro (preto ou pardo), mesmo após controlarmos pelo NSE, é igualmente preocupante. Supondo que erros de medida na variável NSE sejam ortogonais à variável raça, a significância estatística deste resultado depõe contra a existência de igualdade de oportunidades na escola brasileira. (Albernaz et al., 2002, p. 21-22).

Essa vertente da avaliação, que põe em relação as médias de proficiência dos alunos por escola e as informações prestadas por alunos, professores e diretores sobre as condições de produção do ensino e da aprendizagem nas escolas, apresenta grande potencial para orientar as intervenções, amplificadas, a partir de 2005, com a Prova Brasil, mas é pouco explorada pelas políticas públicas no país.

No entanto, Creso Franco (2001) registra que, para verificar em que medida fatores intra-escolares afetam o desempenho dos alunos, são necessárias duas medidas de proficiência, além de uma coleta de informações mais rigorosa¹⁶³. Para ele,

[...] a medida de proficiência é uma medida do aprendizado dos alunos ao longo de muitos anos. Portanto, essa medida não pode ser explicada em função do passado recente dos alunos (variáveis da escola que o aluno frequentou no ano do SAEB). É por essa razão que os estudos longitudinais são considerados “padrão ouro” dos estudos de avaliação de escolas e de sistemas educacionais (Franco, 2001, p. 128).

Isto significa que os dados coletados pela metodologia do SAEB podem ser analisados para compor um contexto geral de como as escolas e os sistemas se situam, mas pouco podem informar, com rigor, sobre os impactos do efeito-escola. Ainda assim, as informações trazidas pelos estudos exploratórios anteriormente mencionados são uma pequena, mas poderosa amostra do potencial de aprimoramento das informações, e fazem vislumbrar um potencial rico para o uso das avaliações em larga escala.

¹⁶³ Ver Creso Franco, O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios (2001).

Capítulo III

CARTOGRAFIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Este capítulo pretende discutir a configuração apresentada pelos sistemas ou programas de avaliação implantados nos estados brasileiros e indicar possíveis tendências apreendidas nos documentos, discursos e relatos das práticas que estiveram disponíveis durante a pesquisa. Para isso, pretende responder: *Quais são as semelhanças e diferenças entre as iniciativas de avaliação educacional dos estados brasileiros? Quais são as tendências presentes nas configurações das propostas e iniciativas de avaliação educacional nesses estados? Quais são as articulações entre os sistemas estaduais e o sistema nacional de avaliação educacional?*

A necessidade de um mapeamento das iniciativas estaduais em avaliação é reconhecida por pesquisadores¹⁶⁴ da área visando ampliar o que se sabe sobre esses programas e suas conseqüências e, também, pode contribuir para os debates internos às equipes estaduais de avaliação, nos estados que realizam ou pretendem realizar esse tipo de intervenção política.

Para dar início à cartografia que aqui se pretende realizar, a seguir são apresentados mapas da avaliação educacional no Brasil. Os mapas apresentam as iniciativas de: 1) Avaliação de Desempenho do aluno e 2) Avaliação de Desempenho do professor; e as configurações sobre: 3) Caráter da Avaliação; 4) Matriz Curricular; 5) Itens; 6) TRI – uso da Teoria de Resposta ao Item; e 7) Outros instrumentos – uso de questionários.

¹⁶⁴ Sandra Zákia Lian Sousa (2003); Sandra Zákia Lian Sousa e Romualdo Portela de Oliveira (2003; 2007); Alicia Bonamino (2002 e 2004); Elba Siqueira de Sá Barretto; Regina Pahim Pinto; Angela Maria Martins; Marília Claret Geraes Duran (2001); Dirce Nei de Freitas (2005); Creso Franco (2001 e 2004) entre outros.

MAPA 1**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ALUNO**

MAPA 2**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO PROFESSOR**

MAPA 3**CARÁTER DA AVALIAÇÃO**

MAPA 4**MATRIZ CURRICULAR**

PRODUÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR UTILIZADA NA AVALIAÇÃO DO ALUNO

MAPA 5

ITENS

PRODUÇÃO DOS ITENS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO DO ALUNO

MAPA 6**TRI****USO DA TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM**

MAPA 7**OUTROS INSTRUMENTOS**

ESTADOS QUE UTILIZAM OUTROS INSTRUMENTOS
PARA LEVANTAMENTO DE DADOS E INFORMAÇÕES

Como se pode ver nos mapas apresentados, a caracterização dos sistemas ou programas de avaliação educacional, encerrados ou em vigência nos estados brasileiros, apresenta certa homogeneidade. As semelhanças decorrem, algumas vezes, de acordos de cooperação estabelecidos com o INEP-MEC para sua implantação ou desenvolvimento e, em outras, da simples preexistência do modelo desenvolvido nacionalmente.

Os sistemas mais antigos foram criados no Ceará, no Mato Grosso do Sul, no Paraná, em São Paulo, no Rio Grande do Sul e na Bahia¹⁶⁵. O quadro a seguir apresenta o ano de criação destes sistemas e o partido do governador em exercício, além de informar sobre a vigência do Sistema ou Programa.

Quadro 10 – Ano de criação do Sistema ou Programa, partido político no poder e vigência do Programa

Estado	Ano de criação do Sistema ou Programa de Avaliação	Partido político no poder	Vigência
Ceará	1992	PMDB	Sim
Mato Grosso do Sul	1993	PTB	Não
Paraná	1995	PFL	Sim
Rio Grande do Sul	1996	PMDB	Sim
São Paulo	1996	PSDB	Sim
Bahia	1998	PFL	Não
Espírito Santo	2000	PSDB	Sim
Goiás	2000	PSDB	Sim
Maranhão	2000	PFL	Sim
Minas Gerais	2000	PMDB	Sim
Pernambuco	2000	PMDB	Sim
Rio de Janeiro	2000	PDT	Sim
Alagoas	2001	PSB	Sim
Tocantins	2001	PFL	Sim
Acre	2002	PT	Sim
Sergipe	2004	PFL	Sim

Os governos dos estados nos anos de criação dos sistemas ou programas eram, na maioria dos casos, administrados por partidos aliados aos partidos no governo federal do período, o que pode ter favorecido a aproximação entre as Secretarias Estaduais de Educação e o MEC. As exceções são Alagoas; Mato Grosso do Sul e Sergipe.

¹⁶⁵ No Mato Grosso do Sul e na Bahia os programas foram extintos. No Rio Grande do Sul a avaliação manteve-se de 1996 a 1998, foi interrompida e está sendo retomada em 2007.

Destaca-se que, no estado do Tocantins, o programa de avaliação implantado refere-se apenas ao desempenho do professor, não realizando avaliações em larga escala com os alunos. Em Sergipe e Goiás, embora tenham se iniciado avaliações em larga escala com alunos, permanece apenas a vertente de avaliação do professor, conforme identificado nos Mapas 1 e 2.

3.1. Avaliação do Desempenho do Professor

A vertente da avaliação voltada para o desempenho do professor está entre as incitativas mais recentes e menos desenvolvidas nos estados, embora esteja estabelecida em lei:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 67 - LDB).

Registra-se aqui todo o artigo da lei, sem destaques, visando aproximar o debate de sua complexidade. Esse artigo da LDB, tomado isoladamente, já revela o conjunto de políticas e ações que estão imbricadas e resultam no que se pode chamar de “desempenho do professor”. A avaliação do desempenho de professores é necessária e desejada, mas é preciso que ela se encaixe num conjunto de ações de profissionalização do magistério, que têm início na forma de ingresso na carreira, passando pela remuneração, pelas políticas de formação continuada e pelas condições concretas de trabalho nas escolas.

Em pesquisas realizadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), nos anos 1999, 2001 e 2003, intituladas “Retrato da Escola¹⁶⁶”, constata-se um quadro em nada animador sobre as condições de trabalho e de vida dos professores brasileiros e seus impactos na aprendizagem dos alunos, segundo resultados do SAEB/1999. Carlos Augusto Abicalil (2002), comentando os dados apresentados pela pesquisa em 2001 – dentre eles, a necessidade de acesso à leitura diversificada para o professor; a fragmentação de programas e projetos e sua imposição às escolas; o tempo de exercício profissional; jornada de trabalho; utilização de recursos tradicionais de ensino e de avaliação –, afirma, sobre as políticas de formação continuada:

A política educacional oficial, entretanto, secundariza esse aspecto da qualificação profissional [a leitura diversificada] preferindo atuar na capacitação em serviço, voltada principalmente para os aspectos técnicos e metodológicos do trabalho. Não discute a política, sua concepção e formulação. Apenas as melhores formas de sua implementação na escola. Tal postura limita os espaços de formação continuada, reduzidos ao “aprender a fazer”. Exemplo explícito tem sido a execução do Programa Parâmetros em Ação (p. 261).

Os precários contextos de trabalho e as precárias condições da formação inicial dos professores são amplamente conhecidos e a avaliação de desempenho de professores que não leva em conta esses condicionantes tem pouca chance de alavancar a qualidade do ensino.

Os programas em desenvolvimento nos estados brasileiro, sejam os que avaliam diretamente o professor, como os mencionados, sejam os que por meio da avaliação dos alunos ou das escolas realizam premiações ou gratificações aos professores, estão concebidos e se executam de modos muito diferenciados. O quadro a seguir informa sobre a concepção e uso dos resultados desses programas, apresentadas no Capítulo 1.

¹⁶⁶ As pesquisas estão disponíveis no sítio: <http://www.cnte.org.br/>.

Quadro 11 – Objetivos e uso dos resultados dos Sistemas ou Programas de Avaliação de Desempenho do Professor

Estado	Objetivos	Uso dos resultados
Sergipe	Subsidiar e induzir políticas voltadas para a elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem, articuladas com a política de valorização e remuneração variável dos profissionais do Magistério Público Estadual de Sergipe.	Gratificação anual por faixas de pontuação.
Goiás	Oferecer subsídios para respaldar resultados diretos na progressão funcional e de carreira e saber o que se passa com o professor e servidor no nível da afetividade.	Suspensão por determinação do Ministério Público, por utilizar informações pessoais e subjetivas.
Rio de Janeiro	Valorizar o trabalho desenvolvido pelas escolas, propor critérios de avaliação do ensino e modernizar a gestão da rede estadual de educação básica.	Sistema de incentivos ao aperfeiçoamento do trabalho dos profissionais da escola, por meio da concessão de gratificações mensais.
Tocantins	Diagnosticar e analisar o desempenho individual ou grupal dos servidores nas inter-relações de trabalho, para a promoção do crescimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento dos trabalhos realizados.	Para o professor: análise de seu desempenho, favorecendo seu comprometimento com a melhoria da qualidade de seu trabalho e responsabilizando-se pela sua formação continuada. Para o sistema: organizar a oferta de formação continuada

Como se pode ver, o programa de Tocantins é o único que apresenta uma proposta não punitiva e sem previsão de gratificação ou incentivos financeiros. O acompanhamento desse programa e de seus impactos pode trazer pistas interessantes sobre o que se caracteriza como “motivação” para o professor.

Sergipe extinguiu a avaliação dos alunos, que compunha a pontuação dos professores e pretende, segundo informações recentes, desvincular a avaliação de professores da avaliação de alunos.

O programa de Goiás, o que mais delimitou o objetivo da avaliação de professores, fez uma tradução um tanto estranha da avaliação, posto que pretendeu, num dos procedimentos, “saber o que se passa com o professor e servidor no nível da afetividade”. Ao que parece, os professores se sentiram invadidos pela metodologia e o Ministério Público concordou com essa interpretação, proibindo a divulgação dos resultados.

No que concerne à concessão de gratificações mensais aos professores pela consecução ou maior aproximação da consecução de metas das escolas, o programa desenvolvido no Rio de Janeiro é, sem dúvida, o mais polêmico. A combinação de indicadores de desempenho dos alunos, de fluxo e de gestão escolar para definir as gratificações, sem levar em conta as características de cada escola e de seus alunos, é um dos grandes problemas identificados no programa. Essa indiferenciação das escolas e de seus contextos pode levar a premiação daqueles que têm melhores condições, sempre¹⁶⁷.

Alfie Kohn, analisando estudos da psicologia e pesquisas sobre gerenciamento de organizações, afirma que “incentivos não alteram as atitudes subjacentes aos comportamentos” (p.13), ao contrário, segundo o autor, esses incentivos podem trazer submissão temporária, porque: 1) o salário não é um motivador – não há, segundo ele evidências disso; 2) as recompensas punem – punições e recompensas são os dois lados da mesma moeda; 3) as recompensas rompem os relacionamentos – limitações à cooperação; 4) as recompensas ignoram as razões – a administração apoiada em recompensar tenderia a ter menos esforço estratégico; 5) as recompensas desencorajam a assumir riscos – a vítima número um das recompensas é a criatividade; 6) as recompensas corroem o interesse – motivações extrínsecas corroem motivações intrínsecas (1995, passim).

Monica Thurler (1998), em seu artigo cujo título já carrega a força da concepção que vai expressar: – *A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive* –, contribuir para o debate explicitando o quanto a concepção de avaliação e sua execução podem ser indutoras de mudanças na atividade docente:

Uma avaliação que tenha objetivos funcionais a curto prazo e que procure melhorar as práticas vai, forçosamente, centrar-se muito mais nos conteúdos, por exemplo, nos problemas específicos encontrados pelos professores no momento da introdução de novos programas. Ela resultará em formas de regulação que ajudarão os professores a se adaptar, a aprender, como bons técnicos, a melhor executar as medidas impostas por outros, sem necessariamente se sentirem

¹⁶⁷ Sobre isso, ver análises de Nigel Brooke, no artigo “O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil (2006), in: Cadernos de Pesquisa v.36, n 128, mai/ago, p. 377-401.

obrigados a modificar sua maneira de ensinar. Uma avaliação que tenha objetivos estruturais a médio prazo terá como meta a mudança organizacional e resultará forçosamente na mudança do ambiente de trabalho e de aprendizado dos professores, por exemplo, levando-os a desenvolver uma cultura própria. Uma avaliação que tenha objetivos “visionários” a longo prazo atingirá a identidade profissional dos professores, que serão vistos como gestores principais da dinâmica interna do estabelecimento, e a quem se pedirá para ser ativos, criadores de significados e de cultura, parceiros e exploradores, e por que não, às vezes até mesmo sonhadores. (p. 187-188)

Por fim, é preciso registrar que a avaliação de desempenho que estabelece gratificações individuais (para professores ou escolas) se confronta com as diretrizes de trabalho coletivo no interior das escolas e de construção de identidade de rede por colaboração e cooperação entre as escolas e seus profissionais.

3.2. Avaliação do Desempenho do Aluno

A avaliação de desempenho dos alunos, também estabelecida pela LDB (Art. 9º), é/foi realizada em 15 estados brasileiros, conforme demarcado no Mapa 1. A distribuição física desses estados divide o Brasil: o Brasil da Mata Atlântica, que desenvolve ou já desenvolveu experiências avaliativas, e o Brasil da Amazônia, que quer fazer.

Seu delineamento institucional-gerencial, decorrente das necessidades impostas pela “modernização” das estruturas político-administrativas do MEC, tal como registrado no Capítulo 2 desta tese, deixou de fora dos processos, os estados e municípios. Dada a complexidade da produção, tratamento e análise das informações do SAEB e, ainda, de sua limitação intransponível – que é a impossibilidade de

[...] apreender toda a diversidade e singularidade das escolas. [...] [–] seria preciso que estados, municípios e escolas promovessem a realização de estudos e pesquisas que sustentassem o desenvolvimento de sistemáticas de

avaliação capazes de informar sobre questões mais específicas e singulares a cada instância. (p.71)

Essa recomendação, amplamente divulgada, foi possivelmente um dos elementos que contribuíram para que em quase todos os estados brasileiros se disseminasse a idéia de construção ou criação de uma “cultura da avaliação”. Analisando as experiências desenvolvidas nos estados da Bahia, do Ceará, de Minas Gerais, do Paraná e de Pernambuco, Alicia Bonamino (2002, p. 68) registra que:

O objetivo maior, comum a todos, de implantar uma “cultura da avaliação”, serve de pano de fundo para objetivos mais específicos, que refletem a compreensão do papel da avaliação como base objetiva para o julgamento dos resultados obtidos pelos sistemas educacionais, para o diagnóstico e para a investigação.

Sandra Zákia Lian Sousa e Romualdo Portela de Oliveira (2007), analisando as experiências dos estados da Bahia, do Ceará, de Minas Gerais, do Paraná e de São Paulo, reportam a mesma situação.

Tal como registrado no Capítulo 2, a cultura da avaliação da escola brasileira tem produzido gerações e gerações de brasileiros que andam de cabeça-baixa; cientes da sua inadequação e incapacidade para progredir nos estudos. Romper com essa cultura exigiria esforços concentrados nas escolas, não só nas políticas. As proposições de Monica Thurler para composição de um modelo de auto-avaliação ou “avaliação negociada” das escolas, embora destaquem a dimensão da cultura da escola como vital, consideram-na negligenciada, na maioria das vezes. Segundo a autora, reconhecer a cultura da escola como uma dimensão vital “[...] é refletir sobre os valores e as normas, identificar o modo como ‘as coisas são pensadas e feitas ali’[...]”.

Ângela Martins (2001, p. 34) reforça essa idéia quando afirma que um “[...] aspecto importante a ser considerado diz respeito à cultura sacralizada da organização escolar, que não é completamente vulnerável ou invulnerável à normatização estatal”, uma vez que a escola traduz as orientações e normas, segundo suas possibilidades, condicionada aos seus valores e concepções.

Da parte dos estados, como propôs Maria Inês Pestana¹⁶⁸ (1998, p. 72) quanto ao SAEB, seria mais “mais prudente que os resultados da avaliação nacional chegassem às escolas mediados pelos estados e municípios, que poderiam, assim, estabelecer os vínculos e a coerência entre o diagnóstico e suas linhas de ação”. Na proposta da coordenadora do SAEB, o papel dos estados (e municípios) seria o de reorganizar as informações e apresentá-las às escolas de modo compreensível e que fizesse sentido nos seus contextos.

A proposta é interessante. No entanto, há pelo menos duas grandes limitações para os estados realizarem essa tarefa: a dificuldade que os técnicos locais têm para ler e compreender os relatórios técnicos do INEP e as resistências das escolas em se identificar com resultados estatísticos amostrais.

Essas duas limitações estão presentes nas falas dos dirigentes das secretarias entrevistados nesta pesquisa. Mesmo nos casos dos estados que realizam avaliações em larga escala há mais tempo ou contam com mais recursos financeiros no programa ou tenham priorizado essa iniciativa em suas políticas, como é o caso de São Paulo, Paraná, Ceará, Bahia e Minas Gerais, as dificuldades apresentadas pelas escolas na interpretação dos resultados permanece.

Os registros do Amazonas e da Bahia são exemplares da dificuldade das equipes estaduais com a metodologia do SAEB. No Amazonas, a única iniciativa de avaliação em larga escala realizada não chegou a ser divulgada porque a equipe local não conseguiu tratar as informações coletadas. Na Bahia, situação mais dramática, o Sistema de Avaliação foi interrompido em 2006, quando acabou o convênio com a prestadora de serviços responsável pela elaboração e execução do programa que era desenvolvido desde 1999!

Nesse cenário, a terceirização dos serviços da avaliação em larga escala predomina. São equipes externas, ora das universidades, ora de outras instituições, contratadas para a realização de todo o processo, sendo que, na maioria das vezes, as Secretarias de Educação

¹⁶⁸ Maria Inês Pestana foi diretora da Diretoria de Avaliação da Educação Básica, do INEP e responsável pela coordenação do SAEB.

realizam apenas procedimentos operacionais, como a aplicação das provas. Assim, fica comprometida não apenas a apropriação por parte das equipes estaduais dos vários procedimentos que envolvem a realização da avaliação, mas também as tomadas de decisão, uma vez que o processo integralmente só é conhecido pelas agências contratadas.

O problema aqui mencionado tem dimensões muito maiores. O Mapa 6 apresenta a informação prestada pelos estados sobre a metodologia utilizada em seus sistemas ou programas de avaliação. Como se pode ver, em todo o Brasil onde se realiza a avaliação em larga escala, a metodologia utilizada para elaboração das provas e para o tratamento das informações é a Teoria de Resposta ao Item, usada no SAEB.

Isso quer dizer que o INEP e algumas poucas instituições, em todo o país, detêm o *know-how* da avaliação em larga escala, tal como ela está formulada.

É claro que isso condiciona o uso dos resultados, uma vez que os estados estão submetidos às interpretações produzidas de modo centralizado pelo SAEB e às interpretações produzidas pelas agências executoras dos sistemas estaduais de avaliação.

Não é por acaso que a maioria dos relatórios estaduais tem a mesma estrutura: breve apresentação dos objetivos; complexas informações sobre a matriz curricular e a construção de itens; siglas incompreensíveis dos programas estatísticos de tratamento dos dados; e descrição e exemplificação de cada um dos itens com apresentação dos desempenhos dos alunos, esta última comumente chamada de “análise pedagógica” ou de “relatório pedagógico”.

As produções acadêmicas também pouco contribuem para o esclarecimento acerca da metodologia utilizada. São letras e números intercalados por símbolos matemáticos, acessíveis apenas aos iniciados.

Nilma Santos Fontanive, Ligia Gomes Elliot e Ruben Klein (2007, p.262) identificam as dificuldades de se disseminarem as informações provenientes de relatórios da avaliação em larga escala, destacando algumas justificativas para essa situação:

As Avaliações Externas dirigidas aos Sistemas Escolares são, pela natureza dos seus objetivos, diferentes dos conhecidos processos de avaliação da aprendizagem realizados cotidianamente por professores e equipes pedagógicas das escolas.

Essas diferenças se expressam, de um lado, pela utilização de um instrumental técnico e estatístico pouco familiar aos professores de sala de aula e, também, aos gestores e equipes técnicas das Secretarias de Educação. De outro lado, as avaliações externas, embora bastante populares no mundo e no Brasil e não tão recentes – nos últimos 15 anos freqüentaram as pautas das políticas públicas implementadas pelos governos – dispõem de tecnologia que parece não ter sido suficientemente sistematizada e difundida no cenário educacional, e em particular, no cenário brasileiro. Não se encontra ainda hoje suficiente literatura disponível, assim como também não há expressivas iniciativas de introdução de disciplina versando sobre essa temática nos cursos de formação de professores e nas licenciaturas, por exemplo.

Outro exemplo, dos registros realizados para esta Cartografia, ainda merece ser apresentado: ousados, os profissionais da equipe de avaliação da Secretaria de Educação do Amazonas (ver registro), impossibilitados de tratar os dados segundo a metodologia do SAEB, utilizaram seus conhecimentos da Teoria Clássica e fizeram os cálculos. Surpresos, chegaram aos mesmos resultados que a Prova Brasil naquele ano, segundo informou a técnica entrevistada. Difícil dizer o que é mais surpreendente: que se chegue aos mesmos resultados usando metodologias diferentes ou que se espere chegar a resultados diferentes quando se trata da mesma escola e dos mesmos alunos.

Ainda com todas as dificuldades registradas, os estados têm feito esforços no sentido de divulgar os resultados da avaliação em larga escala para diferentes instâncias dos seus sistemas e para as escolas. Sem exceção, em todos os estados são produzidos relatórios dirigidos a diferentes públicos. Em Minas Gerais, um dos instrumentos de divulgação, a “Revista do Professor”, publica orientações para a leitura das tabelas e gráficos. No entanto,

nem sempre foi possível conferir se todos os instrumentos propostos foram de fato produzidos em todos os anos. Algumas secretarias ainda mobilizam equipes para debater com as escolas.

O envolvimento das escolas com as avaliações em larga escala produzidas nos estados, segundo os documentos localizados, variou em cada um dos estados. A construção de matrizes curriculares envolvendo professores foi informada pelos estados da Bahia, Paraná e Pernambuco. Participaram de oficinas de construção de itens ou elaboraram provas, segundo os documentos levantados, professores dos estados da Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Pernambuco e São Paulo.

Já na Bahia, no Espírito Santo, em Minas Gerais, no Paraná, em Pernambuco, no Rio Grande do Sul e em São Paulo, os professores trabalharam como aplicadores das provas. Quanto a esta característica de determinados sistemas de avaliação em larga escala, Sandra Zákia Sousa e Romualdo Portela de Oliveira (2007, p. 194) chamam a atenção para a possibilidade de alguns procedimentos comprometerem a confiabilidade dos resultados:

Um deles diz respeito a práticas relacionadas ao processo de aplicação dos instrumentos, pois ainda é comum a utilização de professores da própria escola para a aplicação dos mesmos, ao mesmo tempo em que os resultados da avaliação impactariam salários, bônus ou recursos repassados para a escola. Outro diz respeito ao interesse político de secretários e governantes que veriam num resultado positivo da avaliação uma chancela às suas iniciativas de política educacional.

A utilização da matriz curricular produzida pelo INEP é/foi realizada em oito estados. Os estados do Maranhão, Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro utilizam essa matriz exclusivamente. Os demais (Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pernambuco e Rio Grande do Sul) utilizam/utilizaram uma matriz combinada entre as referências do INEP e construções locais. (Ver Mapa 4).

Destaca-se, ainda, que os estados que não se utilizam da matriz curricular elaborada pelo INEP fazem referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais como fonte de elaboração

de suas matrizes. Isso significa que os referenciais dos quais partem os descritores e, deles, os itens, são, de algum modo, semelhantes em todo o Brasil.

Sobre a possibilidade de os exames nacionais conformarem os currículos da Educação Básica em todo o país, Alicia Bonamino (2002, p. 181) descarta: “atualmente, contrariam as hipóteses e as expectativas de que o SAEB possa vir a ter uma influência decisiva no currículo da educação básica, o desenho amostral do sistema e o sigilo que garante a não divulgação dos itens das provas”. Duas novidades colocam em questão essa opinião: a criação da Prova Brasil, censitária para as escolas urbanas com mais de 20 alunos, e a redação de uma das metas do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul:

Desenvolver, nas escolas de ensino médio, através do currículo, os conhecimentos, as habilidades e as competências dos alunos, como forma de possibilitar níveis satisfatórios de desempenho definidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados no Estado (2007, p.39).

Além disso, atualmente estão disponíveis no sítio do INEP, as matrizes, as descrições dos níveis das escalas e exemplos de questões.

Quanto à elaboração dos itens, os estados de Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná e Pernambuco combinam/combinaram itens produzidos por técnicos das secretarias, professores, e consultores com itens do Banco de Itens do INEP. Apenas o Maranhão se utilizou unicamente de itens produzidos pelo INEP. Nos demais estados, os itens são/foram elaborados pelas equipes locais (Ver Mapa 5).

Além das provas aplicadas para os alunos em determinadas séries, as avaliações estaduais coletam dados sobre perfil dos alunos, dos professores, dos diretores e sobre as condições de infra-estrutura e funcionamento das escolas (Ver Mapa 7). No entanto, não se verificou o uso dessas informações. Não há, em qualquer dos documentos aos quais se teve acesso, referências a elas.

Conforme registrado no Capítulo 2 desta tese, é grande o potencial de uso dessas informações para identificação de fatores associados ao desempenho dos alunos. No entanto, como se verificou, seu tratamento requer metodologia específica. Ainda assim, há que se considerar que a simples tabulação desses dados e sua divulgação para as instâncias gestoras dos sistemas e para as escolas já justificariam sua coleta, pois saber qual é a situação da rede física de escolas e o perfil da comunidade escolar de modo atualizado permitiria a proposição de melhorias nas condições de trabalho das escolas. Seria interessante saber o que pensam os gestores que pagam por esse serviço; e os alunos, professores e diretores que respondem aos questionários, sobre a ausência dessas informações quando os resultados das avaliações são divulgados.

As ausências ou o “desaparecimento” de informações podem, eventualmente, passar despercebidos, afinal, é grande a quantidade de projetos, programas e ações que vão e vem a cada gestão. Os movimentos e configurações da avaliação educacional em larga escala nos estados brasileiros é um bom exemplo disso. Nesta pesquisa, concorda-se com Sandra Zakia Sousa e Romualdo Portela (2007, p. 195) que, ao analisarem cinco sistemas de avaliação em estados brasileiros, afirmam:

[...] apenas um deles, o Ceará, vem dando continuidade ao delineamento inicial previsto para a avaliação do sistema, caracterizando-se as alterações introduzidas como busca de aprimoramento da sistemática de avaliação implementada. Nos demais, seja por mudança na administração, seja em decorrência da iniciativa do governo federal de avaliar todas as escolas, via Prova Brasil, não se teve continuidade na sistemática tal como inicialmente concebida.

As secretarias de educação dos estados do Acre, da Bahia, do Espírito Santo, de Goiás e de Sergipe não realizaram avaliações nos anos em que se realizou a Prova Brasil por considerarem que o exame nacional pode informar tanto quanto o exame estadual.

Em 2005, primeiro ano da Prova Brasil, as secretarias dos estados de Alagoas, Maranhão e Pernambuco realizaram avaliações complementares, envolvendo os alunos das escolas rurais. A equipe da Secretaria de Educação do Ceará questiona a validade de ser ter duas provas censitárias.

Essas informações confirmam as análises de Sandra Zákia Sousa e Romualdo Portela de Oliveira sobre a duplicidade de avaliações que o governo federal estabeleceu quando criou a Prova Brasil:

De um lado, os estados passam a questionar-se acerca da validade de manutenção de seus sistemas próprios, com seus custos, logística etc., para realizar a mesma função de algo que o governo federal já realiza. De outro, estabelece-se uma frequência muito alta de aplicação de provas, o que inviabiliza, até mesmo, o tempo necessário para que seus resultados sejam absorvidos, analisados e transformados em ações por parte das redes de ensino. (p. 195)

É possível que a Prova Brasil venha a substituir as avaliações em larga escala realizadas pelos estados, já que, conforme mencionado neste capítulo, a principal crítica das escolas em relação ao SAEB era exatamente seu caráter amostral.

Visando checar o alcance do uso dos resultados das avaliações pelos sistemas estaduais de educação, em primeiro lugar, serão listados os objetivos declarados pelas Secretarias de Educação para a sua realização. O quadro a seguir registra isso.

Quadro 12 – Objetivos declarados pelos estados para a realização da Avaliação de Desempenho dos alunos

Estado	Objetivos da Avaliação do Desempenho dos alunos
Acre	A avaliação diagnóstica é um instrumento de investigação do professor, em relação à aprendizagem do aluno para analisar o que este já sabe e o que precisa ainda saber, o que ele faz sozinho e o que faz com ajuda (de um grupo ou do professor)
Alagoas	Sem informação
Bahia	Determinar o desempenho de seus alunos com referência às competências e habilidades que eles deveriam apresentar ao final do ano letivo e permitir um diagnóstico para o planejamento das ações educacionais na busca permanente pela melhoria da qualidade do ensino
Ceará	Criar, a partir dos dados obtidos, um quadro que expresse a situação da Educação Básica no estado do Ceará, buscando compreender quais os fatores que influenciam o desempenho dos estudantes; possibilitar aos agentes educacionais um conhecimento da situação em que se encontra a rede pública de ensino; subsidiar a formulação e implantação das políticas educacionais, visando o monitoramento do sistema.
Espírito Santo	Identificar, no conjunto dos conteúdos curriculares, aspectos que demandem necessidades de redirecionamentos ou implementação de medidas de intervenção; identificar conjuntos de fatores que interferem no desempenho dos alunos; subsidiar os gestores do sistema de ensino, nos diversos níveis, na tomada de decisões relativas ao planejamento e ao desenvolvimento do Ensino Fundamental e Médio.
Goiás	Oferecer subsídios para a correção de políticas educacionais em vários níveis, visando a qualidade de ensino.

(continua)

(conclusão)

Estado	Objetivos da Avaliação do Desempenho dos alunos
Maranhão	Possibilitar a adoção de estratégias voltadas para a correção das distorções identificadas e promover a melhoria da qualidade da educação para todos.
Mato Grosso do Sul	Identificar que competências não foram construídas, que conteúdos praticados e que, por isso mesmo, devem merecer atenção especial por parte da escola e de seus professores; relevar progressos e retrocessos em relação a avaliações anteriores, bem como mostrar as desigualdades de desempenho e o perfil dos grupos mais afetados, visando delinear diagnósticos mais precisos e promover a reflexão sobre a eficácia de políticas educacionais comprometidas com a qualidade
Minas Gerais	Descentralização, participação, gestão consorciada, formação do professor, equidade e publicidade
Paraná	Ajudar na tomada de decisões da Secretaria de Educação; subsidiar as escolas no planejamento escolar; subsidiar a capacitação de professores e estabelecimento de metas; conhecer o desempenho das escolas; analisar a articulação com a comunidade e promover o desenvolvimento de uma cultura de avaliação objetivando a melhoria da educação
Pernambuco	Melhoria do desempenho escolar alunos e de seu fluxo nas escolas; valorização dos professores, com base no mérito e no desempenho das unidades escolares; racionalização e modernização da gestão do ensino no Estado.
Rio de Janeiro	Melhorar de forma contínua a qualidade da educação com a racionalização de recursos financeiros, materiais e humanos envolvidos no desenvolvimento do processo educacional; universalizar o atendimento em todos os níveis de ensino garantindo o acesso de todos ao Sistema de Ensino Público; implementar mecanismos eficazes de valorização do magistério público, especialmente no que refere aos aspectos de remuneração, aperfeiçoamento, período de dedicação e organização administrativa; e fortalecer a articulação entre as esferas de governo Estadual e Municipal, tendo por referência a unidade básica de ensino público no Estado.
Rio Grande do Sul	Fornecer subsídios para a correção de políticas educacionais, visando, além da qualidade do ensino, a autonomia da escola, o estabelecimento de parcerias com diferentes segmentos sociais em prol da uma melhor atuação da escola e o desenvolvimento de uma cultura de avaliação que envolva toda a comunidade escolar.
São Paulo	Oferecer aos que definem e/ou implementam ações visando à melhoria da qualidade do ensino indicadores indispensáveis para avaliar tanto o impacto de alguns programas mais específicos, como as eventuais melhorias do sistema educacional, globalmente considerado
Sergipe	Subsidiar e induzir políticas voltadas para a elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem, articuladas com a política de valorização e remuneração variável dos profissionais do Magistério Público Estadual, visando, primordialmente, à recuperação do padrão de ensino prestado nas Unidades Escolares ou Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública do Estado de Sergipe

Dentre os 15 estados que realizam avaliação do desempenho dos alunos, sete anunciam a intenção de que essa avaliação impacte a formulação de políticas. São eles: Ceará, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo e Sergipe. Os demais fazem referência à aprendizagem dos alunos.

Quando se verificam os usos dos resultados da avaliação em relação aos objetivos que se pretendeu alcançar, as informações localizadas nesta pesquisa também coincidem com aquelas localizadas na pesquisa coordenada pelos autores anteriormente referidos:

De outro lado, apesar de constar dos objetivos dos sistemas de avaliação, o uso de seus resultados por parte dos gestores é tênue ou inexistente. Nesse nível, observa-se a tendência de que tais resultados sejam compreendidos como apenas um indicador (a ser justaposto a outros, tais como evasão, repetência etc.), não informando políticas específicas. O gerenciamento do sistema apóia-se nas estruturas burocráticas não se orientando pelos resultados de desempenho escolares. O investimento maior – humano e recursos financeiros – é na direção da produção de informações e não em sistemáticas que estimulem a apóiem o uso dos resultados. A noção de *accountability* – tanto em seu sentido de prestação de contas à sociedade quanto no de responsabilização – ainda é pouco explorada. [...] (idem, p. 197)

Documentos e entrevistas (presenciais e por telefone) foram fontes para se saber quais as conseqüências os estados vêm dando aos resultados obtidos por meio da avaliação. O quadro a seguir registra a situação encontrada.

Quadro 13 – Usos de resultados declarados pelos estados com a realização da Avaliação de Desempenho dos alunos

Estado	Objetivos da Avaliação do Desempenho dos alunos
Acre	Não há menção.
Alagoas	Não há informação.
Bahia	Produção de vídeos educativos.
Ceará	Pauta para a formação de professores; criação de projetos especiais; fonte para elaboração dos 10 desafios do “Plano de Educação Básica – Escola Melhor Vida Melhor”; estabelecimento de metas para as escolas.
Espírito Santo	Não há menção.
Goiás	Não há menção.
Maranhão	Não há menção.
Mato Grosso do Sul	Não há menção.
Minas Gerais	Pauta para a formação de professores; visitas às escolas da região mais pobre do estado, visando apoiar melhorias; estabelecimento de compromissos para a escola.
Paraná	Definição de linhas programáticas, sem especificações.
Pernambuco	Apoio técnico e financeiro às escolas; pauta para a formação de professores e organização de bibliotecas nas escolas.
Rio de Janeiro	Pagamento de gratificação mensal aos professores, segundo o alcance de metas estabelecidas para as escolas.
Rio Grande do Sul	Sistema sendo re-implantado.
São Paulo	Pauta para formação de professores.
Sergipe	Pagamento de gratificação anual aos professores melhor avaliados.

Como se pode verificar, o uso dos resultados das avaliações é incipiente em relação à movimentação que essa intervenção causa no sistema e aos seus custos. Além de desconfigurar seu papel.

3.3. Avaliação Institucional

Enquanto a avaliação do desempenho do aluno apresenta um desenho homogêneo, a avaliação institucional ocorre de modos bastante diferenciados nos três estados que a realizam. Acre, Ceará e Paraná desenvolvem essa avaliação. Aqui serão repetidas, sinteticamente, as informações de revelam esse desenho e que estão detalhadas no registro de cada estado, com o objetivo de permitir uma pequena comparação entre as iniciativas.

No Acre, essa vertente da avaliação é proposta para todas as escolas e a Secretaria de Educação organizou um roteiro detalhado de quais informações levantar e de que modo. Todos os procedimentos são realizados pelos profissionais das escolas. O objetivo declarado para a realização dessa avaliação é:

servir como subsídio para a ação da escola na tarefa de construir alternativas aos problemas que se apresentam para a construção de um currículo engajado com os problemas de nossa terra e para a consolidação da gestão democrática nas escolas públicas estaduais

No Ceará, a avaliação institucional proposta para as escolas se realiza por adesão e, desde sua incorporação ao SPAECE, em 2000, quase 30% das escolas aderiram. Os profissionais das escolas respondem a questionários e a Secretaria produz relatórios que são reenviados às escolas para que estas utilizem as informações. Os objetivos declarados para essa avaliação foram:

- Estimular o processo de auto-conhecimento da instituição, envolvendo a comunidade escolar de forma a subsidiar a tomada de decisões para o aperfeiçoamento da gestão e a melhoria da qualidade da escola;
- Aprofundar qualitativamente os resultados identificados na Avaliação de Rendimento Escolar, outra vertente do SPAECE, e nas avaliações da educação básica, realizadas em âmbito nacional e internacional;
- Subsidiar a Seduc e os Crede na formulação e monitoramento das políticas educacionais;
- Avaliar a implementação das atividades desenvolvidas nas escolas contempladas na GIDE;
- Prestar contas à comunidade das ações e resultados obtidos pela escola.

No estado do Paraná, a avaliação institucional substituiu a avaliação em larga escala.

Abrange as três instâncias do sistema: a Secretaria, os órgãos regionais e as escolas. As avaliações se concentram em informações sobre os profissionais da educação, as condições físicas e materiais das unidades, a prática pedagógica e o ambiente educativo e tem como objetivos:

- Superar as resistências e desmistificar o caráter da avaliação;
- Revelar a totalidade da realidade escolar e educacional;
- Fornecer subsídios para a reorientação das políticas educacionais e atualização dos projetos político-pedagógicos das escolas e dos planos de trabalho das equipes que atuam no sistema educacional;
- Respeitar as especificidades das modalidades de ensino e a cultura de cada Instituição, reforçando e valorizando sua identidade;
- Envolver, comprometer e co-responsabilizar todos na construção de uma educação transformadora, cidadã e socialmente responsável.

Não há informações sobre os usos de resultados dessas avaliações.

Em entrevistas por telefone, os estados do Pará e de Tocantins informaram que pretendem implantar a avaliação institucional em suas redes.

Essa modalidade de avaliação é centrada na unidade (escola, secretaria, outras instâncias) e carrega o potencial de fazer com que cada agrupamento possa olhar para seu contexto e daí retirar informações e decisões. Diferente da avaliação do desempenho do aluno, seu potencial de responsabilização da unidade por seus resultados ficam aumentados, uma vez que toda a apuração de informações se concentra nela. Essa modalidade, como sinalizou Monica Thurler, citada neste capítulo, tem boas chances de impactar a “cultura da avaliação” nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada identificou que há pouca relação entre as avaliações desenvolvidas nos estados brasileiros e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Sua maior aproximação está no desenho metodológico e procedimental. E é esse mesmo aspecto o que mais distancia as duas intervenções.

Com dificuldades para interpretar os mecanismos e os resultados apresentados por essa vertente da avaliação, os estados ficam limitados em relação às concepções que vinculam política-planejamento-avaliação e, também, em relação ao uso dos resultados.

Mesmo nos estados em que a avaliação em larga escala acontece há mais tempo e onde, em tese, ela já estaria mais assimilada pelas estruturas gerenciais da política, quando combinada com outras fontes de informação ou outras vertentes de avaliação, as informações não dialogam e não se produzem novas pistas para as intervenções necessárias. Isso quer dizer que a tradução que os estados brasileiros têm feito sobre a diretriz nacional de avaliação não considera sua dimensão mais forte: constituir-se como um mecanismo potente de regulação e gerenciamento imprescindível no ciclo de realização de uma política educacional.

Pela extensão da pesquisa aqui apresentada, em larga escala cartográfica, suas limitações e ausências são evidentes: não se produziu aqui um diálogo aprofundado com o campo da avaliação; não se aprofundou o diálogo com a dimensão política da avaliação.

Pretendeu-se responder à demanda dos pesquisadores da área por estudos relativos à apropriação que os estados brasileiros fazem da diretriz política que colocou a avaliação

educacional como eixo estruturante da reforma educacional realizada em meados dos 1990, e ainda em fase de aprofundamento.

Algumas questões específicas podem ser suscitadas a partir daqui. A primeira delas diz respeito ao lugar institucional que a avaliação ocupa (ou não) nas secretarias estaduais de educação.

Proposta como um mecanismo avançado de gestão, capaz de induzir a elaboração e organização de intervenções com vistas à melhoria da qualidade do ensino, por meio da qualificação das decisões e do planejamento, que lugar tem a avaliação nas estruturas das secretarias? Quem são os principais interlocutores das equipes de avaliação? Qual a autonomia e qual a subordinação das equipes de avaliação às demais equipes de trabalho das secretarias estaduais? Que papel as demais equipes reservam-esperam da avaliação?

Uma outra questão que parece decorrer da anterior, seria: quais potenciais impactos da avaliação são percebidos pelas escolas e pelas demais equipes das secretarias relativos à sua função de subsidiar a formulação de políticas e de intervenções?

Por fim, um terceiro conjunto de questões permanece: a avaliação em larga escala ancorada na reforma curricular que se empreendeu no bojo da reforma educacional está (ou não) conformando os currículos escolares? Os currículos estão se reduzindo aos conteúdos e habilidades exigidos nas provas? Ou estão se ampliando, com eles?

Tendências – Lado A

Conforme se verifica no Mapa 1, apresentado nesta cartografia, há tendência de que a avaliação dos sistemas de ensino se estenda por todo o Brasil. Não necessariamente a

avaliação em larga escala, sobretudo em razão dos custos e das exigências técnicas dessa vertente da avaliação e, ainda, da implantação da Prova Brasil.

Em substituição a essa fonte de informações, parece surgir a avaliação institucional como uma novidade interessante e complementar às informações originadas com a aplicação do SAEB/Prova Brasil, com maiores possibilidades de se construir uma nova “cultura da avaliação”.

A apropriação, por parte das escolas e das equipes das Secretarias de Educação de uma metodologia de avaliação mais vinculada aos seus contextos pode vir a se somar aos dados já sistematizados e disponíveis produzidos pelo SAEB/Prova Brasil e pelos Censos Escolares, produzindo informações mais contextualizadas, tal como demandam esses segmentos.

Ainda, a exigência legal de avaliação de desempenho de professores, combinada com as demandas por melhorar a eficiência dos sistemas, também parece apresentar boas possibilidades de se disseminar.

Tendências – Lado B

A avaliação dos sistemas de ensino conduzida de modo centralizado pelo governo federal, criada como mecanismo gerencial e político central para a consolidação da reforma educacional iniciada em meados dos 1990, vem cumprindo papéis diferenciados em cada unidade da federação.

O pouco uso que os sistemas fazem de seus resultados revela o quão a relação avaliação-planejamento está longe de se consolidar na posição de mecanismo efetivo de apoio à proposição e execução de políticas públicas.

Embora a criação da Prova Brasil tenha trazido as questões apontadas por Sandra Zakia Sousa e Romualdo Portela de Oliveira, aqui mencionadas, ela pode significar uma vantagem para os estados, no sentido de reduzir os custos apresentados hoje pela avaliação em larga escala e de abrir possibilidades para outras intervenções no campo da avaliação, como a auto-avaliação ou avaliação institucional das unidades de ensino.

No entanto, se isso se concretizar, podem aumentar as chances de um exame nacional se distanciar cada vez mais das realidades das escolas e dos estados, o que implicaria em mudanças no próprio desenho político-gerencial que a avaliação centralizada ocupa hoje.

A identificação dos entraves dos sistemas educacionais, sem que medidas concretas sejam tomadas para o seu enfrentamento, podem significar o esvaziamento das potencialidades da avaliação, antes mesmo que se tenha experimentado plenamente o seu uso.

ou, como disse Riobaldo, *uma coisa é pôr idéias arranjadas...*

BIBLIOGRAFIA

ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema nacional de educação básica: nó da avaliação? **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80. Campinas: nov. 2002. p. 255-276.

ABRAMOWICZ, M. Avaliação, Tomada de Decisões e Políticas: subsídios para um repensar. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, nº10, 1994. p.81-100.

ABU-DUHOU, Ibtisam. **Uma gestão mais autônoma das escolas**. Brasília: UNESCO, IIEP, 2002.

ACRE. Governo do Estado. **Plano Plurianual 2004-2007**.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Universidade do Minho, 1998.

_____. Reforma do Estado e políticas públicas: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Revista Educação e Sociedade**, n. 75. Campinas: 2001. p. 15-32.

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H.G.; FRANCO, Creso. **Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira**. Departamento de Economia: PUC-RIO. Texto para Discussão No. 455. Disponível em: www.econ.puc-rio.br/pdf/td455.pdf. Acesso em: maio de 2002.

ANTUNES, Ana Lúcia; XAVIER, Edir P. C.; FREITAS, Maria A. de. Avaliação do rendimento do aluno da escola estadual de Minas Gerais: o CBA. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 6. São Paulo: jul./dez 1992. p. 29-41.

APASE. **Progressão Continuada**: um (im)pacto. São Paulo: s/d. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/TEXT05.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2007.

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de qualidade da educação fundamental (IQE): proposta para discussão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 85, n. 209/210/211. Brasília: jan./dez. 2004. p. 126-136.

ARRETCHE, Marta T. S. Políticas Sociais no Brasil: descentralização em um estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 40. São Paulo: ANPOCS, jun/1999. p. 111-141.

* De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. Avaliação de aprendizagem: Relatório síntese da primeira unidade de 2004. **Educar para Vencer**: Projeto de Avaliação Externa. Bahia: SEC/UFBA-ISP – FAPEX, 2004a. Disponível em: http://www.aval.ufba.br/av_ap_publicacoes.asp. Acesso em: maio de 2006.

_____. Avaliação de Desempenho 2002: Relatório da Escola. **Educar para Vencer**: Projeto de Avaliação Externa. Bahia: SEC/UFBA-ISP – FAPEX, s/d a. Disponível em: http://www.aval.ufba.br/av_de_publicacoes.asp. Acesso em: maio de 2006.

_____. **Avaliação de Desempenho 2004**: Resultados Gerais e Análises Pedagógicas. Bahia: SEC/UFBA-ISP – FAPEX, s/d b.

_____. Avaliação de desempenho do ensino fundamental do estado da Bahia 2001. **Educar para Vencer**: Projeto de Avaliação Externa. Bahia: SEC/UFBA-ISP – FAPEX, 2003a. Disponível em: http://www.aval.ufba.br/av_de_publicacoes.asp. Acesso em: maio de 2006.

_____. Folder - Participação e Contribuições das Escolas em 2003. **Educar para Vencer**: Projeto de Avaliação Externa. Bahia: SEC/UFBA-ISP/FAPEX, 2003b.

_____. Matriz de referência da Avaliação de Aprendizagem para a 1ª e 2ª série/CBA. 2ª ed. **Educar para Vencer**: Projeto de Avaliação Externa. Bahia: SEC/UFBA-ISP/FAPEX, 2002a. Disponível em: http://www.aval.ufba.br/av_ap_publicacoes.asp. Acesso em: maio de 2006.

_____. Matriz de referência da Avaliação de Aprendizagem para a 3ª e 4ª série. **Educar para Vencer**: Projeto de Avaliação Externa. Bahia: SEC/UFBA-ISP/FAPEX, 2002b. Disponível em: http://www.aval.ufba.br/av_ap_publicacoes.asp. Acesso em: maio de 2006.

_____. Matriz de referência da Produção Textual para a 3ª série. **Educar para Vencer**: Projeto de Avaliação Externa. Bahia: SEC/UFBA-ISP/FAPEX, 2004b. Disponível em: http://www.aval.ufba.br/av_ap_publicacoes.asp. Acesso em: maio de 2006.

_____. Matriz de referência da Produção Textual para a 4ª série. **Educar para Vencer**: Projeto de Avaliação Externa. Bahia: SEC/UFBA-ISP/FAPEX, 2003c. Disponível em: http://www.aval.ufba.br/av_ap_publicacoes.asp. Acesso em: maio de 2006.

_____. Pôster - Análise das Provas de Matemática 2002. **Educar para Vencer**: Projeto de Avaliação Externa. Bahia: SEC/UFBA-ISP – FAPEX, s/d c. Disponível em: http://www.aval.ufba.br/av_ap_publicacoes.asp. Acesso em: maio de 2006.

_____. **Programa Educar para Vencer**. Disponível em: www.sec.ba.gov.br. Acesso em: maio 2006.

_____. Relatório de Conclusão (1999 a 2004). **Educar para Vencer**: Projeto de Avaliação Externa. Bahia: SEC/UFBA-ISP – FAPEX, s/d d.

BANCO MUNDIAL. **Sobre o Banco Mundial**. Disponível em: <http://www.obancomundial.Org/index.php/content/view/6.html>. Acesso em: 20 de junho de 2006.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim (Coord.). **Avaliação na educação básica (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, n. 4).

BARROSO, João; et.al. **Análise da evolução dos modos de regulação institucional do sistema educativo em Portugal**. Lisboa: Faculdade de Lisboa, 2002.

BAUER, Adriana. **Usos dos resultados do SARESP: o papel da Avaliação nas políticas de formação docente**. São Paulo: FEUSP, 2006.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

_____.; BESSA, N. O “Estado da Avaliação” nos Estados. In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 65-78.

BRASIL. **Compromisso Todos pela Educação: passo a passo**. Disponível em: <http://sceweb.mec.gov.br/termo/action/livreto.pdf>. Acesso em: setembro de 2007.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988.

_____. **Emenda Constitucional 14**. 13 de setembro de 1996.

_____. **Lei nº 9394** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: 1994.

_____.; MEC. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Nota técnica. Brasília: MEC, 2007.

_____.; MEC; INEP. **Censo Escolar 2006**. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.camil.pe.gov.br/seduc1/principal/exibir_noticia.asp?CO_NOTICIA=376. Acesso em: agosto de 2007.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos, Exposição no Senado sobre a Reforma da Administração Pública. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**, v. 3, 1997.

BROADFOOT, Patrícia. **Education, assessment and society: a sociological analysis**. Buckingham: Open University Press, 1996.

BROOKE, Nigel. Accountability Educacional en Brasil. Uma visión general. **Preal** – Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, nº 34. Chile: dezembro de 2005.

_____. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** v.36, n 128, mai/ago, 2006, p. 377-401.

BROWNE REGO, L. L. O Papel do Sistema de Avaliação Educacional na Secretaria de Educação de Pernambuco. In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 139-144.

CALMON, Joana. Portuários de paletó e joystick. **Revista VEJA**, 22 agosto de 2001.

CANÁRIO, Rui. Escolas e Mudanças: da lógica da reforma à lógica da inovação. In: ESTRELA, A.; FALCÃO, E. (Org.) **A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Européia**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. **Indicação nº 02**. 29 de dezembro de 2004.

_____. **Parecer nº 142**. 09 de fevereiro de 2004.

_____. **Parecer nº 608**. 16 de agosto de 2004.

_____. **Resolução nº 375**. 03 de dezembro de 2003.

_____. **Resolução nº 384**. 29 de setembro de 2004.

CEARÁ Governo do Estado. Educação 25/11/2004 – **Aplicação do Sistema de Avaliação da Educação vai até 3 de dezembro**. Disponível em: www.ceara.gov.br/noticias_detalhes.asp?nCódigoNoticia+13778. Acesso em: 14 de dezembro de 2005.

_____. **Lei nº 13.203** – Institui o Prêmio Educacional “Escola do Novo Milênio” relativo ao ano de 2001 e dá outras providências. 25/02/2002.

_____. **Portaria 101/2000** – Institucionalização do SPAECE, Fortaleza, 2000a.

_____. **Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica do Ceará**. Disponível em: www.indg.com.br/escolasdoceara/spaecenet.asp. Acesso em: 20 de março de 2005.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **A escola do novo milênio**. s/d b.

_____. **Auto-Avaliação das Escolas do Ceará**: manual de orientação para aplicação e elaboração dos relatórios, Fortaleza, SEDUC, 2006.

_____. **Avaliação institucional nas escolas públicas do Ceará: construindo um modelo de gestão participativa**: resultados de 2003, Fortaleza: Edições SEDUC, 2005a.

_____. Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais. **Apresentação SPAECE para o Conselho**, Disponível em: <http://www.cec.ce.gov.br/Docs/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20SPAECE%20para%20o%20Conselho.ppt>. Acesso em: 7 de outubro de 2005.

_____. **Diretrizes 2006**. Fortaleza, 2005b.

_____. **Educação Pública:** o Ceará na conquista da cidadania: Relatório de atividades (1991-1994). s/d a.

_____. **Escola pública:** a revolução de uma geração. s/d c.

_____. **Estrutura Organizacional.** Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/Organograma.asp#cppe>. Acesso em: 10 de março de 2006.

_____. **Modernização dos Processos de Gestão e Controle Social do Sistema de Ensino.** Fortaleza, 2006.

_____. **Nota Técnica.** Oficina de Elaboração de Itens, Fortaleza, 2000c.

_____. **Nota Técnica. Providências tomadas para a realização da vertente avaliação do rendimento escolar 2000,** Fortaleza, 2000b.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos:** 1993-2003. Fortaleza, 1994.

_____. **Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica do Ceará.** Disponível em: <http://www.indg.com.br/escolasdoceara/descricao.asp>. Acesso em: julho de 2005.

_____. **Programas:** Educação Infantil. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/educacaoinfantil.asp>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2005.

_____. **Programas:** Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/ensinofundamental.asp>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2005.

_____. **Programas:** Organismos Colegiados. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/Organismoscolegiados.asp>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2005.

_____. **Programas:** Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP). Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/sap.asp>. Acesso em: 10 de março de 2006.

_____. **Programas:** Sistema de Monitoramento de Custo. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/smc.asp>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2005.

_____. **Programas:** Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE). Disponível em: www.seduc.ce.gov.br/spaace.asp. Acesso em: 7 de outubro de 2005.

_____. **Regulamento do Selo de Qualidade Escola Destaque.** Fortaleza, 2006.

_____. **Reportagens:** Spaace sera finalizado para alunos do Ensino Médio nesta semana Fortaleza, 06/12/2004. Disponível em: www.seduc.ce.gov.br/ultimas.asp. Acesso em: 14 de dezembro de 2003.

_____. **Tempo de Aprender.** Fortaleza, 1996b.

_____. **Todos pela Educação de Qualidade para Todos:** Mensagem 1996. Fortaleza, 1996a.

_____. **Todos pela Educação de Qualidade para Todos:** Mensagem 1997. Fortaleza, 1997.

_____. **Todos pela Educação de Qualidade para Todos:** Mensagem 1998. Fortaleza, 1998.

_____. **Todos pela Educação de Qualidade para Todos:** Mensagem 1999. Fortaleza, 1999.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação). **CONSED 10 anos:** relatório de gestão 1995-1996. Brasília: 1996.

COSTA, Andréa Abrahão; DIAS, Maria N. **Avaliação da educação básica – pesquisa e gestão.** Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e política educacional:** o Projeto Nordeste para educação básica e seus desdobramentos no Piauí. (Dissertação de Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS, Maria Luiza M. S. M. Construindo uma experiência de avaliação do rendimento escolar no Paraná (1995-2002). In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. **Avaliação da Educação Básica.** Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 79-90.

DINIZ, Ednar Maria Vieira. O Censo Escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília: INEP, 2001. p. 156-163.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de “Fatores Associados ao Desempenho”.** Vitória: 2005a.

_____. **Relatório de Análise Qualitativa de Itens de Prova/2004.** Vitória: 2005b.

_____. **Relatório Geral do PAEBES:** avaliação 2004. Vitória: 2005c.

ESPÓSITO, Yara Lúcia; DAVIS, Claudia; NUNES, Marina Muniz R. Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13. Caxambu: 2000, p.25-53.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Brasília: MEC/INEP, 2007.

FERRÃO, Maria Eugênia; FERNANDES, Cristiano. O efeito-escola e a mudança – dá para mudar? Evidências da investigação brasileira. **REICE – Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.** vol 1, n. 1, 2003. Disponível em: http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Reo_ferraoyfernandes.htm. Acesso em: março de 2006.

FLETCHER, Philip. R.; CASTRO, Cláudio de M. **A escola que os brasileiros freqüentaram em 1985.** Rio de Janeiro: IPEA/IPLAN, 1986.

FONTANIVE, Nilma Santos; ELLIOT, Ligia Gomes e KLEIN, Ruben. Os desafios da apresentação dos resultados da avaliação de sistemas escolares a diferentes públicos.

FRANCO, Creso. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 17, p. 127-133, maio/ago. 2001.

_____. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais. In: FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia (Org.). **Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: São Paulo: Loyola, 2004. p. 45-63.

_____. (Coord.). **Estudo sobre Avaliação da Educação e Valorização do Magistério**. Brasília: CONSED março de 2005.

_____; ORTIGÃO, Isabel; ALBERNAZ, Ângela; BONAMINO, Alicia; AGUIAR, Glauco; ALVES, Fátima; SÁTYRO, Natália. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderado o significado de “fatores intraescolares”**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Departamento de Educação, 2006.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. (Tese de Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2005.

FUSER, Igor (Org.). **A Arte da Reportagem**. São Paulo: Scrita, 1996.

GANDINI, Raquel; RISCAL, Sandra. A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima F. (Org.) **Política de Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 39-58.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOIÁS. Governo do Estado. **Decreto nº 5.334**. 11/12/2000.

GOIÁS. Secretaria da Educação do Estado. **Histórico do Sistema de Avaliação da Educação Básica em Goiás – SAEGO**. Goiás, s/d. Circulação restrita.

_____. **Projeto do SAEGO 2004**. Goiás, 2004a. Circulação restrita.

_____. SEE faz diagnóstico da Educação em Goiás. Site da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Notícias da Educação**, 15/11/2004b. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/portal/noticias/not.asp?Codigo=324>. Acesso em: abril de 2006.

_____. **Sistema Integrado de Avaliação Educacional do Estado de Goiás**. Seminário sobre Avaliação Educacional. Rio de Janeiro: Consed, 30-31/05/2005. Mimeo.

GOMES NETO, João Batista; ROSENBERG, Lia. Indicadores de qualidade de ensino e seu papel no sistema nacional de avaliação. **Em Aberto**. Brasília: MEC/INEP ano 15, n.66, abr./jun. 1995.

GONÇALVES, Luzia de Fátima. **Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná – AVA – 1995/2002: uma avaliação a serviço da formação humana, ou de favorecimento ao mercado econômico?** Curitiba, Paraná, 2005.

GUIA NETO, Walfrido S. dos M. Educação e desenvolvimento: conscientização, vontade política e participação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 9, p. 9-16, jan./jun. 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

JORNAL DA ESCOLA SAGARANA. **O professor é a alma do sistema educacional**. Belo Horizonte, número especial, p. 8-9, out. 1999.

KAWAUCHI, Mary. **SARESP e o ensino de história: algumas questões**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

_____; FONTANIVE, Nilma Santos. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. In: **Em Aberto**. Brasília: MEC/INEP ano 15, n.66, abr./jun. 1995.

_____; RIBEIRO, Sergio Costa. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. **Revista Brasileira de Estatística**. Rio de Janeiro, n 197, 1991.

KOHN, Alfie. **The case against standardized testing: raising the scores, ruining the schools**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2000.

KRAWCZYK, Nora R. A gestão escolar: um campo minado... análise de propostas de 11 municípios brasileiros. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, n 67, Agosto, 1999. p. 112-149.

_____. Em busca de uma nova governabilidade na Educação. In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima F. (Org). **Política de Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 59-72.

LEE, Valerie. What are multilevel questions, and how might we explore them with Quantitative Methods? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 24, 2001.

LIMA, Aléssio; COELHO, Sylvia; SOARES. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará: uma leitura dos resultados. In, CEARA, SEDUC. **Gestão Para o Sucesso Escolar**. Fortaleza, 2005.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: sendas percorridas**. São Paulo, PUC, (Tese de Doutorado), 1992.

MACHADO, Cristiane. **Avaliação e política - limites e potencialidades: uma análise do Saresp**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2003.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **12 Propostas para Mudar a Educação no Maranhão**. Disponível em: www.educacao.ma.gov.br/ListarDocumentos.aspx?download=63. Acesso em: julho de 2007.

_____. **Avaliação da Escola Pública – 2001**: resultados. São Luis, 2002.

_____. **Sítio Oficial da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão**. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br>. Acesso em: julho de 2007.

MARTINS, Ângela M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, no 77, p. 28-48. Dezembro de 2001.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Lei do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 2003.

_____. **Deliberação CEE/MS nº 6363**, de 19 de outubro de 2001.

_____. **Deliberação CEE/MS nº 7111**, de 16 de outubro de 2003.

_____. **Mato Grosso do Sul**: Avaliação da Educação Básica. Boletim pedagógico. Campo Grande, s/d.

_____. **Plano Estadual de Educação**. Campo Grande, 2003.

_____. **Proposta de Trabalho – 1999/2003**. Campo Grande, 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **O desafio da qualidade**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2003. Disponível em: www.educacao.mg.gov.br/files/dow/desafio_da_qualidade.pdf. Acesso em: 29 de outubro de 2004.

_____.; Caed. **Minas Gerais**: avaliação da educação básica do ensino público – Boletim de resultados SIMAVE/PROEB 2003. Rede Municipal. 2003.

_____.; Caed. **Minas Gerais**: Avaliação da Educação. 2001.

_____.; Caed. **Minas Gerais**: avaliação da educação básica do ensino público – Boletim Pedagógico PROEB Rede Estadual. 2003.

_____.; Caed; Ufjf. **A avaliação, o direito à educação e a desigualdade de oportunidades**. – Revista do Professor /Rede Estadual. 2000/2001.

_____.; Caed; Ufjf. **Minas Gerais**: avaliação do ensino público – PROEB 2002. Língua Portuguesa, pólo da mata, 2002.

_____.; Caed; Ufjf. **Minas Gerais**: avaliação da educação básica do ensino público – Boletim de resultados SIMAVE/PROEB 2003. Rede Estadual. 2003.

_____.; Ufjf; LAME. **Simave**: Uma construção coletiva. 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Orientações Gerais para Aplicação dos Instrumentos. Brasília: julho de 2007.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Instrumento de Campo. Brasília: abril de 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Características do SAEB**. Disponível em: www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm. Acesso em: 09 de junho de 2006.

MONTYSUMA, Hildo Cezar F. **Elementos para construção de escola do povo para o povo**. Disponível em: www.see.ac.gov.br/see/ensino/ens.medio/arquivos/textos/gestao_hildo.pdf. Acesso em setembro de 2007.

OLIVEIRA, Duzolina A. F. de. **Uma avaliação política do projeto SARESP**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A municipalização do ensino no Brasil. In: **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Gestão Financiamento e Direito à Educação**. São Paulo: Xamã. 2001.

_____. **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil** – Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

_____. LUCE, Maria Beatriz. **Processo de implantação e impacto do Fundef em estados e municípios**: casos e comparações com vistas a uma avaliação -1998-2000. Relatório técnico. 2002.

_____. SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação de curso: uma dimensão da avaliação na universidade. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 18, p. 30-35, out. 1999.

_____. SOUZA, Sandra Zákia Lian. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: v.24, n.84, 2003.

_____. SOUZA, Sandra Zákia Lian (Coord.). **Projeto Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil**: características, tendências e uso dos resultados. Relatório final. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2007. Mimeo.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação Institucional da Educação Básica no Paraná**: processo de auto-avaliação - NRE. Curitiba: SEED, 2005a.

_____. **Avaliação Institucional da Educação Básica no Paraná**: processo de auto-avaliação - Escola. Curitiba: SEED, 2005b.

_____. **Cadernos Temáticos**: a avaliação institucional. Curitiba: SEED, 2004.

_____. **Dez anos de Educação no Paraná**. Curitiba. SEED, 2001a.

_____. **Plano Estadual de Educação uma Construção Coletiva**. Curitiba: SEED, 2005c.

_____. **Programa de avaliação do sistema educacional do Paraná**. Resolução nº 2270/95, Paraná: SEED, 1995.

_____. **Programa de Avaliação do Rendimento Escolar**, 1995 a 1998. Paraná: SEED, s/d.

_____. **Resultados da Avaliação Escolar**. Curitiba. SEED, 2001b.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990. p. 151-156.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcanti. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na vertente da avaliação do rendimento escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.81, n.197, p.128-134, jan./abr. 2000.

_____; COELHO, Sylvia Maria de Aguiar. A construção do processo de avaliação educacional no Ceará. In: **Avaliação Institucional**. Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 2003.

_____; COELHO, Sylvia Maria de Aguiar. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – Spaece (1996-2002). In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 119-128.

PERNAMBUCO. Assembléia Legislativa. **Lei nº 12.252** – Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Recife, 8/7/2002. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/>. Acesso em: maio de 2007.

_____. **Lei nº 13.148** – Abre crédito suplementar ao Orçamento Fiscal do Estado, relativo ao exercício de 2006, e dá outras providências. Recife, 1/12/2006. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/>. Acesso em: maio de 2007.

PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação**. Recife: Secretaria de Estado da Educação, 2002.

_____. **Saepe 2002** – Relatório Estadual. Recife: Secretaria de Estado da Educação, 2002.

PERRENOUD, Philippe. A avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão cientificista? **Idéias**, São Paulo, n. 30, 1998. p. 193-204.

PESTANA, Maria Inês G. de Sá. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista de Estudos Pedagógicos**, Brasília, INEP, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

PRZEWORSKI, A. **Capitalismo e social-democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RAUNTER, Raíssa; LAROS, Jacob Arie; JESUS, Girlene Ribeiro de. Questionários Contextuais do SAEB: Análise Qualitativa Baseada nos Resultados da Análise Fatorial. **REICE** – Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación. Vol 5, n. 2e, 2007. p. 262.

REZENDE, Maria Auxiliadora Seabra. Compartilhando experiências, melhorando a aprendizagem. **Seminário Internacional “Construindo Caminhos para o Sucesso Escolar”**. Brasília, DF: INEP; UNESCO, 25-27/06/2007. Mimeo.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Revista de Estudos Avançados**. São Paulo: USP 1991. p. 7-21.

RIO DE JANEIRO. Assembléia Legislativa. **Decreto nº 25.959** – Institui o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública (Programa Nova Escola) e Dá Outras Providências, de 12/02/2000. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm>. Acesso em: agosto de 2007.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação; CAEd. **Programa Nova Escola – Avaliação 2004**. Rio de Janeiro: 2004.

_____. CAEd. **Programa Nova Escola – Avaliação 2005**. Rio de Janeiro: 2005.

_____. CAEd. **Programa Nova Escola – Revista do Professor**. Rio de Janeiro: agosto de 2006.

_____. FUNDAÇÃO CESGRANRIO. **Avaliação Externa do Programa Nova Escola – Relatórios da Escola 2003**. Rio de Janeiro: 2004.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Informações sobre o SAERS/2005**. Porto Alegre, 2005.

_____. **Notícias SEDUC**. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa_not_det.jsp. Acesso em: setembro de 2007.

_____. **Projeto Básico Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS/2007**. Porto Alegre, 2007.

ROCHA, Carlos A. Anatomia de uma reforma: descentralização da educação pública de Minas Gerais e mudança institucional. In: **Encontro Nacional da ABCP**, n. 3, 2002, Niterói. Disponível em: www.cienciapolitica.Org.br/corpo.html. Acesso em: 15 de novembro de 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente** – contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Conhecendo os resultados da avaliação: SARESP 2000**. Volume I. 2000.

_____. **Conhecendo os resultados da avaliação: SARESP 2002**. Volume I. 2002.

_____. **Desenho do SARESP 2002**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 21 de setembro de 2004.

_____. **Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a dezembro de 1998**. Comunicado de 22 mar. 1995.

_____. Notícias: **Letra e Vida**: programa vai beneficiar mais de 1 milhão de alunos. 2005. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2005/2005_10_06_g.asp. Acesso em: 10 de maio de 2007.

_____. **Relatório dos resultados 1998**.

_____. **Resolução SE nº 101, de 18 de novembro de 2004**. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP/2004.

_____. **Resolução SE nº 120, de 11 de novembro de 2003**. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao SARESP/2003 – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

_____. **Resolução SE nº 124, de 13 de novembro de 2001**. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino, em 2001.

_____. **Resolução SE nº 14, de 18 de janeiro de 2002**. Dispõe sobre a realização das provas de Avaliação de Ciclo – SARESP 2001.

_____. **Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

_____. **SARESP - Documento de Implantação**. 1996.

_____. **SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - 2003**. Disponível em: <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2003/>. Acesso em: 06 de novembro de 2004.

_____. **SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Os avanços na construção de uma cultura avaliativa na Rede de Ensino Paulista**. Nº 02, agosto de 1999.

_____. **SARESP 96/97: resultados comparativos**. São Paulo: SEE/FDE, 1998.

_____. **SARESP 97/98: resultados comparativos**. São Paulo: SEE/FDE, 1999.

_____. **SARESP 2004**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 09 de outubro de 2004.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2000.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto 23.464** – Dispõe sobre a fixação de critérios e indicadores do Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho – SAPED e da Gratificação Variável de Desempenho – GRAVAD. Vitória, 2005.

_____. **Decreto 23.500** – Dispõe sobre os objetivos, calendário, metodologia e Organização do Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe – EXAEBE-SE. Vitória, 2005.

_____. **Instruções para a 1ª fase do SAPED 2007**. Disponível em: http://www.seed.se.gov.br/saped/saped_1a_fase_2007.asp. Acesso em: 2007.

_____. **Lei 5.383** – Institui o Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho – SAPED e a Gratificação Variável de Desempenho – GRAVAD. Vitória, 2004.

_____. **O que é o SAPED**. Disponível em: <http://www.seed.se.gov.br/saped/>. Acesso em: 2007.

_____. **Portaria 8.386/2005** – Dispõe sobre os procedimentos e faixa de pontuação para a Gratificação Variável de Desempenho – GRAVAD. Vitória, 2005.

SETUBAL, Maria Alice; LOPES, Valéria Virgínia; HUBNER, Alexandre. **Educação Básica no Brasil nos Anos 90**: políticas governamentais e ações da sociedade civil. São Paulo: CENPEC, 2001.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Reforma ou Contra-Reforma no Sistema de Ensino do Estado do Paraná?** Uma Análise da Meta da Igualdade Social nas Políticas Educacionais dos Anos 90. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE** - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol. 2, No. 2. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf>. Acesso em: janeiro de 2007.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação da educação superior, regulação e emancipação. In: SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I. (Org.) **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003. p.35-52.

_____. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: Freitas, L. C. (Org.) **Avaliação**: construindo o campo de a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p.13-62.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação da aprendizagem**: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil no período de 1980 a 1990. Volume I. 1994, 194 f. Dissertação (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, março de 1994.

_____. A avaliação na Organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, Miriam (Org.). **USP fala sobre Educação**. São Paulo: FEUSP, 2000. p. 34-43.

_____. Avaliação e políticas educacionais: iniciativas em curso no Brasil. In: HIDALGO, Angela Maria; ILEIZI, Luciana Fiorelli Silva (Org.) **Educação e estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná da década de 90. Londrina, PR: Ed. UEL, 2001. p. 69-98.

_____. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanildo Camilo de. **Políticas Organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

_____; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos de; GATTI, Bernadete A.; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian (Org.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas, SP: Komedi, 2003. (Série Avaliação: construindo o campo e a crítica). p. 71-96.

_____; et al. Avaliação educacional e gestão: iniciativas no âmbito do Município e do Estado de São Paulo. In: **Anuário do GT Estado e Política Educacional**. Política, gestão e financiamento da educação. São Paulo: Anped, 2000. p. 429-435.

_____; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p.873-895, setembro 2003.

_____; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil**: características, tendências e uso dos resultados. Projeto apresentado à FAPESP, fevereiro 2005.

_____; STEINVASCHER, Andrea; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Progressão continuada: re-significando a avaliação escolar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 19, n. 58, p. 10-14, dez. 2001.

THURLER, Monica Gather. A Eficácia das Escolas Não se Mede: Ela se Constrói, Negocia-se, Pratica-se e se Vive. **Revista Idéias** – Sistemas de Avaliação Educacional. São Paulo: FDE, 1998.

TIRAMONTI, Guillermina. Após os anos 90: novos eixos de discussão política educacional da América Latina. In: **O Cenário Educacional Latino-americano no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Objetivos, Metas e Estratégias do PES 2007**. Tocantins, 2007. Circulação restrita.

_____. **Programa Permanente de Avaliação de Desempenho do Servidor**. Tocantins, s/d. Circulação restrita.

_____. **Projeto de Avaliação Institucional das Unidades Escolares Estaduais e/ou Conveniadas do Estado do Tocantins**. Tocantins, 2003; revisado em 2004 e 2006. Circulação restrita.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUÍZ DE FORA/Caed. **Minas Gerais**: avaliação da educação – Ciências Humanas; Ciências da Natureza. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

VALENÇA, M. A. Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – Saepe (2000-2002). In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 91-96.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: FCC, nº12, jul/dez 1995. p.7-24.

_____. **Avaliação Educacional**: teoria – planejamento – modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. Implantação de avaliação de sistemas educacionais: questões metodológicas. **Revista Idéias**. São Paulo, n. 30, 1998. p. 147-160.

_____. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 2, p. 99-104, jul./dez. 1990.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Discurso de Posse**. 2003. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/palavrasecretario.asp#posse>. Acesso em: 09 de março de 2005.

_____. Gestão para uma comunidade de aprendizes. In: CEARÁ, SEDUC, **Gestão Escolar e Qualidade da Educação**. Fortaleza, 2006.

_____. **Política Educacional em Tempos de Transição** (1985-1995). (Tese: Livre Docência). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.

VINHÃES, Lys. A avaliação do ensino fundamental no estado da Bahia (1999-2002). In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 97-107.

_____. **A experiência da avaliação em larga escala do ensino público fundamental no estado da Bahia**. Texto apresentado no VIII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 Outubro de 2003. Disponível em: unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0048006.pdf. Acesso em: maio de 2006.

_____. **Análise da implementação de uma política educacional pioneira na área de avaliação em larga escala na Bahia**. Salvador, UFBA, 2005. Disponível em: http://www.adm.ufba.br/disserta/mestacad/publicacoes/dissertacao/lys_maria_vinhaes_dantas.pdf. Acesso em: maio 2006.

WOLFF, Laurence. Avaliações educacionais na América Latina: estágio atual e desafios futuros. In: **Preal** – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, nº11. 1998. Disponível em: www.preal.cl. Acesso em: julho de 2003.