



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SILVAILDE DE SOUZA MARTINS ROCHA

A INSERÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE TERESINA – PIAUÍ: UM ESTÍMULO
PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO?

BRASÍLIA
2013

Silvailde de Souza Martins Rocha

A INSERÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE TERESINA – PIAUÍ: UM ESTÍMULO
PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, vinculada à área de concentração de políticas públicas e gestão da educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marília Fonseca

Brasília
2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1006654.

R672i Rocha, Silvailde de Souza Martins.
A inserção do índice de desenvolvimento da educação
básica em escolas de ensino fundamental de Teresina
- Piauí : um estímulo para a melhoria da educação?
/ Silvailde de Souza Martins Rocha. -- 2013.
166 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Mestrado em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Marília Fonseca.

1. Ensino fundamental. 2. Indicadores educacionais.
3. Qualidade (Educação). 4. Teresina (PI). I. Fonseca,
Marília. II. Título.

CDU 373.3/.5(81)

Silvailde de Souza Martins Rocha

A INSERÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE TERESINA – PIAUÍ: UM ESTÍMULO
PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, vinculada à área de concentração de Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 25/03/13.

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dra. Marília Fonseca
Presidente - Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dra. Sandra Zákia Lian Sousa
Examinadora - Universidade de São Paulo (USP)

Professora Dra. Benigna Villas Boas
Examinadora - Universidade de Brasília (UnB)

Professor Dr. José Vieira de Souza
Suplente - Universidade de Brasília (UnB)

Dedico este trabalho ao meu pai, à minha mãe e a todos aqueles, gestores, professores, pais e alunos que fazem uma escola pública de qualidade e que acreditam que ela pode sim fazer a diferença.

AGRADECIMENTOS

Sem qualquer ritualismo, agradeço primeiramente a Deus, porque não consigo viver sem Ele;

Aos meus pais e irmãos, especialmente à Valquíria e à Rose, com quem posso contar sempre, sou grata pelo amor, harmonia e cooperação;

Aos meus alunos, ex-alunos e colegas professores do Centro Educacional Betesda - DF;

Ao meu esposo, grande parceiro, pela compreensão, apoio incondicional e força nos momentos difíceis;

Aos meus filhos, Jessé e Súzan Flor, razão desse mestrado, pois quero que saibam que não consigo enxergar possibilidades fora da Educação.

Ao colega Mário Moriconi (PI), brasileiro de coração, por ter contribuído com a tradução deste trabalho para o Espanhol.

Toda a minha formação básica se construiu em escolas públicas municipais de Baianópolis, interior do Estado da Bahia, cidade com pouco mais de cinco mil habitantes. As condições ali não pareciam contribuir muito para que se pudesse avançar além da Escola Normal. O limite, muito claro e definido. Qualquer passo adiante somente se daria ultrapassando as fronteiras do município. Todavia, diante de situações tão desfavoráveis, houve figuras que marcaram minha formação: foram professores que influenciaram na minha vida, desde que dei os primeiros passos a caminho do conhecimento formal. Quero agradecer ao professor Antonio Martins (1ª série - 1978) a alegria de ensinar. Inesquecível professor. Tanto tempo e ainda tão vivo nas minhas lembranças.

Aprendi que a generosidade é uma virtude e que há coisas valiosas as quais o dinheiro não paga. Aprendi que é preciso honrar a quem tem honra, que o reconhecimento é mais precioso que muitas jóias. Às professoras Vânia Rêgo, Miliane Benício, Márcia Regina Gondim e Vília Mariza (DF), e Umbelina Saraiva (PI), alguns minutos, algumas aulas e uma grande diferença. Muito obrigada pelo incentivo;

Aos colegas inesquecíveis do Mestrado: Marcos Santos, Paola, Graziela e Glória, com quem partilhei minhas ansiedades nesta jornada acadêmica;

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB Bernardo Kipnis, Remi Castioni, Vivian Weller, especialmente aos professores José Vieira de Souza, por saber conciliar com brandura de espírito suas convicções firmes em relação às políticas, e à professora Benigna Villas Boas, pela serenidade mesmo quando questiona os rumos que têm tomado a avaliação e, sobretudo, por apontar possibilidades de uma avaliação plena que seja capaz de superar os processos classificatórios e excludentes que têm sido evidenciados no sistema educacional ao longo das últimas décadas.

Aprendi que a vida é um processo, que nunca sabemos de tudo e que estamos a construir. À minha orientadora, professora Marília Fonseca, sou grata pelo apoio e compreensão diante da distância e das dificuldades encontradas no percurso deste trabalho;

À banca composta para a qualificação do projeto pelas significativas contribuições e valiosas orientações, especialmente à professora Maria Abádia da Silva;

Aos professores: Benigna Villas Boas, José Vieira de Sousa e Sandra Maria Zákia Lian de Sousa por participarem da banca de defesa deste trabalho;

À Semec/Teresina, seus gestores, especialmente à Divisão de Avaliações, na pessoa das técnicas: Edna Raposo, Liliane e Marilene, ex-gestores, diretores e coordenadores escolares, pela receptividade, por serem abertos à pesquisa e colaborarem com o desenvolvimento deste trabalho.

*No princípio, a terra estava sem forma e vazia.
E Deus disse: haja. E Ele fez. E viu Deus que
isso era bom (Gn, 1-26).*

RESUMO

A presente dissertação aborda o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador que mede a qualidade da Educação Básica no Brasil. Desde que foi criado em 2005, as redes de ensino passaram a se preocupar com ações e medidas que podem colaborar para a obtenção de resultados satisfatórios no indicador. Esta pesquisa analisou as implicações do Ideb para o desenvolvimento de políticas e ações da Secretaria Municipal de Educação de Teresina e para o processo educacional de escolas públicas municipais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, apresentou os desdobramentos do indicador desde a sua primeira divulgação e se propôs atender aos seguintes objetivos específicos: conhecer e analisar as diferentes modalidades de avaliação desenvolvidas na rede a partir dos anos de 1990 até o advento do Ideb, de modo a perceber a condução política, os fundamentos teóricos e metodológicos que as fundamentaram e as mudanças que suscitaram na educação fundamental de Teresina; investigar o processo de inserção do Ideb na Semec e nas escolas fundamentais de Teresina, buscando identificar a sua aceitação e/ou as tensões ocorridas entre os atores institucionais; identificar e analisar, na visão de gestores da secretaria, as políticas e ações da Semec criadas em função do Ideb e a sua repercussão nas escolas; investigar e analisar como os gestores e coordenadores pedagógicos das escolas investigadas utilizaram os resultados do Ideb (2005, 2007 e 2009) para a melhoria da organização da escola e do trabalho pedagógico. Os autores considerados fundamentais para esse estudo abordam temas que discutem sobre os testes padronizados e entrelaçam as políticas públicas educacionais e o aparato que as sustentam. São eles: Afonso (2001); Bonamino e Franco (1999); Barreto et al. (2001); Dias Sobrinho (2000; 2003); Sousa (2008 e 2009); Freitas (2004); Oliveira (2002); Vianna (2005); Silva (2011); Villas Boas (2004); Fonseca (2009) e outros. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa e se desenvolveu na Secretaria Municipal de Educação de Teresina, onde foram ouvidos gestores que atuam no setor pedagógico da Semec. Foram também selecionadas duas unidades escolares, sendo uma com Ideb alto e nível socioeconômico médio e outra com Ideb baixo e nível socioeconômico baixo. Os resultados revelaram que o Ideb tem se tornado um elemento central no processo educacional. Na busca pelo melhor Ideb, a Semec concentrou suas ações nas avaliações de desempenho dos alunos de toda a rede municipal, na formação do professor e no envolvimento da comunidade escolar. Em todos estes eixos foram desenvolvidas ações focadas no Ideb. Com isso, perceberam-se ações que centralizam o indicador através do redimensionamento das atividades educacionais e medidas para estimular as escolas e suas equipes a trabalharem para alcançar as metas propostas pelo Ideb. O estudo também levou à compreensão de que as políticas públicas educacionais, quando são implantadas e apropriadas pelos sujeitos, podem produzir efeitos positivos nas instituições escolares. O Ideb constitui um instrumento que pode orientar a escola no processo de autoavaliação e um meio para possibilitá-la a se enxergar em relação a ela própria no sentido de provocar a identificação de possíveis intervenções capazes de conduzir à melhoria.

Palavras-chave: Ideb. Desempenho. Avaliações. Resultados.

RESUMEN

La presente disertación aborda el Índice del Desarrollo de la Educación Básica (Ideb), indicador que mide la cualidad de la Educación Básica en Brasil. Desde que fue creado en 2005, las reglas de la enseñanza pasaron a preocuparse con acciones que pueden colaborar para la obtención de resultados satisfactorios en el indicador. Esta investigación analizó las implicaciones del Ideb para el desarrollo de políticas y acciones de la Secretaria Municipal de Educación de Teresina y para el proceso educacional de escuelas públicas municipales de los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental. Con esto, se presentó las consecuencias del indicador desde su primera divulgación y se propuso atender a los siguientes objetivos específicos: conocer y analizar las diferentes modalidades de la evaluación desarrollada en la red a partir de los años de 1990 hasta el advenimiento del Ideb, de modo que se pueda percibir la conducción política, los fundamentos teóricos y metodológicos que las fundamentaron y los cambios que suscitaron en la educación fundamental de Teresina; investigar el proceso de inserción del Ideb en la Semec y en las escuelas fundamentales de Teresina; buscando identificar su aceptación y/o las tensiones ocurridas entre los actores institucionales; identificar y analizar, en la visión de gestores de la secretaria, las políticas y acciones de la Semec creadas en función del Ideb y a su repercusión en las escuelas; investigar y analizar como los gestores y coordinadores pedagógicos de las escuelas investigadas utilizaron los resultados de la Ideb (2005, 2007 y 2009) para la mejoría de la organización de la escuela y del trabajo pedagógico. Los autores considerados fundamentales para ese estudio abordan temas que discuten sobre los test padrón y entrelazan las políticas públicas educacionales y el aparato que las sustentan. Son ellos: Afonso (2001), Bonamino y Franco (1999); Barreto et al. (2001); Dias Sobrinho (2000; 2003); Sousa (2008 y 2009); Freitas (2004); Oliveira (2002); Vianna (2005); Silva (2011); Villas Boas (2004); Fonseca (2009) y otros. La investigación utilizó el abordaje cualitativo y se desarrolló en la Secretaria Municipal de Educación de Teresina, donde fueron oídos gestores que actúan en el sector pedagógico de la Semec. Fueron también seleccionadas dos unidades escolares, una con Ideb alto y nivel socioeconómico medio y otra con Ideb bajo y nivel socioeconómico bajo. Los resultados revelaron que el Ideb se tornó un elemento central en el proceso educacional. En la búsqueda por el mejor Ideb, la Semec concentró sus acciones en las evaluaciones de desempeño de los alumnos de toda la red municipal, en la formación del profesor y en involucrar la comunidad escolar. En todos estos ejes fueron desarrollados acciones enfocadas en el Ideb. Con eso, se percibieron acciones que centralizan el indicador a través del redimensionamiento de las actividades educacionales y medidas que estimulan las escuelas y sus equipos a trabajar para alcanzar las metas propuestas por el Ideb. El estudio también llevó a la comprensión de que las políticas públicas educacionales, cuando son implantadas y apropiadas por parte de los sujetos, pueden producir efectos positivos en las instituciones escolares. El Ideb constituye un instrumento que puede orientar la escuela en el proceso de autoevaluación y un medio para posibilitar verse ella misma con la finalidad de provocar la identificación de posibles intervenciones capaces de conducir la mejoría.

Palabras claves: Ideb. Desempeño. Evaluaciones. Resultados.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução do Ideb em Teresina no período 2005 a 2011.....	106
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desempenho do 5º ano da Escola A em Avaliação Externa entre 2005 e 2009.....	87
Gráfico 2 - Desempenho do 5º Ano da Escola D em Avaliação Externa.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Assuntos focados nas teses e dissertações sobre o Ideb (Brasil: 2007-2012)..	28
Quadro 2 – Escolas selecionadas.....	32
Quadro 3 – Relação de interlocutores da Semec.....	32
Quadro 4 – Relação de interlocutores das escolas.....	33
Quadro 5 – Distribuição das unidades de ensino por categoria e perfil na Premiação Equipe Escolar Nota 10.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dissertações e teses sobre o Ideb (Brasil: 2007-2012).....	28
Tabela 2 – Foco das teses e dissertações sobre o Ideb entre 2007 e 2012.....	30
Tabela 3 – Número de matrículas da rede pública municipal de ensino de Teresina em 2011.....	58
Tabela 4 – Índice de Evasão, Distorção Idade-Série, Aprovação e Reprovação na rede municipal de Teresina – Período 2000 a 2010.....	69
Tabela 5 – Média e metas do Ideb, proficiência e taxas de aprovação da Escola A.....	86
Tabela 6 – Média e metas do Ideb, proficiência e taxas de aprovação da Escola D.....	89

LISTA DE SIGLAS

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (ou Banco Mundial)

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cespe – Centro de Seleção e de Promoção de Eventos

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCDE – Departamento de Controle de Dados e Estatísticas

DF – Distrito Federal

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fundescola – Fundo de Fortalecimento da Escola

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

Fundef – Fundo para o desenvolvimento e valorização do magistério

GAE – Gerência de Assistência ao Educando

GAME – Grupo de Avaliação e Medidas

Ibict – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

NAPE – Pesquisa Educacional da Universidade Federal de Pernambuco

NPA – Núcleo Permanente de Avaliação

NSE – Nível Socioeconômico

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE-Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola
PDET – Plano Decenal de Educação de Teresina
PES – Planejamento Estratégico da Secretaria
PISA – Programa Nacional de Avaliação Comparada
PMA – Plano de Metas e Ações
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP – Sistema Nacional do Ensino Público
SEB – Secretaria de Educação Básica do MEC
Semec – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SME – Sistema Municipal de Educação
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UnB – Universidade de Brasília
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: DO SAEB AO IDEB.....	35
2.1 UM BREVE OLHAR SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO A PARTIR DOS ANOS DE 1930: INSTRUMENTO DE CONTROLE DO ESTADO OU ESTRATÉGIA PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO?.....	35
2.2 AVALIAÇÃO EM TEMPO DE REFORMAS DO ESTADO: O SAEB COMO INSTRUMENTO DE COMPETIÇÃO INTERINSTITUCIONAL.....	38
2.3 O BANCO MUNDIAL COMO INDUTOR DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL.....	39
2.4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IDEB COMO INDICADOR DA QUALIDADE EDUCACIONAL.....	42
2.4.1 O IDEB CONSOANTE OS PLANOS E LIMITES DA QUALIDADE EDUCACIONAL E SOCIAL.....	45
2.5 POTENCIALIDADES E LIMITES DA AVALIAÇÃO EXTERNA PARA GARANTIR A QUALIDADE.....	49
3 AS AÇÕES AVALIATIVAS DA SEMEC TERESINA COMO FATORES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	57
3.1 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA.....	57
3.2 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DEFINIDA NO PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA	58
3.3 A ORGANIZAÇÃO DA REDE DE ENSINO EM TERESINA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: A CRIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL E DO PLANO ESTRATÉGICO COMO MARCOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	62
3.4 AS AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA: AÇÕES PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL?.....	71
3.5 A INSERÇÃO DO IDEB E SUA CONVIVÊNCIA COM AÇÕES AVALIATIVAS CRIADAS PELA SEMEC TERESINA.....	75
3.6 EXAMES DESENVOLVIDOS NO ÂMBITO DAS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE TERESINA.....	78
4 IMPLICAÇÕES DO IDEB PARA AS POLÍTICAS E AÇÕES DA SEMEC/TERESINA E PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DOS ANOS INICIAIS.....	82
4.1 A INSERÇÃO DO IDEB NA SEMEC: A FRACA COMUNICAÇÃO.....	91
4.2 A INSERÇÃO DO IDEB NAS ESCOLAS: O DESCONHECIMENTO.....	93
4.3 A FORMA COMO CHEGAM OS RESULTADOS DO IDEB NA SEMEC E NAS ESCOLAS.....	94
4.4 RECEPÇÃO DOS RESULTADOS DO IDEB NA SEMEC: A CLASSIFICAÇÃO.....	96
4.5 RECEPÇÃO DOS RESULTADOS NAS ESCOLAS: O ENTUSIASMO, A INDIFERENÇA.....	96

4.6	POLÍTICAS E AÇÕES CRIADAS PELA SEMEC EM FUNÇÃO DO IDEB: A FORMAÇÃO, A CULTURA DE AVALIAÇÕES E A MOBILIZAÇÃO ESCOLAR.....	97
4.7	O IDEB COMO EIXO CONDUTOR DO TRABALHO DA SEMEC.....	101
4.8	OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DA SEMEC: O ALINHAMENTO AO IDEB...	103
4.9	A MUDANÇA NO FOCO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS GESTORES E PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA E SUAS IMPLICAÇÕES NOS RESULTADOS DO IDEB.....	108
4.10	AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA: A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DO IDEB.....	110
4.11	O EFEITO DOS EXAMES NA ESCOLA: O TREINAMENTO PARA AS PROVAS E O FOCO EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA.....	111
4.12	O IDEB E A MOBILIZAÇÃO ESCOLAR	117
4.13	EFEITOS DO IDEB NO TRABALHO ESCOLAR: SISTEMATIZAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SOBRECARGA.....	120
4.14	CONCEITUAÇÃO DO IDEB PELOS INTERLOCUTORES: INSTRUMENTO PARA A MELHORIA DA ESCOLA?.....	123
4.15	O IDEB E A EXPOSIÇÃO DOS DADOS.....	127
4.16	O IDEB E AS PRÁTICAS DE PREMIAÇÃO.....	128
4.17	A TÍTULO DE SÍNTESE CONCLUSIVA DA PESQUISA EMPÍRICA.....	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	137
	APÊNDICE A – CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS INSTITUIÇÕES INVESTIGADAS.....	143
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (EX-GERENTE/SEMEC).....	149
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (GERENTE/SEMEC).....	150
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA (GESTOR ESCOLAR).....	151
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS (COORDENADOR PEDAGÓGICO).....	152
	APÊNDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO GERENTE DE AVALIAÇÕES SEMEC/PI.....	153
	APÊNDICE G – TERMO DE COMPROMISSO.....	154
	ANEXO A – CONTRATO DE GESTÃO.....	155
	ANEXO B – LEI 4.019, QUE INSTITUI O “PRÊMIO EQUIPE ESCOLAR NOTA 10”.....	160
	ANEXO C – DECRETO Nº 10.671 QUE REGULAMENTA A LEI 4.019.....	162
	ANEXO D – LEI Nº 3.514 QUE INSTITUI A PREMIAÇÃO DE DESEMPENHO ESCOLAR.....	163
	ANEXO E – LEI Nº 4.143 SOBRE A DIVULGAÇÃO DO IDEB	165
	ANEXO F – PRÊMIO PROFESSOR ALFABETIZADOR	166

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), vincula-se à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. O estudo analisa as implicações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o desenvolvimento de políticas e ações da Secretaria Municipal de Educação de Teresina e para o processo educacional de escolas públicas municipais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Teresina - PI.

O Ideb é um instrumento de avaliação da qualidade educacional das escolas públicas brasileiras que reúne dados do fluxo escolar (aprovação, evasão e reprovação), obtidos através do Educacenso¹ e dos resultados da Prova Brasil, exame de proficiência em larga escala, aplicado em turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental em escolas públicas urbanas e rurais. Para a concretização do Ideb e possibilidade do cálculo por unidade escolar, foi preciso reformular o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1994, ainda no governo de Itamar Franco (1991-1994), com a finalidade de avaliar o sistema de ensino brasileiro. O Saeb era desenvolvido a partir de um único exame na forma de avaliação em larga escala, utilizando amostras representativas de todas as unidades da federação. A avaliação em larga escala perdurou nas duas gestões do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). No governo subsequente de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o Saeb foi reformulado e, nesse processo foi instituída a Prova Brasil, por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de Março de 2005 e o Ideb em 2007.

Em sua concepção original, o Ideb foi criado como um indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas pelo Ministério da Educação (MEC) no termo de adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação², lançado em 06 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga em São Paulo. Segundo Saviani (2011), o Plano constitui o carro-chefe do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído em 2007, como principal estratégia política do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010) e apresenta-se como

¹ Sistema de dados do sistema educacional brasileiro, que contém informações do perfil da escola, corpo docente e discente de cada turma e estudante da rede pública e privada em todas as redes (federais, estaduais e municipais). O Educacenso constitui a principal ferramenta de acompanhamento da educação básica. Os dados são preenchidos pela internet. É organizado pelo Instituto Nacional de Estudos pedagógicos Anísio Teixeira. Mostra uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. O planejamento e a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros, também são feitos a partir do Educacenso (BRASIL, MEC, INEP).

² Decreto 6.094, de 24 de Abril de 2007. Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação Brasil (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

uma forma de participação de todos os setores sociais e de aglomerado de grupos empresariais, com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação educar DPaschoal, Instituto Itaú-Cultural, Faça-Parte Instituto Brasil Voluntário, Santander, Instituto Ethos, entre outros.

No processo de reestruturação do Saeb, em 2005, a prova denominada Saeb teve continuidade, constituindo-se como um indicador a mais para uso do Ministério de Educação e passou a ser denominada Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Este exame permaneceu de forma amostral e destinado aos alunos das zonas rurais e urbanas nas turmas de 5º, 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

A Prova Brasil (ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC), foi um dos itens incluídos para cálculo do Ideb. Sua característica é censitária e com uma abrangência maior que o exame do Saeb ou ANEB por ser aplicada em caráter universal nas turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das zonas rural e urbana que possuam no mínimo 20 alunos matriculados. A Prova Brasil proporciona à escola o conhecimento sobre o desempenho dos alunos, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Assim, em 2005, este exame foi aplicado a mais de três milhões de alunos de 4ª e 8ª séries de escolas públicas urbanas em 5.387 municípios de todas as unidades da federação.

Com a aplicação da Prova Brasil, de caráter censitário, possibilitando atingir grande parte do sistema educacional, tornou-se favorável a instituição do Ideb, cuja intenção explícita em sua proposta é monitorar o desempenho escolar. É fundamental expor que o Ideb é um parâmetro utilizado pelo MEC para atingir as metas propostas pelo PDE, plano governamental instituído em 2007 (BRASIL, 2008). Com o Ideb, cada escola e ente federado passaram a ter metas de qualidade estabelecidas pelo sistema cujo cumprimento depende do esforço das redes para alcançá-las. A perspectiva posta no PDE é que cada um colabore para que o Brasil alcance até 2021³ a média 6,0, equivalente à média dos países desenvolvidos que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Desde a primeira divulgação do Ideb, as avaliações padronizadas tornaram-se elementos centrais na discussão sobre políticas voltadas para a qualidade da educação. Isto, pela dimensão tomada pela Prova Brasil, um dos itens que compõem o Ideb.

Há que considerar que a avaliação, pela complexidade que envolve a temática, vem sendo tratada, nos estudos a ela referidos, com diferentes nomenclaturas que iniciaram por

³ A data que se refere ao ano do bicentenário da independência do Brasil.

exames, e, em seguida, por *testes padronizados*, por aparentar ser mais científico; por fim, *avaliações*, pela conotação mais acadêmica do termo (BARRIGA, 2003). Para efeito desta dissertação, serão utilizados termos alternados, ora como testes, provas, avaliações externas⁴, ora com a expressão *exames em larga escala*, de acordo com as características avaliativas às quais os termos se referem, mas se direcionando às avaliações sistêmicas.

Segundo Freitas (et al., 2009), as avaliações estão organizadas em três níveis, tais sejam: no primeiro nível a avaliação de larga escala, cuja atuação e protagonismo é do poder público; no segundo nível estão as avaliações institucionais que articulam a avaliação em larga escala com as avaliações realizadas no nível da escola; no terceiro nível estão as avaliações de aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem é interna à sala de aula, realizada pelo professor, com base na realidade e currículo escolar, visa a acompanhar o entendimento do aluno frente às propostas de trabalho promovidas para o desenvolvimento integral das aprendizagens, como ação que pode normatizar a prática pedagógica do professor, definir etapas e procedimentos, mediar relações, determinar continuidades e rupturas (ESTEBAN, 2005).

No nível das avaliações de aprendizagem e das avaliações institucionais não se imprime a visão de responsabilização pelos resultados obtidos, tendo em vista que sua finalidade é propiciar à escola beneficiar-se dos dados coletivamente. As avaliações institucionais são compreendidas como mecanismos de apropriação da escola pelos sujeitos nela envolvidos, sujeitos estes que constituem os principais protagonistas do processo avaliativo (FREITAS et al., 2009). Neste estudo, constituem-se foco, as avaliações em larga escala ou avaliações de sistema construídas para monitoramento do desempenho escolar realizadas pelas redes municipais, estaduais e pelo governo federal, com ênfase no desempenho do aluno e com a finalidade de avaliar o sistema educacional.

A decisão por tal temática, o Índice de Desempenho da Educação Básica, deve-se a diversas situações observadas e vivenciadas durante experiência de estágio em uma turma de 5º ano de uma escola pública do ensino fundamental de Teresina, em 2008. Foi possível observar, durante aquele período, um acentuado estímulo dos professores à participação dos alunos nos concursos de redação, olimpíadas de matemática, competições de Ciências e Língua Portuguesa, eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina ou por órgãos do Governo Federal, organizações privadas e outras atividades culturais. As

⁴ Neste trabalho o termo avaliações externas refere-se às avaliações nacionais em larga escala nacionais e também às avaliações realizadas pela Secretaria Municipal de Teresina (Semec) por ser a nomenclatura atribuída por esta Secretaria ao processo de avaliação de desempenho das escolas por meio de provas aplicadas aos alunos.

competições compreendiam a participação de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e eram acompanhadas de premiações destinadas aos alunos e algumas delas se estendiam também aos professores.

Um dos eventos que despertou a atenção foi o Prêmio Professor Alfabetizador, institucionalizado na sua VIII edição pelo Decreto nº 11.435, de 15 de Agosto de 2011, pela Prefeitura Municipal de Teresina, para selecionar os professores que melhor se destacam na alfabetização e cujas turmas apresentam melhor desempenho nesse processo. Esta premiação movimentava a rede municipal de ensino. Sua realização ocorria mediante avaliação externa da Semec, com o objetivo de produzir informações diagnósticas das habilidades de leitura e escrita dos alunos do 2º período da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e do Programa Se Liga⁵. O teste, aplicado pela Semec no final de cada Ano Letivo, constava de questões de múltipla escolha e a premiação equivalente ao prêmio era feita em dinheiro⁶ entregues em solenidade pública aos professores.

Ao acompanhar a aplicação da prova destinada ao prêmio, naquela ocasião, marcou muito o pesar da professora da turma avaliada pelo fato de que apenas um entre seus vinte e cinco alunos não havia adquirido ainda a autonomia da leitura, fator que dificultava a realização da prova pelo aluno. Tal questão levou a refletir-se sobre a implicação que as premiações representam para os professores e que os fazem tomar somente para si a responsabilidade pela aprendizagem dos seus alunos. Acrescenta-se ainda a esse fator a preocupação com os efeitos dos resultados perante o sistema local e também perante a sociedade.

Na rede municipal de Teresina, a política de incentivo e premiação foi regulamentada na Lei nº 3.089, de 18 de abril de 2002. Esta lei instituía a premiação por desempenho escolar através de avaliação externa de desempenho acadêmico. Essa prática de vinculação do desempenho aos incentivos mediante prêmios, bonificações, méritos e promoções pauta-se na perspectiva behaviorista⁷ e tem se tornado uma prática acentuada nas redes públicas de ensino como estímulo ao professor pelo esforço para melhorar o desempenho dos alunos.

Foi motivo de inquietação também por ocasião do estágio outra questão relacionada à Língua Portuguesa e à Matemática, por serem estas disciplinas ministradas por uma

⁵ O Programa Se Liga destina-se à correção do fluxo de alunos do 2º ao 5º ano que apresentam distorção idade-série. É desenvolvido desde 2001 pela SEMEC em parceria com o Instituto Ayrton Senna.

⁶ Em 2011, a premiação destinada aos professores correspondeu aos seguintes valores: em 1º lugar R\$ 2.000,00; 2º lugar R\$ 1.500,00; 3º lugar 1.000,00; a partir do 4º lugar, R\$ 800,00. São premiados 16% das turmas em cada faixa de ensino avaliado.

professora do quadro efetivo da rede, enquanto as demais eram ministradas por esta pesquisadora, enquanto estagiária daquela turma. Nos dias em que a professora titular ministrava, as aulas eram acompanhadas para registros de observações. Percebeu-se que havia um foco muito intenso nos projetos de leitura e na Matemática, além de grande esforço da professora para conduzir os alunos ao aprendizado nessas duas disciplinas. Cabe destacar que, em 2008, o Ideb tinha pouca visibilidade, pois o indicador fora lançado em 2007, e, portanto, dado a sua divulgação recente, todo aquele esforço e centralidade do trabalho pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática não se deviam a este índice.

A escola onde cumpria estágio já havia recebido o Prêmio Professor Alfabetizador por diversas vezes, além de outros prêmios derivados da participação dos alunos em competições, tais como: brinquedos pedagógicos, equipamentos eletrônicos e de informática e outros.

Os resultados apresentados nos testes aplicados pela rede, na referida escola, sempre apresentaram bom desempenho e, por conseguinte, obtinham sempre boa classificação e os melhores conceitos. Na classificação que gerava o ranking das escolas, esta se posicionava entre as escolas de Classe A⁸. O contexto socioeconômico da escola era razoável. A maioria dos pais era composta de: trabalhadores do comércio, assalariados, profissionais liberais e servidores públicos.

Tendo em vista o desenvolvimento do trabalho pedagógico e da gestão com toda a equipe e, pela própria estrutura que a escola oferecia, esperou-se que também a mesma obtivesse o maior Ideb na capital. No entanto, quando foram divulgados os dados em 2008, o melhor resultado foi apresentado por uma escola localizada em um bairro de menor poder aquisitivo e com alunos socioeconomicamente mais desfavorecidos.

Importante ressaltar que, na época em que foi realizada a referida atividade de estágio em Teresina, as salas de aula das escolas municipais não possuíam aparelhos de ar condicionado. O calor prejudicava o trabalho pelo desconforto causado, especialmente ao longo dos meses de setembro a dezembro, pois a temperatura chegava a 42,5°C. Havia momentos em que não era possível trabalhar, e a única alternativa era procurar acalmar os alunos para tentar ao mínimo conversar. A sala de aula possuía 2 (dois) ventiladores, no entanto havia cerca de 40 alunos na classe, uma sala pequena para a quantidade de alunos, o

⁷ Corrente comportamentalista baseada no estímulo-resposta. Criada por Watson em 1924 e influenciada pelo condicionamento clássico de Pavlov. Essa teoria afirma que algumas respostas comportamentais são inatas, outras são obtidas através de condicionamento.

⁸ De acordo com a Lei nº 3.514, de 19 de maio de 2006, que instituiu a premiação de desempenho escolar às escolas da rede pública municipal de ensino de Teresina, escolas de Classe A eram aquelas que atingiam pontuação igual ou superior a 80 (oitenta) pontos obtidos nos seguintes indicadores: avaliação externa de

que gerava dificuldade em transitar entre as mesas para acompanhar suas tarefas. Tais situações levaram a refletir sobre o tamanho esforço que se requeria do professor para superar estas situações e, sobretudo, apresentar resultados.

Para atender às exigências de aprovação na disciplina de Planejamento e Financiamento da Educação, integrante no curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior do Estado do Piauí (FAESPI), em curso naquele período, optou-se por realizar uma pesquisa na escola que apresentou, à época, o mais alto Ideb da capital, com a finalidade de desvendar os fatores que levaram a escola a alcançar a meta no Ideb e verificar se o indicador contribuía para a qualidade do ensino na escola.

O quadro apresentado, dentre outras questões, mostrou: uma gestão insatisfeita com a Secretaria local de educação, em função da infraestrutura da escola, pois esta apresentava deteriorações; professores descontentes com a falta de recursos; problemas com indisciplina de alunos e relatos de ausência de participação da família na vida escolar dos filhos. O fato de haver recebido recurso adicional devido à classificação no Ideb não alimentou qualquer entusiasmo por parte da gestão da escola e nem dos professores, que, em forma de protesto, decidiu pela recusa em participar do evento público de homenagem às escolas com os melhores resultados. Em que pese o quadro apresentado, ainda assim, encontraram-se professores comprometidos com o ensino, independente das condições de trabalho em que se deparavam.

Tanto os professores como os gestores concordavam que o Ideb dava visibilidade às ações da escola a partir dos resultados mostrados à sociedade, no entanto estes questionaram não se sentirem recompensados financeiramente pelo poder público em termos salariais.

Os estudos realizados em Teresina levaram a concluir que ter um Ideb alto não representa a ausência de problemas no interior da escola ou que a escola tenha superado todas as suas dificuldades. A questão é que, nas escolas com Ideb alto, esses problemas são ocultados face à preponderância do indicador. Na lógica do Ideb, essa é uma forma de mostrar que boas práticas sozinhas resolvem o problema da educação, de retirar de cena as obrigações maiores do Estado em termos de investimentos financeiros, e também do envolvimento da família em se co-responsabilizar junto à escola e participar do processo educacional dos filhos. Ao deixar tais atribuições por conta do esforço dos professores e da criatividade dos gestores educacionais são imputadas a estes uma maior responsabilidade.

desempenho acadêmico, percentual de alunos acima da nota mínima na avaliação externa, taxa de evasão, e incremento da escola sobre a pontuação do ano anterior.

É preciso atentar para as recomendações de Afonso (2001) quanto à necessidade de reflexão sobre os contextos em que o ensino é desenvolvido, os processos educativos e suas especificidades, como forma de ir além dos indicadores e resultados quantitativos.

Em outra experiência, desta vez em Brasília, em meados de 2009, o Ideb continuou como foco dos estudos, originando o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, na Faculdade Projeção. Nessa oportunidade, foi possível observar especificidades dos resultados do Ideb no contexto de escolas públicas de Teresina e do Distrito Federal. O estudo foi realizado também em uma escola classificada com maior Ideb e localizada no centro da capital, setor de alto nível socioeconômico.

Os alunos da escola, na grande maioria, não residiam naquele bairro. Apenas alguns, filhos de empregadas do lar, que moravam no local de trabalho. Havia também filhos de servidores públicos de médio poder aquisitivo, trabalhadores do comércio residentes em cidades do Distrito Federal (DF). Outra parte dos alunos morava em cidades do Goiás mais conhecidas como região do Entorno do DF e, para chegar até a escola, muitos utilizavam transporte público, ônibus, metrô. A rotina dos alunos era cansativa, pois teriam que sair de casa muito cedo, alguns relataram sair de casa às cinco horas da manhã e retornar somente às sete e/ou oito horas da noite, em função da utilização de transporte público. Esses alunos passavam o dia na escola, durante um período estudavam e, no horário contrário, realizavam atividades de reforço, informática, praticavam esportes e outras atividades desenvolvidas, na Escola Parque e na escola onde estudavam.

O estudo manteve semelhanças com aquele realizado em Teresina, de procurar desvendar a contribuição do Ideb para a melhoria do ensino considerando as ações pedagógicas e da gestão escolar. Nele, foram entrevistados professores, gestores, pais, alunos, pois se pretendia investigar como era o relacionamento entre esses sujeitos e se essa interação contribuía para o êxito da escola nas avaliações externas. Essa última pesquisa foi acompanhada de observação nas aulas no 5º Ano do Ensino Fundamental e também da rotina escolar (ROCHA, 2010).

Os resultados mostraram que as atividades focadas nos alunos, tanto as individualizadas, desenvolvidas no contraturno, quanto os projetos de trabalho e o reforço escolar constituíam importantes medidas para superar as dificuldades específicas que ocorrem no processo ensino-aprendizagem e, posteriormente, contribuía para bons resultados nos testes realizados pela rede e outros exames externos. Em relação ao fluxo, a escola lidava com alta taxa de frequência e promoção escolar. Tanto os resultados de proficiência como o fluxo foram fatores que contribuía para que a escola obtivesse alto Ideb.

Contudo, algumas questões foram apontadas pelos sujeitos como preocupantes, tais como: o excesso de burocracias no trabalho do professor com preenchimento de relatórios e demandas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) que prejudicavam o trabalho docente, pois demandava tempo considerável desse profissional. Constatou-se ainda, mediante as falas, que a gestão compartilhada⁹, modelo de gerenciamento das escolas públicas do DF, era um fator favorável por agregar valores de uma cultura de organização participativa em que se buscava motivar a comunidade escolar a cumprir suas obrigações como forma de cooperação para obter resultados eficientes no desempenho dos alunos.

As experiências de Brasília e de Teresina apresentaram alguns aspectos diferentes e outros convergentes entre si. As diferenças limitavam-se à maior valorização salarial do professor do Distrito Federal. Contudo, em que pese a baixa remuneração do professor da rede municipal de Teresina, por outro lado, houve semelhanças quanto ao empenho dos professores e da gestão escolar independentemente das dificuldades comuns encontradas por esses sujeitos na consecução dos trabalhos escolares, tais como: baixa participação dos pais na vida escolar dos filhos, problemas relacionados à infraestrutura, recursos limitados e ausência de materiais pedagógicos. Não obstante, procuravam superá-las em favor do objetivo maior de promover ações que conduzissem o aluno ao aprendizado e consequentemente resultasse em um ensino de qualidade.

O estudo permitiu também perceber opiniões convergentes: para os gestores, em afirmar que o índice serve para mostrar se estão no caminho certo; entre os professores, de que é importante avaliar, que todos devem ser avaliados e não apenas alguns níveis do ensino, mas que os resultados tivessem mais objetividade e sentido; entre os pais e alunos, a motivação e a satisfação por estarem numa escola cujos resultados são apontados como bons.

O ingresso no Mestrado constituiu mais uma oportunidade de aprofundamento da temática e permitiu ampliar o estudo compreendendo também como o indicador tem se comportado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (Semec) de Teresina.

Tendo por base o delineamento temático ora empreendido, o estudo parte dos seguintes questionamentos: qual o entendimento que os gestores da Semec/Teresina e os diretores e coordenadores pedagógicos têm em relação à proposta política e a prática de aferição do Ideb? Como avaliam o processo de inserção e implantação do Ideb na educação fundamental no município? Qual a repercussão produzida pela institucionalização do Ideb na

⁹ A gestão compartilhada é uma forma de gestão em que os dirigentes escolares são escolhidos considerando critérios técnicos, com a aplicação de prova sobre gestão escolar e a participação da comunidade escolar através de eleições. Esse modelo de gestão foi regulamentado pela Lei nº 4.036, de 25 de outubro, de 2007.

rede de ensino fundamental de Teresina, considerando o período 2005 a 2010? Quais as políticas e ações criadas pela Semec para melhorar o Ideb da rede municipal de ensino de Teresina e quais os seus efeitos na organização do trabalho escolar?

Para responder a essas indagações, os objetivos foram definidos da seguinte forma: o objetivo geral propôs analisar as implicações do Ideb para o desenvolvimento de políticas e ações da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (doravante denominada Semec Teresina) e para o processo educacional de escolas públicas municipais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Quanto aos objetivos específicos, o estudo propôs 1) conhecer e analisar as diferentes propostas avaliativas desenvolvidas pela Semec/Teresina a partir dos anos de 1990 até o advento do Ideb, de modo a perceber a condução política, os fundamentos teóricos e metodológicos que as fundamentaram e as mudanças que suscitaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Teresina; 2) investigar o processo de inserção do Ideb na Semec e nas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Teresina, buscando identificar a sua aceitação e/ou as tensões ocorridas entre os atores institucionais, envolvendo a Semec Teresina, as escolas e o MEC; 3) identificar e analisar, na visão de gestores da secretaria, as políticas e ações da Semec criadas em função do Ideb e a sua repercussão nas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Teresina, e; 4) investigar e analisar como os gestores e coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas utilizaram os resultados do Ideb (2005, 2007 e 2009) para a organização da escola e do trabalho pedagógico.

Foram considerados como fios condutores do presente estudo as categorias analíticas: avaliação de desempenho, indicadores de desempenho e qualidade educacional.

Para alcançar os objetivos deste estudo e compreender a complexidade do fenômeno em análise, esse trabalho enquadra-se no âmbito de uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso que segundo o estudo de Resende e Fonseca (2004), busca identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. É a modalidade que mais aprofunda o conhecimento da realidade porque busca explicar as causas das ocorrências físicas, naturais ou sociais. Na proposta exploratória, a pesquisa pode ter uma finalidade explicativa, na medida em que busca a explicação para fenômenos, mas utiliza-se de uma metodologia qualitativa. Nesse caso, as conclusões da pesquisa não se restringem à simples busca de causalidades e nem permitem uma generalização para outras regiões ou escolas. No entanto, é possível que outros pesquisadores identifiquem-se com os problemas encontrados e as análises efetuadas, podendo aplicar os achados para investigarem a sua realidade particular.

A pesquisa qualitativa centra-se na investigação do processo, sendo, portanto, uma abordagem conveniente a esta dissertação, visto que busca analisar o processo de inserção do

Ideb em Teresina, as causas de sua aceitação ou rejeição, as implicações do Ideb na Semec/Teresina e no contexto de duas escolas, e, ainda, as tensões suscitadas entre os sujeitos institucionais envolvidos no processo de inserção e execução do Ideb.

O estudo foi realizado mediante pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica constituiu-se de levantamento de estudos que possibilitam compreender os fundamentos políticos, ideológicos e metodológicos que subjazem aos diferentes enfoques de avaliação, notadamente no contexto dos anos de 1990, quando a avaliação em larga escala ocupou centralidade na agenda internacional da educação e, especialmente, no Brasil. Foram examinados os autores: Afonso (2001); Bonamino e Franco (1999); Barreto et al. (2001); Dias Sobrinho (2000; 2003); Sousa (2008 e 2009); Freitas (2011); Vianna (2005) e outros para verificar a visão dos mesmos quanto à temática aqui proposta. Para compreender a avaliação em seu contexto político internacional, examinou-se Fonseca (2009; 2011) e Fonseca, Toschi e Oliveira (2004).

Neste estudo, foram analisados documentos que mostram o caminho percorrido pelos exames até chegar ao Ideb, bem como examinados aqueles que fundamentam as propostas governamentais para a educação, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, Conferência Nacional de Educação para Todos (Acordo Nacional), decretos e leis.

Foram analisados, ainda, os resultados de pesquisas empíricas apresentados em eventos nacionais de grande porte a partir de 2007, quando foi lançado o Ideb, tais como na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e na Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Foram examinados também os resultados de teses e dissertações de Mestrado e Doutorado elaboradas em universidades brasileiras. A intenção de realizar este levantamento foi perceber como o Ideb vem se comportando em localidades analisadas pelos pesquisadores e, assim, permitir um entendimento em relação ao caso de Teresina, o qual será verificado na presente dissertação.

Para conhecer as produções concernentes ao Ideb na academia, mais especificamente na Pós-graduação, realizou-se levantamento da produção acadêmica. Com isso, pretendeu-se mostrar suas áreas de abrangência, sua evolução e como o índice tem suscitado estudos desde seu lançamento em 2007, período em que o Ideb foi lançado à sociedade, até 2012.

A esse propósito, fez-se pesquisa no *site* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que mostrou um total de noventa e nove trabalhos, incluindo teses e dissertações. Nesses trabalhos, o Ideb não aparece necessariamente no título, mas como

palavra-chave ou como elemento articulador das discussões temáticas. Na busca por título, verificaram-se apenas treze trabalhos cujo Ideb aparece no tema principal. A produção de trabalhos acadêmicos sobre o IDEB pode ser visualizada na Tabela 1, apresentada a seguir:

Tabela 1 – Dissertações e teses sobre o Ideb (Brasil: 2007-2012)

Curso	Ano						Total
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
Teses			1	1	3	2	7
Dissertações	1	5	11	24	41	6	88
Mestrado Profissionalizante				1	3		4
Total	1	5	12	26	47	8	99

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Ibict (2012) e Capes (2012).

Percebe-se, a partir da Tabela 1, que, em 2007 e 2008, o número de trabalhos produzidos que abordavam o Ideb foi pequeno, tendo em vista que o indicador foi lançado em 2007 e sua repercussão ainda era tímida. Assim, até 2008, ainda não era possível fazer uma avaliação dos efeitos do Ideb especificamente para provocar estudos na academia. Observa-se também, que a partir de 2009, surgiram mais trabalhos sobre o tema, com destaque para o número de dissertações que foi maior que as teses produzidas. Mas, a produção sobre o Ideb foi consideravelmente maior em 2011. Ressalta-se que, no portal da Capes, até o momento em que foi finalizado este levantamento, ainda não haviam sido publicados os trabalhos produzidos em 2012, assim, elencamos apenas os que estavam disponíveis no portal do Ibict.

Boa parte dos trabalhos, embora não tenha o Ideb no título, apresenta-o, seja como importante referência metodológica para o critério de seleção dos municípios e escolas investigadas, seja como elemento associado ao tema. O levantamento permitiu ver não somente a quantidade, mas também observar os assuntos mais focados, como mostra a Quadro 1, apresentado a seguir:

Quadro 1 – Assuntos focados nas teses e dissertações sobre o Ideb (Brasil: 2007-2012)

Temática	Outras abordagens
Política educacional, Financiamento	Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)
Gestão da educação, Ensino público	Educação Superior, Conselhos escolares
Formação Continuada	Práticas de letramento, Inclusão
Qualidade da educação e do ensino	PDE, Ensino Fundamental de 9 anos, planejamento estratégico, programas de transferência de renda
Desempenho e rendimento	Fatores intervenientes do desempenho escolar
Avaliação institucional	Desenvolvimento humano e os indicadores educacionais

Fonte: Elaborada a partir das informações do Ibict (2012).

Os estudos realizados com o tema voltado para o Ideb vêm ampliando a área de abrangência. Observou-se, a partir dos resumos desses trabalhos, que, entre as temáticas mais abordadas, algumas se destacam. *Quanto à gestão pública da educação, gestão escolar e pedagógica*, estes estudos tratam da gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esses trabalhos concluem que, nesse processo, coexistem, concepções opostas de gestão pública, um misto de gestão burocrática/gerencial e democrática, revela a permanência da disputa existente na sociedade brasileira entre a concepção de gestão democrática e a condução da gestão gerencialista/burocrática. Aponta ainda a necessidade de ampliação dos investimentos na educação, de modo a ultrapassar a visão mercadológica, presente em alguns programas do PDE/Plano de Metas Compromisso, dando supremacia às visões referenciadas na gestão democrática. Ainda em relação à gestão educacional, verifica-se a presença de estudos que analisaram variáveis intervenientes que contribuíram para a elevação do Ideb, tais como a realização de mudanças políticas, pedagógicas e administrativas voltadas para a rede pública municipal de ensino fundamental e também na escola. Essas mudanças contribuíram para a valorização do magistério, a formação permanente para os profissionais de educação, parceria entre a escola, pais, responsáveis e comunidade, Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, melhoria salarial, recursos financeiros advindos do governo federal, reformas, construção de mais salas de aula, manutenção estrutural da escola e comprometimento dos professores com a melhoria da qualidade educacional. Entre os estudos que abordam sobre a gestão pedagógica, há também sobre as iniciativas que contribuíram para melhorar o Ideb no contexto da escola e as políticas de avaliações orientadas pela pedagogia de resultados.

Quanto ao financiamento, aparecem estudos que analisam a aplicação de recursos nos municípios com melhor Ideb. Alguns destes estudos sugerem que a utilização do IDEB como um dos critérios de distribuição dos recursos pode ser um incentivo adicional e eficaz à priorização da qualidade da educação básica. Todavia, em relação à política de financiamento da Educação dos Municípios brasileiros, sua importância dá-se mediante a distribuição mais equitativa, considerando o maior aporte de recursos para a Educação básica pública, de modo que favoreça aqueles municípios com menor capacidade de atendimento. Ainda nesse campo, encontramos alerta quanto à preocupação em relação às metas quantitativas, à *performance* que alguns municípios têm apresentado, mostrando maior eficiência nessas metas do que mais efetivamente no trabalho pela obtenção de metas qualitativas.

Outro foco que se destaca nos estudos que tratam do Ideb refere-se aos fatores associados ao desempenho; fatores determinantes que levam ao sucesso escolar e que

estariam contribuindo para melhorar o Ideb; relação entre perfil socioeconômico, desempenho escolar, evasão e outros. Dentre esses fatores, há estudos que discutem: as contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como a presença de computadores e o uso da internet na escola; o efeito dos programas de transferência de renda e outros.

Numa análise mais acurada, também se percebeu que as temáticas mudaram o foco na medida em que o Ideb foi se reafirmando como política voltada para aferir a qualidade educacional. Procurou-se conhecer este foco mediante busca avançada pela palavra-chave, como se observa na Tabela 2, visualizada a seguir:

Tabela 2 – Foco das teses e dissertações sobre o Ideb entre 2007 e 2012

Foco	Ano						Total
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
Financiamento/alocação de recursos públicos	1		1	1	1	1	5
Repetência		1					1
Formação continuada		1		1	1		3
Ensino/ Matemática/ práticas de leitura		1		1	2		4
Desempenho escolar/ sucesso escolar			1	2	4		7
Qualidade de ensino/melhoria dos indicadores educacionais			1	1	1		3
Gestão educacional/gestão política/gestão escolar/gestão pedagógica			1		5	3	9
Políticas sociais e educacionais			1		3		4
Participação/ conselhos escolares/pais				2		1	3
Educação Superior				1			1
Profissionalidade docente						1	1
Lacunas do Ideb					1		1

Fonte: Elaborado a partir das informações do Ibiect (2012).

De acordo com a Tabela 2, os primeiros trabalhos registrados no Ibiect entre 2007 e 2008 e que abordam o Ideb tratam do financiamento apontando a necessidade de alocação de recursos nos municípios que apresentam baixo Ideb; outros destacam o fluxo escolar, especialmente o baixo desempenho e rendimento como fatores que comprometem os indicadores de qualidade educacional; ressalta-se também que há estudos sobre a formação continuada e as práticas de ensino como pontos imprescindíveis para a melhoria do desempenho dos alunos.

A partir de 2009, aparecem estudos que analisam os fatores que contribuem para o sucesso escolar, fatores intervenientes, temas relacionados ao sucesso escolar do aluno, à

melhoria do desempenho e dos indicadores educacionais. Os temas relacionados à gestão educacional, política, escolar e pedagógica ampliaram-se em 2011 e estão associados aos programas políticos governamentais do MEC vigentes desde a implantação do Ideb.

Diante dos estudos examinados e pelo cenário de produções apresentado, este estudo pode contribuir para o aprofundamento do tema e suscitar novos estudos e análises, tendo em vista que o Ideb tem se reafirmado enquanto política de avaliação da escola de educação básica e continua a requerer estudos quanto à sua efetividade para a melhoria da qualidade educacional.

Ainda que a pesquisa fundamente-se em enfoque qualitativo, os dados estatísticos para esse estudo também são de grande importância, por se tratar de um tema que se utiliza de metas quantitativas. Sendo assim, foram utilizados os seguintes recursos: a base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), registros dos dados do fluxo escolar da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, informações documentais, relatório da Semec relacionados ao acompanhamento dos dados do fluxo escolar e programas de avaliação de proficiência criados pela rede municipal. Nas unidades escolares, foram levantados documentos existentes sobre o Ideb, tais como: relatórios, projetos e planos de ação constantes na proposta pedagógica, com vistas a esse indicador.

Esleveu-se como campo de pesquisa a Semec/Teresina, onde foram entrevistados quatro (04) sujeitos que exercem funções técnicas, sendo um (01) chefe; três (03) gerentes e um (01) ex-gerente da Semec que se encontrava na gestão do Ensino Fundamental por ocasião do lançamento do Ideb. Selecionou-se também (02) duas unidades escolares da rede municipal nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nelas foram entrevistados os gestores e coordenadores pedagógicos para verificar as ações desenvolvidas com foco no Ideb e seus efeitos sobre o trabalho pedagógico.

As escolas foram escolhidas (APÊNDICE A) segundo os critérios do Ideb e do nível socioeconômico (NSE), sendo alto o Ideb acima de 6,0, por ser este considerado ideal segundo a OCDE, e baixo o Ideb inferior a 4,9, inferior à média de Teresina em 2009, que foi 5,2. Quanto ao NSE, não foram encontradas na rede municipal de Teresina escolas com NSE alto, portanto, utilizou-se como referência o NSE médio e baixo, segundo o qual, a partir do relatório escolhido como ponto de referência para esta análise, foi julgado como NSE médio a maior média na escala entre 4,0 e 8,0, calculada de acordo com o relatório geral de avaliações externas da rede municipal de Teresina, elaborado pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE) da Universidade de Brasília (UnB), e como NSE baixo a menor média encontrada.

Com a organização das frequências dos fatores que avaliaram o NSE, chegou-se às duas escolas aqui denominadas de Escola A e Escola D (o elenco de escolas encontra-se no APÊNDICE A), conforme descrito no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Escolas selecionadas

Caracterização	Escola	Ideb/2009	NSE	Localização
Ideb alto NSE médio	Escola A	6,1	5,8	Central
Ideb baixo NSE baixo	Escola D	4,9	4,4	Periférica

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados coletados no INEP (2011c) e Semec (2011).

O próximo passo foi a seleção dos interlocutores, ou sujeitos da pesquisa e os códigos que os identificarão, tendo em vista que se procurou resguardar a identidade dos entrevistados por questões éticas. O Quadro 3 apresenta os interlocutores da Semec:

Quadro 3 – Relação de interlocutores da Semec

NATUREZA	CARGO	CÓDIGO
Entrevistas	1.Gestor do Ensino Fundamental	G1
	2.Gestor de avaliações	G2
	3.Gestor de Assistência ao Estudante	G3
	4.Gestor de Formação	G4
	5.Ex-gestor do Ensino Fundamental	Ex-gestor

Fonte: Elaboração própria.

A escolha desses gestores descritos no Quadro 3 considerou a participação na *Comissão do Ideb*, grupo responsável pelas atividades do plano de trabalho voltado para o Ideb na rede municipal de Teresina. São elas: a Gerência do Ensino Fundamental (GEF); Gerência de Gestão Escolar (GGE); Gerência de Formação (GFOR) e Gerência de Assistência ao Educando (GAE). Assim, optou-se por constituir como interlocutores 3 (três) gestores dessas gerências e 1 (um) interlocutor da divisão de avaliações.

No decorrer da pesquisa, verificou-se a necessidade de entrevistar o ex-gestor da Semec, tendo em vista ser o interlocutor que se encontrava na gestão do Ensino Fundamental por ocasião da primeira divulgação do Ideb

No Quadro 4, apresentam-se os interlocutores das escolas que contribuíram para o entendimento desse estudo:

Quadro 4 – Relação de interlocutores das escolas

NATUREZA DO PROCEDIMENTO	CARGO DO INTERLOCUTOR	CÓDIGO
Entrevistas	Diretor da escola A	Diretor A
	Diretor da escola D	Diretor D
	Coordenador Pedagógico da Escola A	Coordenador A
	Coordenador Pedagógico da Escola D	Coordenador D

Fonte: Elaboração própria.

Notas: a) A escola A é a de maior nível socioeconômico e maior Ideb.
b) A escola D é aquela de menor nível socioeconômico e menor Ideb.

A escola A está localizada na Zona Norte de Teresina, nas proximidades do centro da cidade. Este setor é bem diversificado economicamente, apresentando contrastes entre áreas periféricas e de médio poder aquisitivo. A escola oferta apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental e a comunidade que a compõe é de comerciários, servidores públicos municipais e trabalhadores autônomos.

A Escola A apresenta bons resultados de proficiência nos testes realizados pela rede municipal e nos exames nacionais em larga escala. Em 2007, ocupou o 7º lugar na classificação da Semec realizada para fins de premiação de desempenho escolar, tendo alcançado padrão classe A no ranking realizado pela rede municipal, obtendo 82,27 pontos. Em 2008, aumentou a pontuação para 85,48, sendo classificada em 4º lugar. O histórico da escola A, aponta resultados satisfatórios nos exames realizados pela rede municipal de ensino.

A Escola D está localizada na Zona Sul de Teresina, região situada a 17 km do centro da cidade. Está inserida em um conjunto habitacional popular construído pelo Governo do Estado, numa área mais periférica da cidade. O contexto socioeconômico da escola, em grande parte, é de baixo poder aquisitivo. A escola oferta os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino. No período noturno, funciona uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio sob a administração da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Piauí (SEDUC/PI). Em função da falta de escolas de Ensino Médio no bairro, a escola cedeu parte do espaço físico para o funcionamento dessas modalidades de ensino. Esta escola não possui histórico de avanço nos resultados de desempenho nas avaliações externas. Na avaliação realizada pela rede em 2007, a escola não conseguiu classificação nos padrões A, B e C. Na avaliação de desempenho realizada em 2008, a Escola D obteve o nível C e classificou-se em 52º lugar com 66,94 pontos.

Por fim, a abordagem qualitativa, tal como foi delineada anteriormente, permitiu investigar a riqueza processual da experiência do Ideb nas duas escolas pesquisadas na cidade de Teresina. Para tanto, procurou-se, ao máximo, estimular os interlocutores para que dessem

seus depoimentos, sem restringi-los aos itens constitutivos do roteiro inicial. O objetivo foi enriquecer ao máximo as entrevistas, a partir da experiência vivida pelos interlocutores em relação ao Ideb.

Assim, na missão de apresentar o que foi traçado até aqui, esta dissertação dividiu-se em seis capítulos. No primeiro, capítulo introdutório, contextualiza e delinea o plano de trabalho. No segundo capítulo, apresenta a descrição das características que a avaliação tem mostrado ao longo de sua história; traz algumas reflexões sobre a avaliação educacional no Brasil, ressaltando um olhar histórico sobre sua trajetória desde o Saeb e seus diferentes estágios na política educacional brasileira, com início nos anos de 1990, até ao advento do Ideb. Mostra ainda o debate teórico com as finalidades que devem orientar as avaliações institucionais e de sistemas, o aparato legal que sustenta o indicador, o contexto de sua criação e sua inserção na política educacional, a influência dos organismos internacionais e a proposição de indicadores educacionais para a realização de monitoramento dos resultados com vistas à qualidade da educação. No terceiro capítulo, expõe sobre o foco que os exames ganharam no sistema educacional nas últimas décadas e como se tornou instrumento de gestão administrativa e pedagógica da escola. No quarto capítulo, apresenta a organização da rede municipal de educação de Teresina, identifica a noção de qualidade implícita no Plano Decenal de Educação de Teresina, examina a criação do Sistema Municipal de Educação (SME), o Plano Estratégico municipal e apresenta as ações avaliativas desenvolvidas a partir da década de 1990. Na quinta parte deste trabalho, é analisado o Ideb na rede municipal de educação de Teresina. Nele, são retomados os objetivos propostos à luz do referencial teórico estabelecido e dos documentos levantados. Por último, na sexta parte, fazem-se as considerações finais, a partir dos dados colhidos e demonstrados ao longo deste estudo.

2 REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: DO SAEB AO IDEB

Este capítulo lança um olhar histórico sobre as avaliações desenvolvidas nos diferentes estágios da política educacional brasileira, com início nos anos de 1990, até ao advento do Ideb. Traz as discussões conceituais sobre a avaliação e também a argumentação apresentada em debates acadêmicos, versando sobre a efetividade da avaliação para lograr a qualidade educacional. Considera, ainda, o papel dos organismos internacionais multilaterais a exemplo da Unesco e do Banco Mundial, que, por meio de acordos financeiros ou eventos mundiais, disseminaram um discurso que influenciou a agenda educacional dos países partícipes. Dentre os elementos dessa agenda estão as avaliações em larga escala, tal como estruturadas no Sistema de Avaliação da Educação Básica, desenvolvidas na década de 1990.

O recurso aos fatos históricos traz a possibilidade de perceber, dialeticamente, os substratos político-ideológicos e conceituais que fundamentaram as subseqüentes estratégias avaliativas no decorrer do tempo determinado para esta análise, perceber as contradições entre as diferentes propostas, e, ainda, as mudanças ocorridas no sistema em função da ação avaliativa.

2.1 UM BREVE OLHAR SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO A PARTIR DOS ANOS DE 1930: INSTRUMENTO DE CONTROLE DO ESTADO OU ESTRATÉGIA PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO?

Embora não seja possível delimitar datas específicas para precisar o tempo e a duração das tendências que influenciaram as avaliações ao longo de sua existência, Dias Sobrinho (2003) explica que, a partir de um exercício de interpretação e seleção, é possível ter uma ideia aproximada dessas marcas. O autor faz uma contextualização histórica, caracterizando, com base em Stufflebeam e Shinkfield (1987), os cinco momentos básicos da avaliação em que os últimos anos do século XIX e as primeiras três décadas do século XX podem ser conhecidos como o primeiro período da avaliação ou período pré-Tyler.

No período pré-Tyler, entre 1920 a 1930, a avaliação e medição confundem-se. A avaliação caracteriza-se pela elaboração e aplicação de testes e práticas de mensuração de capacidade mental, medições psicofísicas cujo objetivo era a classificação e seleção, através de técnicas quantitativas, escalas de medição, como aspectos típicos do paradigma positivista e centralizados no comportamento dos indivíduos. Este período é também marcado pela utilização de questões objetivas nos testes, de exames aplicados para medir o rendimento dos

alunos e da preocupação com a interpretação de escalas. No entanto, os resultados não se associavam a ações que pudessem conduzir a algum tipo de melhoria processual, limitando-se apenas ao aperfeiçoamento dos instrumentos técnicos.

O período denominado por Stufflebeam e Shinkfield (1987) de *segunda geração* teve Ralph Tyler como principal referência e, com ele, o surgimento da expressão *avaliação educacional*. Os pressupostos *tylerianos* têm na avaliação um mecanismo de regulação e controle centralizado não mais no rendimento dos indivíduos, mas nos objetivos claros e metas a serem alcançadas. Os critérios considerados na perspectiva de Tyler são típicos da racionalidade científica, cujo ideal de eficiência e utilitarismo econômico usado na indústria foi adaptado à escola com a finalidade de elaborar diagnósticos a partir do desenvolvimento dos processos pedagógicos e administrativos.

Em Tyler, a organização dos conhecimentos para a avaliação tinha como base o currículo, cuja objetividade deveria estar associada às demandas da sociedade. Para isso, sanções ou incentivos podiam ser vinculados aos resultados, de modo que pudessem ser instrumentos capazes de regular o conhecimento e as formas de adquiri-lo. Nesse período, medição e avaliação diferenciam-se e a função da avaliação, nessa ótica, propunha verificar mudanças comportamentais com base no currículo e nas ações pedagógicas.

Há poucas informações quanto ao terceiro período, de 1946 a 1957, mas, de modo geral, até os anos 1950, houve forte influência da psicologia, e as questões educacionais foram analisadas com foco no indivíduo, o desempenho foi tratado no plano biopsicológico e a aprendizagem aferida por meio de testes para medir as capacidades individuais (BARRETO, 2001). Sabe-se que este fora um período de descrédito na educação e, quanto às avaliações, foram desenvolvidos instrumentos de avaliação de longo alcance. Este período foi também conhecido como período da *inocência*.

No período de 1958 a 1972, as avaliações viveram um momento de efervescência nos Estados Unidos, tornando-se, inclusive, obrigatórias na educação e nos programas sociais federais. É nesse período que as avaliações passam a ser bastante utilizadas com um caráter obsessivo na cultura educacional americana e com o intento de culpabilização da escola. Houve então um aperfeiçoamento das avaliações. Estas eram utilizadas como mecanismo de controle, de forma que os programas estatais pudessem ser implantados e fossem capazes de apresentar resultados, independentemente do investimento empreendido. Assim, mostrar mais resultados com menos gastos era a ordem estabelecida. Nesse ínterim, as avaliações revestiram-se da racionalidade técnica sob novas metodologias e a coordenação de especialistas e fundações específicas nesse campo.

Em 1965, surge o conceito de *accountability* em decorrência de uma acentuada preocupação com os reflexos das desigualdades sociais na diferenciação das oportunidades educacionais e também em função do baixo desempenho do sistema educacional. Justificava-se que os baixos resultados estavam relacionados à má gestão dos recursos públicos. A *accountability* é vista como forma de prestação de contas aos usuários do serviço público, a responsabilização em educação pela má utilização dos gastos públicos e desperdícios dos recursos destinados à avaliação de programas curriculares (VIANNA, 2005). O termo foi originado no campo da economia e da contabilidade e é definido como prestação de contas. Em educação, o termo representa a responsabilização dos dirigentes escolares pelos resultados dos alunos.

Também nesse período, os enfoques da avaliação se alargaram para além dos métodos quantitativos, compreendendo também a fenomenologia ou métodos naturais e qualitativos. Foram produzidos nesse período diversos trabalhos no campo das avaliações. Destacam-se o relatório Coleman¹⁰, o relatório Plowden¹¹ e o trabalho de Scriven. Este último distingue avaliação *formativa* de avaliação *somativa*. Enquanto esta é realizada ao final, para se verificar os resultados obtidos, aquela acontece ao longo do processo e possibilita alterações e intervenções para o desenvolvimento das aprendizagens. Sua contribuição está no surgimento de um novo enfoque assumido no quinto período e que foi fundamental para o avanço no campo das avaliações, em diversos sentidos: para a construção de estudos teóricos, publicações; para motivar a criação de cursos de formação na área de avaliação; para o surgimento de novos modelos de avaliação, mais especificamente a meta-avaliação ou avaliação das avaliações, que passa a tornar-se objeto de estudo da própria comunidade que a ela dedica-se.

A partir de 1973, as avaliações tornaram-se um campo profissional denominado de período de profissionalismo. O caráter científico dos métodos quantitativos, da mensuração, do diagnóstico e o foco nos objetivos pré-definidos dão lugar ao enfoque qualitativo e à tomada de decisões. As avaliações passam a caracterizar-se como julgamento de valor, seguindo a etimologia do próprio nome, atribuindo-lhe função de valor. As avaliações ganham dimensões amplas para atender também a uma ressignificação dada ao currículo e às

¹⁰ O Relatório Coleman foi produzido em 1966 a partir de amostra envolvendo 645 mil alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, e coletou dados sobre as características das escolas frequentadas por estes alunos, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Os testes que foram aplicados a cinco grupos tinham o objetivo de medir competências verbais e não verbais dos alunos para conhecer-se a variabilidade entre as escolas (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 101).

¹¹ O relatório Plowden foi produzido na França nos mesmos moldes do relatório Coleman. Este relatório apresentou resultados similares aos do Relatório Coleman (BONAMINO; FRANCO, 1999).

aprendizagens. Dias Sobrinho (2003), ao se referir sobre este período, assinala que mesmo se realizando formativamente e incorporando dimensões do julgamento de valor, as avaliações continuaram a ter um caráter positivista estabelecendo como objetividade a elaboração de instrumentos, por vezes apresentando claramente os objetivos a alcançar, ou, verificando os graus do alcance sem determinar o valor dos objetivos, o que as caracterizam como insuficientes, embora agreguem valor de escola eficaz e da pedagogia por objetivos.

Ainda que apresentando tendências diferenciadas ao longo do tempo, percebe-se que em todos os momentos da avaliação não se aboliu totalmente o quantitativismo, a ideia de mensuração, embora, em alguns momentos, tenha sido mais acentuada que em outros. Assim, o conflito nas avaliações centraliza-se entre positivismo e naturalismo, ora utilizando-as como medida de controle centralizada nos fins e resultados, ora como parte relevante do processo educativo.

2.2 AVALIAÇÃO EM TEMPO DE REFORMAS DO ESTADO

Este item apresenta os condicionantes históricos e políticos que permearam a política de avaliações do sistema educacional nos anos de 1990 e as influências dos organismos internacionais subjacentes à implantação do Saeb.

O crescente foco destinado à avaliação de sistemas educacionais tem sua justificativa no atendimento às exigências internacionais. Segundo Fonseca e Ferreira (2011), ao acatarem essas orientações, os países internalizam também os valores e objetivos pré-definidos pelo sistema internacional. A partir dos anos de 1990, as diretrizes internacionais para a educação básica foram revigoradas pela Conferência Internacional de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, organizada pela Unesco, com o patrocínio do Banco Mundial, cujas recomendações foram reiteradas em outros eventos internacionais, entre eles, a Conferência de Nova Delhi, em 1993, Kingston, na Jamaica, em 1996 e a Conferência de Dakar, no Senegal, em 2000.

Uma das afirmativas que pautava as recomendações das conferências era que a educação deveria ser tratada como um fator necessário ao desenvolvimento e à competitividade internacional dos países partícipes. As políticas educacionais brasileiras no início da década acataram muitas das diretrizes internacionais pelo fato de que vinham ao encontro do viés neoliberal adotado pelos governos vigentes. Entre essas, a avaliação constava como instrumento fundamental para estabelecer os parâmetros de qualidade através de aferição quantitativa.

Segundo Fonseca (2009), na qualidade de ministro da Educação do governo Itamar Franco, que substituiu Collor de Melo em 1991, Murílio Hingel buscou imprimir um tom diferenciado à política educacional. De acordo com o ministro, o estabelecimento do *Acordo Nacional de Educação* configurava-se como um *pacto de qualidade*. No final de seu mandato ministerial, a Unesco exigiu dos países membros a elaboração dos planos educacionais para a década em atendimento à Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada na Conferência Internacional de Jomtien, em 1990. Com base nas recomendações da conferência, o Ministério elaborou o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003). Apesar do tom democrático e autonômico do ministro Hingel, o plano assumiu as orientações doutrinárias de Jomtien, entre elas, segundo Fonseca (2009, p. 14),

[...] a necessidade da implantação de um amplo sistema de avaliação da educação básica, com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e de prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional (Brasil/MEC, 1993). No decorrer da década, estas políticas foram sendo confirmadas pela institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela prioridade conferida à avaliação nos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação.

Cabe considerar que a década de 1990 caracterizou-se pela reestruturação do sistema econômico mundial e pelas demandas da chamada revolução tecnológica ou revolução informacional. Os países realizaram reformas educacionais para ampliar o grau de articulação do processo de formação escolar a essas demandas. O governo de Fernando Henrique Cardoso, eleito para dois mandatos seguidos (1995-2002), estabeleceu uma série de mudanças no âmbito do chamado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL/MARE, 1995). Em 1995, implantou-se uma modalidade de descentralização por meio da qual foram transferidas para a iniciativa privada atividades de responsabilidade do Estado. Para evitar qualquer risco de enfraquecimento do Estado, foram tomadas medidas reguladoras, entre elas, o fortalecimento da avaliação de larga escala em todas as atividades econômicas e sociais.

2.3 O BANCO MUNDIAL COMO INDUTOR DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL

Em 1980 o Ministério da Educação desenvolveu a primeira iniciativa, cuja operacionalidade utilizava procedimentos de avaliação em larga escala. Tratava-se de um instrumento que avaliava o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural). O estudo foi desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas cuja responsabilidade era a elaboração do projeto e a implementação da avaliação. 35% do

financiamento do programa foi custeado pelo Banco Mundial. Era voltado para os anos iniciais do ensino fundamental que na época denominava-se ensino primário e avaliava de modo amostral o desempenho dos alunos da região rural do nordeste. Abrangeu 60 municípios alcançados pelo Programa nos Estados de Pernambuco, Ceará e Piauí no período de 1981, 1983 e 1985.

A experiência do Programa de avaliação foi fundamental para a expansão da avaliação no Brasil e possibilitou em 1988 a aplicação de um teste piloto nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte. A avaliação foi denominada Sistema de Avaliação da Educação Primária (Saep). Com isso, pretendia-se testar os instrumentos e os procedimentos para serem aplicados em uma escala maior em 1989. No entanto, devido a problemas orçamentários do Mec, esta só foi aplicada em 1990.

Segundo Horta Neto (2006), na década de 1990, o MEC negociou com o Banco Mundial um projeto para o desenvolvimento da educação fundamental nos estados do Nordeste (Projeto Nordeste II), cuja execução deu-se no decorrer da década. A proposta acordada entre o MEC e o Banco era estender a avaliação desenvolvida no âmbito do projeto à totalidade do sistema educacional. De fato, as experiências avaliativas efetuadas no âmbito dos acordos internacionais deram suporte aos projetos nacionais de avaliação. Assim, em 1994, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. O autor mostra que o Saeb definiu os objetivos de desenvolver e aprofundar as capacidades avaliativas do ministério e das secretarias de educação por meio do desenvolvimento de equipes especializadas, de regionalizar o processo avaliativo, articular os diversos trabalhos na área de avaliação que estavam sendo realizados, discutir as propostas curriculares e disseminar na sociedade as questões relativas aos parâmetros de qualidade.

Os eixos, dimensões e indicadores do Saeb já faziam parte da proposta de avaliação do Projeto Nordeste. Paralelamente a essa primeira avaliação nacional, ocorreram em Brasília dois importantes encontros nos quais se discutiram questões relativas à avaliação educacional: o Simpósio Qualidade, Eficiência e Eficácia da Educação Básica, organizado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) em 1991, e o Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais, organizado pelo Inep em 1992. Além deles, o Instituto Herbert Levy, ligado ao jornal Gazeta Mercantil, promoveu, em 1993, um seminário que, baseado em um estudo desenvolvido por diversos especialistas, propunha a criação de um sistema nacional de avaliação das escolas de ensino fundamental com o objetivo de compará-las, além do desenvolvimento de testes de avaliação para alunos de 8ª série. O objetivo era verificar se as competências básicas haviam sido assimiladas nessa etapa do ensino.

Em 1991 a avaliação passou a ser denominada Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Mas, a prova prevista para ser aplicada em 1992, devido a problemas orçamentários, teve sua aplicação em 1993.

Em dezembro de 1994, portanto, nos últimos dias do Governo Itamar Franco, o Ministro da Educação Murílio Hingel assinou a Portaria 1.795/94, que institucionalizou o Saeb como um processo nacional de avaliação. De acordo com a Portaria, o Saeb deveria contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa para: estimular a melhoria dos padrões de qualidade e o controle social dos seus resultados, implementar e desenvolver processos permanentes de avaliação em articulação com as secretarias de educação, mobilizar recursos humanos, proporcionar à sociedade informações sobre o desempenho e os resultados dos sistemas educativos.

Segundo Horta Neto (2006), um estudo encomendado pelo Inep apontou a necessidade de modificações nos instrumentos e nas técnicas utilizados pelo Saeb. As principais recomendações foram: rever as perguntas que faziam parte dos questionários respondidos pelos professores e diretores de escola; elaborar um novo plano amostral; rever os itens utilizados no exame, já que o estudo indicou diferenças entre os conteúdos das provas de Matemática dos ciclos de 1990 e 1993; utilizar uma metodologia estatística que permitisse a comparabilidade entre as diversas avaliações; avaliar os alunos das séries finais (4ª e 8ª) para medir o seu preparo para o nível escolar seguinte; desenvolver um teste para ser aplicado no último ano do ensino médio para avaliar seu preparo para o nível superior.

Em 1995, o Saeb passou a utilizar em sua metodologia a Teoria de Resposta ao Item que permite estimar as habilidades e conhecimentos por meio da amostragem do universo dos alunos cuja principal vantagem é a concentração no item permitindo comparar os resultados ano a ano.

Em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) determinando que cabia à União a coleta, a análise e a disseminação de informações sobre educação e, ainda, assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos níveis básico e superior. No mesmo ano, foi editado o Decreto nº 1.917, que aprovava uma nova estrutura regimental do MEC e determinava, entre outras medidas, a criação da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE). Por meio dela, o MEC antecipava-se à determinação da LDB de assegurar um processo de avaliação do rendimento escolar. O Artigo 22 desse decreto definia as atribuições da Secretaria: a) planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas de avaliação educacional, visando ao estabelecimento de parâmetros e indicadores de desempenho nas atividades de ensino do País;

b) subsidiar a formulação de políticas e o monitoramento do sistema de ensino, com os dados gerados pelos sistemas de estatísticas e informações educacionais; c) realizar diagnósticos baseados em pesquisas, avaliações e estatísticas educacionais, objetivando a proposição de ações para a melhoria do sistema educacional; d) articular-se com instituições nacionais estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral.

O Plano Nacional de Educação, que seria aprovado em 2001, reforçou a necessidade de avaliação em larga escala, estabelecendo que fossem implantados, até 2011, em todos os Estados da Federação, programas de formação do pessoal técnico das secretarias para suprir as necessidades dos setores de informação e estatísticas educacionais, planejamento e avaliação. Afirmou ainda a necessidade de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos para assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos (BRASIL, 2001).

2.4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IDEB COMO INDICADOR DA QUALIDADE EDUCACIONAL

O Ideb foi instituído na primeira gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), por meio do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, como parte integrante do PDE. O PDE é um plano executivo, constituído por programas divididos em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Com o objetivo de identificar os problemas que afetam a qualidade da educação brasileira, o PDE promoveu uma alteração na avaliação nacional da educação básica com a criação da Prova Brasil. A partir disso, o MEC buscou cruzar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) em um único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O Ideb foi elaborado pelo INEP, cujo cálculo é realizado por escola, por rede e para o País. A partir desse índice, o MEC acredita ser possível fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada instância.

A Prova Brasil foi um elemento fundamental para a concretização do Ideb de modo a possibilitar o cálculo por unidade escolar. Para isso foi preciso reformular o Sistema de Avaliação da Educação Básica que deu a este exame a característica censitária para que o

indicador pudesse alcançar a maioria das escolas e apresentar um panorama mais ampliado da educação brasileira.

Antes do Ideb, o Saeb, por ser amostral, não possibilitava um conhecimento mais amplo do sistema educacional. A partir do indicador, cada escola e ente federado passaram a ter metas de qualidade estabelecidas pelo sistema. A perspectiva posta no PDE é que cada um colabore para que o Brasil alcance até 2021¹² a média 6,0, equivalente à média dos países desenvolvidos que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE¹³).

O Ideb também se tornou um elemento fundamental no processo de financiamento da educação. Através dele o MEC identifica e presta assistência técnica e financeira às redes que apresentarem baixo Ideb. As condições para a assistência técnica estão atreladas à assinatura do Compromisso Todos pela Educação e a realização da Prova Brasil.

A composição do Ideb é formada por dois indicadores: um indicador de desempenho dos alunos, obtido através da proficiência destes na Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática e um indicador de rendimento que abrange dados de promoção, evasão e repetência, obtidos através do Educacenso. É construído segundo a fórmula estatística $Ideb = N \times P$, em que N equivale à média das notas dos alunos na Prova Brasil e P à taxa média de aprovação. A média de proficiência dos alunos combina as notas de matemática e português e é padronizada entre zero e dez. A taxa de aprovação, situa-se entre zero e um.

A função para a qual o Ideb foi criado é a de aferir a qualidade da Educação Básica. Ele serve como parâmetro dessa qualidade em todas as escolas do Brasil. Cada uma delas possui uma meta que equivale à possibilidade real a que cada uma deve esforçar-se para alcançar a cada biênio.

Não obstante as promessas constantes na proposta oficial do Ideb, entende-se que, pela sua natureza quantitativa, muitos são os riscos a serem enfrentados para que o índice seja uma estratégia suficiente para alcançar a qualidade do ensino. Mas, qual qualidade?

O estudo de Fonseca (2009) mostra que a qualidade é um fenômeno multirreferencial e que comporta várias funções. Uma delas é a função equalizadora, que exige a responsabilidade do Estado em garantir a oferta, o acesso e a permanência de todos no sistema

¹² A data prefixada refere-se ao ano do bicentenário da Independência do Brasil.

¹³ A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE ou OECD) é composta por 30 países membros e tem o objetivo de discutir, desenvolver e aprimorar políticas econômicas e sociais. Seus membros, atualmente, são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia. O Brasil não faz parte da OCDE; atua como membro colaborador (SOUZA, 2012).

de ensino. Nesse caso, a qualidade articula-se à noção do direito individual. A outra se refere às políticas governamentais dirigidas para o sistema, como avaliação externa, o financiamento público, a inovação tecnológica, a formação de quadros administrativos e docentes ou ainda se refere à dinâmica interna das instituições escolares, considerando a gestão institucional, a autoavaliação, o currículo, a formação de professores. Esses enfoques não são excludentes; antes, evidenciam os diferentes aspectos pelos quais a qualidade pode ser apreendida.

Outra questão que deve ser considerada são os diferentes enfoques político-ideológicos e metodológicos que subjazem à noção de qualidade e que permitem caracterizá-la, de forma esquemática, em dois tipos. O primeiro, conforme o estudo de Cabral Neto (2011), centra-se no enfoque gerencial, que supervaloriza a competitividade e a produtividade; centra-se na eficácia do processo, com instrumentos padronizados, sem considerar as particularidades; espelha-se no enfoque empresarial, privilegiando valores econômicos, pragmáticos, e técnicos. O segundo, de enfoque social, considera a heterogeneidade e a pluralidade sociocultural da clientela, valoriza o compromisso assumido pelo coletivo social mediante regras pactuadas, promove condições de igualdade de acesso à educação de qualidade socialmente referenciada.

A qualidade social, segundo Fonseca (2009, p. 135), deve ser apreendida

[...] no âmago da dinâmica socioeconômica e cultural de um país. Implica perceber como a política educacional interage com os projetos nacionais de desenvolvimento, os quais, por sua vez, articulam-se, de forma mais ou menos autônoma, com as sucessivas mutações da economia mundial; supõe perceber a sua interlocução com os movimentos pedagógicos e metodológicos e, ainda, com as demandas da sociedade organizada, mais especificamente, aquelas que partem dos educadores, muitas vezes sustentando posições contrárias à política oficial. No seio dessa dinâmica, são produzidos valores que se traduzem em diferentes sentidos para a qualidade. Observada pela função social, a educação de qualidade se realiza na medida em que logre preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania. Supõe, ainda, educá-lo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana; do ângulo puramente pragmático, a educação de qualidade se resume ao provimento de *padrões aceitáveis de aprendizagem* para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado.

O Ideb pretende constituir-se em um termômetro da qualidade, cujo conhecimento pode ser útil para que as instituições adotem medidas eficazes para solucionar problemas em áreas que apresentam maior fragilidade e que requerem maior atenção. A utilização de dados do fluxo e testes padronizados na composição do indicador deve-se ao fato de serem estes os conceitos básicos para a qualidade, segundo a proposta do Ideb, pois a reprovação sistemática e a evasão escolar não são desejáveis, assim como a não aquisição das aprendizagens

adequadas. Assim, segundo documento oficial, “[...] um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem” (FERNANDES, R., 2007).

O problema da repetência também é uma questão crônica no Brasil, somado ao abandono antes da conclusão das etapas de ensino correspondentes e a baixa proficiência, problemas que constituem desafios a serem superados pelo sistema educacional brasileiro. O Ideb considera que estes fenômenos interferem diretamente na qualidade. Com isso, os sistemas de ensino são levados a monitorar o fluxo escolar, criar projetos e ações para manterem os alunos no sistema e desenvolverem ações mais efetivas de acompanhamento da aprendizagem dos seus alunos.

Como se percebe nas considerações anteriores, a avaliação externa percorreu um longo caminho até chegar ao Brasil nos anos de 1990. Nessa caminhada, adquiriu vários perfis políticos, ideológicos e metodológicos. A experiência brasileira mais significativa foi a sua adoção no contexto da reforma do Estado, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, quando exerceu uma função de controle de todas as atividades econômicas e sociais. Na educação básica, a qualidade das escolas era aferida por indicadores meramente quantitativos e sua função social limitava-se a mostrar a realidade brasileira.

Com o advento do Ideb, adotou-se uma nova referência da qualidade considerando indicadores de rendimento e de proficiência a partir do desempenho nos exames externos, os quais, no entanto, voltam-se, prioritariamente para aferir a qualidade. Um dos pressupostos que embasam a presente dissertação é que, se os resultados do Ideb não induzirem políticas amplas de melhorias, não forem utilizados adequadamente pela escola para realizar mudanças mais qualitativas na condução gestonária e no processo pedagógico das escolas, pode restringir-se a mostrar, a exemplo do seu antecedente – Saeb, resultados quantitativos e não apontar possibilidades de mudança. Desse modo, produz um movimento em torno do próprio índice e pode ser tomado como um fim em si mesmo ou, ainda, ser usado como instrumento de classificações inter e intraescolares. Esta será uma preocupação que permeará o esforço analítico aqui efetuado.

2.4.1 O Ideb consoante os planos e limites da qualidade educacional e social

Como se pode notar, o estudo do Ideb leva à acepção do termo qualidade, que, dada a sua polissemia, remete a diversas possibilidades de entendimento. No entanto, optou-se neste

estudo por enfatizar a qualidade da educação, não aquela concebida pelos organismos internacionais pautada no viés econômico, de cunho mercadológico, mas a qualidade social que excede aos indicadores de *performance* e pressupõe sua razão na coletividade, nos sujeitos sociais, definida como instrumento fundamental para a transformação e emancipação dos sujeitos.

Tendo em vista que o Ideb propõe-se aferir a qualidade considerando o fluxo e a proficiência, compreende-se a limitação desse indicador face à qualidade social, pois, nesta dimensão, há elementos que não se quantificam, tais como: os aspectos subjetivos relacionados à relação professor-aluno; as condições subjetivas da sala de aula que contribuem para a boa condução do trabalho escolar; o bem-estar, a realização do professor diante do seu trabalho, as condições subjetivas de vida do aluno e seus aspectos socioeconômicos, emocionais e cognitivos, situações que podem contribuir para a qualidade social.

Deste modo, atingir a meta proposta pelo Ideb implica mostrar êxitos nas aprendizagens evidenciadas nos exames externos, especificamente em Língua Portuguesa e Matemática e no fluxo escolar, através das medidas de aprovação e permanência do aluno no sistema. Em que pese seu perfil quantitativo, o Ideb não deixa de ser um instrumento positivo, cuja apropriação pode orientar a formulação de políticas públicas para uso das secretarias e dos gestores escolares. Assim também possibilita que as redes de ensino e suas escolas possam buscar explicações para o desempenho escolar, para sugerir intervenções por meio de ações que se revertam em benefício da melhoria da qualidade educacional.

A apropriação dos dados do Ideb pelas redes de ensino em todos os âmbitos federativos pode possibilitar a criação de políticas públicas e ações no sentido da qualidade e essas possíveis ações podem ser desencadeadas desde que haja uma articulação entre os entes federados, por meio das secretarias estaduais, municipais e os segmentos escolares.

Para isso, o MEC propôs um novo regime de colaboração entre os entes federativos. O instrumento jurídico para a concretização deste novo regime é o Plano de Ações Articuladas (PAR), com quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos. Para participarem do PAR, os municípios assinaram um termo de adesão – Compromisso Todos pela Educação (MEC, 2008), criado através do Decreto 6.094/2007.

Conforme estabelecido no Compromisso Todos Pela Educação, o MEC desenvolveria programas e ações de assistência técnica e financeira aos entes. Com isso, os municípios

assumiriam o compromisso de melhorar a qualidade do ensino e o Ideb seria o indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. De acordo com informações coletadas no site do MEC, todos os 26 estados e o Distrito Federal, além de 5,3 mil municípios aderiram ao Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação.

As diretrizes previstas para o Ideb foram:

- a) necessidade de realizar um diagnóstico da situação educacional de cada Estado e cada Município, assim como a elaboração de plano de ação;
- b) prioridade de atendimento, pelo MEC, aos municípios com menor Ideb;
- c) agrupamento dos programas e ações do MEC e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em eixos temáticos, linhas de ação e itens financiáveis.

Em 2007, o MEC disponibilizou uma ferramenta eletrônica para auxiliar os gestores municipais a aderir ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. A ferramenta gerava cópia personalizada do termo de adesão ao Compromisso para cada município. Ao assinar o termo de adesão, o prefeito assumia a responsabilidade de mobilizar a comunidade e suas lideranças, os profissionais da educação do município, pais e alunos, os meios políticos e administrativos e os recursos municipais disponíveis para, em parceria com o MEC, melhorar os indicadores educacionais.

Segundo informações oficiais (BRASIL/MEC, 2010), o que facilitou o processo de adesão dos municípios ao Plano de Metas foi a realização de caravanas e eventos regionais para os municípios priorizados. Nesse sentido, o Ministro da Educação, em conjunto com sua equipe e especialmente a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB), percorreram as 27 Unidades da Federação com o propósito de conscientizar os gestores estaduais e municipais da importância desta nova política educacional.

Na fase subsequente, ocorreu o processo de capacitação e seleção de 42 consultores que atuaram nas atividades de campo do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação. As primeiras visitas dos consultores aos municípios foram realizadas com o propósito de formação de equipes técnicas locais para preparar o diagnóstico, contando com a participação de técnicos do MEC/FNDE, Unesco e Centro Nacional de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Foram visitados inicialmente 14 municípios dos estados de Pernambuco, Paraíba, Piauí, Bahia, Maranhão, Alagoas, Rio Grande do Norte e Ceará.

Segundo o documento (MEC, 2008), cumpre ao MEC prestar assistência técnica e financeira, quando for o caso, aos municípios e unidades federadas que solicitarem e

necessitarem de apoio para implementar ações que visem à melhoria da qualidade da Educação Básica. A prioridade de atendimento aos entes federados que aderirem ao Programa será determinada em função da sua classificação no Ideb, levando em consideração também suas características socioeconômicas gerais e sua capacidade técnica. Assim, o apoio do MEC propõe:

- a) os municípios que não preencherem as condições técnicas para realização da Prova Brasil e por consequência não apresentarem Ideb serão objetos de programa especial de estabelecimento e monitoramento das metas;
- b) os municípios com Ideb baixo contarão com assistência financeira, assistência técnica com execução direta de programas do MEC, possibilidade de financiamento de ações de infraestrutura e aquisição de equipamentos, nos casos em que seja condição necessária para melhoria dos indicadores educacionais;
- c) os municípios com Ideb médio contarão com a possibilidade de acesso competitivo a recursos financeiros (sempre com base em uma análise da capacidade financeira e das formas de aplicação dos recursos próprios) e à disponibilidade dos pacotes tecnológicos dos programas do MEC;
- d) aos municípios com Ideb alto serão disponibilizados pacotes tecnológicos dos programas do MEC.

O plano de execução é composto por uma estratégia de gestão e uma estratégia operacional. A estratégia de gestão fundamenta-se numa articulação, integração e coordenação de todas as instâncias do MEC, considerando suas missões específicas e mandatos. Além da SEB e do INEP, que desenvolvem papéis estratégicos, foram criadas uma Comissão Técnica, com função gerencial, vinculada à SEB, e uma Unidade de Execução, vinculada ao FNDE, com responsabilidades operacionais (BRASIL/MEC, 2010).

É preciso levar em conta que o Plano Compromisso recebeu a adesão de todos os 26 estados e o Distrito Federal, além de 5,3 mil municípios. Nele, constava a realização de um diagnóstico da situação educacional de cada estado e cada município, assim como a elaboração de plano de ação para equacionar os problemas identificados. Constava, ainda, o compromisso do Ministério de dar a prioridade do seu programa de assistência técnica e financeira aos municípios que apresentassem baixo Ideb.

Nesse entendimento, no âmbito do MEC, o índice foi criado para viabilizar políticas efetivas de intervenção e transformação da realidade das escolas, delegando às instituições de ensino, de posse dos dados do Ideb, a identificação dos problemas e abrindo possibilidades de agirem em favor de uma educação com qualidade. Dada essa configuração intentada pelo

MEC, o sistema de ensino, em todos os âmbitos – estaduais e municipais –, iniciou um processo de implementação desse instrumento, no entanto, utilizado de modo exacerbado e, nesse caso, foge ao objetivo inicial que foi proposto para essa avaliação.

2.5 POTENCIALIDADES E LIMITES DA AVALIAÇÃO EXTERNA PARA GARANTIR A QUALIDADE

A avaliação, consoante o pensamento de Villas Boas (2004), constitui um tema velho e novo ao mesmo tempo. Velho por sempre existir no ambiente escolar e novo pelo grande enfoque atribuído ao tema nos últimos tempos. A evolução do termo avaliação vem ganhando conotação e dimensão política, constituindo-se assim uma prática para aferir o rendimento dos alunos e atribuir parâmetros de qualidade à educação. A avaliação deixou de ser assunto apenas do interesse das escolas, tornando-se elemento subsidiário para implementação de ações políticas educacionais. Assim, a problematização aqui desenvolvida mostra que a avaliação reveste-se de complexidade política, ideológica e prática e, mais ainda, traz implicações diretas para a administração da educação municipal e também para as escolas. Para efeito da presente pesquisa, levantam-se alguns questionamentos sobre que concepção de avaliação deve ajudar a proporcionar uma educação de qualidade, que é um direito social.

Com esse propósito, cabe citar os três níveis de avaliação educacional e seus respectivos protagonistas: as avaliações de sistemas ou exames de larga escala, cujo protagonismo é do poder público; a avaliação institucional, protagonizada pela escola e seu coletivo; e as avaliações da aprendizagem ou avaliação de sala de aula cujo protagonista é o professor (FREITAS, ET AL, 2009).

Os exames em larga escala, são instrumentos aplicados com a finalidade de aferir o desempenho dos alunos e determinar o mérito da instituição. Sua aplicação é feita, de modo geral, por órgãos governamentais. Estes exames também compõem a avaliação institucional.

A avaliação compreende um mecanismo de mediação entre as questões macro e micro, relacionadas ao processo de ensino (SORDI e LUDKE, 2009) cuja prioridade é a tomada de decisões a partir da avaliação das ações internas da escola. Em certa medida, a avaliação institucional pode ser parte integrante da avaliação do sistema educacional, desde que para isso seu objetivo seja subsidiá-lo em seu processo de tomada de decisões mais amplas. A avaliação institucional constitui uma referência no sentido do projeto e do compromisso social assumido pelos atores que, por sua vez, necessitam do compromisso do Estado perante a educação. É este nível de avaliação que se estabelece conexão entre a avaliação de sistemas e

a avaliação de sala de aula e, se estiver conclusa na escola, suas informações e processos orientadores podem surtir efeitos na sala de aula (FREITAS, ET AL, 2009)

A avaliação de aprendizagem ou avaliação de sala de aula é uma prática educativa realizada para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Constitui parte integrante e fundamental do trabalho pedagógico do professor com o objetivo de orientá-lo nos procedimentos de intervenção para favorecer o desenvolvimento dos alunos a partir das suas individualidades. Esse nível da avaliação não ocorre apenas no espaço da sala de aula, mas amplia-se para outros espaços os quais podem contribuir para o aprendizado do aluno.

Freitas et al (2009) ressalta que a articulação entre os três níveis da avaliação é uma forma de superar o entendimento quanto à responsabilização implícita nas avaliações externas.

Com a implantação das avaliações externas, o tema passou a ser acompanhado de debates sobre a sua efetividade, ora como mecanismo necessário para as investidas de qualidade nos sistemas de ensinos, ora como uma tentativa do Estado em responsabilizar os gestores e envolvidos no ensino pelos resultados apresentados. Entretanto, propõe-se como desafio a compreensão do sentido que se encontra subjacente às avaliações que estão postas e o que se entende como uma avaliação desejável capaz de proporcionar a qualidade que se espera para a educação enquanto direito social.

O debate concernente ao tema pode constituir uma vantagem, no sentido de propor reflexões apontando possibilidades e limites da sua prática, tendo em vista que os exames em larga escala se tornaram um dos temas que mais têm gerado debates sobre a qualidade da educação. Tais exames constituem instrumentos importantes, necessários, mas não únicos, pois, sob a lógica que está posta atualmente, atribuem valoração aos indivíduos, medindo-os de igual forma, desconsiderando seus contextos, suas individualidades e detendo-se no controle das ações educativas.

Barriga (2003) assegura que se todos os atores sociais cumprissem seu papel, ainda assim, numa visão global, continuariam a depositar nos estudantes as expectativas em termos da obtenção do conhecimento objetivo e do saber de cada um. Esse autor é ainda mais enfático nas observações quanto às falsas expectativas depositadas nos exames:

[...] não pode ser justo quando a estrutura social é injusta; não pode melhorar a qualidade da educação quando existe uma drástica redução de subsídio e os docentes se encontram mal pagos; não pode melhorar os processos de aprendizagem dos estudantes quando não se atende nem à conformação intelectual dos docentes, nem ao estudo dos processos de aprender de cada sujeito, nem a uma análise de suas condições materiais (BARRIGA, 2003, p. 57).

Tamanha fé depositada nos exames oculta as obrigações devidas pelo Estado na criação de políticas adequadas para a educação e no provimento de recursos suficientes para dar conta da precariedade da maioria das escolas públicas brasileiras.

Sob a lógica dos exames, o foco deixa de ser as obrigações do Estado para tornar-se obrigações da escola e da sociedade, numa lógica invertida em que o poder dominante determina para a escola e retira do docente sua capacidade de autonomia sobre os processos educativos, levando-os à perda da condição de trabalhador intelectual. Nela, os estudantes tornam-se meros repetidores dos modelos de aprendizagem propostos, ausentes de pensamento autônomo, tornam-se subservientes à tônica dos interesses do mercado que impõe um currículo preestabelecido descontextualizado da realidade social em que vivem.

Entre as questões mais debatidas no âmbito da avaliação, situa-se a *avaliação e medida*. Nesse tocante, diz-se que os exames guardam em sua origem características de mensuração, seleção e classificação. Pelo fato de deterem-se no conhecimento das diferenças individuais, eles estão inseridos no campo da psicologia e se confundem com medida por ser um componente central da psicometria ligado ao paradigma positivista. Todavia, há que se questionar: há distinção entre medir e avaliar? Em que se distinguem? Dias Sobrinho (2003) ressalta que, embora a rigor, esses termos se confundam, é preciso estabelecer uma distinção entre eles.

Se confundida com a medição, a avaliação propõe-se a responder a pergunta “Quanto vale? (o que fazemos)”, uma questão que remete a problema do valor a ser atribuído ao objeto avaliado e, por sua vez, implica a criação de uma escala de medidas. A prática de medida psicométrica foi criada para auxiliar a avaliação pedagógica ou de aprendizagem. No entanto, a métrica alimentou o imaginário do avaliador produzindo a imagem do agrimensor e, portanto, do controlável. Mas, isso não implica que se tenha que rejeitar a ideia de medir, mas de evitar a importação da ideologia positivista da avaliação que é apresentada como única garantia de cientificidade (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 48).

No mesmo sentido, Fernandes e Freitas (2007) observam que avaliar é diferente de medir, mas isso não implica que medir não faça parte do processo de avaliação. Os autores explicam que avaliar

é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo. A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. [...] Medir refere-se ao presente e ao passado [...]. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 19).

O caráter de mensuração das avaliações não exclui os aspectos qualitativos que a elas subjazem. Mas, o ato de medir só tem sentido se corresponder a uma instrumentalização processual para subsidiar mudanças. Assim, avaliar sucede o processo de medição para, posteriormente, propor melhorias qualitativas. Medir por meio de *scores* para estabelecimento de padrões remete também à possibilidade de fazer comparações, uma prática que não converge positivamente, tendo em vista que obscurece aspectos culturais e socioeconômicos que permeiam os resultados e que nele não são possíveis de serem visualizados.

Vianna (2005) explica que a utilização de escores dos alunos, de instrumentos de padronização e a realização de *surveys*¹⁴, práticas comuns nos Estados Unidos, são traços característicos das avaliações que estão sendo desenvolvidas no Brasil. Mesmo sendo utilizadas para avaliar a eficiência dos programas e ações educacionais, em função da ampla exposição dos dados, provocam efeitos sociais, éticos e políticos.

Fischer (2010, p. 48) alerta quanto à supervalorização da *pedagogia dos resultados*, da *tônica competitiva* que atinge as propostas de avaliação e geram competições indesejadas a partir dos resultados da avaliação em larga escala. Essa autora ressalta que atribuir avaliação e medida numa mesma significação sustenta-se na pedagogia bancária, concepção identificada por Paulo Freire em que se avalia o quanto se adquiriu e, nesse sentido, os testes são fundamentais para provar a quantidade de saber aprendido e, nesse caso, para os efeitos que se pretende provocar, a mensuração é vista como necessária.

Historicamente, a avaliação e medida confundem-se, entretanto, medir remete a uma atividade numérica, estanque. Quando algo é medido, não é possível ao sujeito intervir, opinar, sugerir no processo. O resultado será o mesmo. Por outro lado, avaliar é algo mais subjetivo; não requer necessariamente o uso dos números e o valor atribuído depende do objetivo para o qual se avalia, do julgamento de valor de quem o realiza, dos propósitos definidos para a avaliação. Constitui uma ação que pode ocorrer em permanente processo, não necessitando exclusivamente de dados quantitativos.

A lógica que permeia os exames padronizados¹⁵ realizados em larga escala é de mensuração, desde a operacionalização das provas, organização e planejamento, a uniformização do trabalho pedagógico em detrimento das individualidades dos alunos, até o modo de orientação dos testes, pode atender ao propósito exclusivo de medição, ocultar os

¹⁴ Os *surveys* educacionais são um tipo de pesquisa realizada mediante aplicação de testes e/ou questionários de múltipla escolha, de teor quantitativo, criados a partir dos anos 1950, utilizados para levantar informações sobre a escola e seu funcionamento.

problemas maiores que interferem no desenvolvimento das aprendizagens e não visualizar aspectos que requerem intervenções, limitando-se a produzir informações para os sistemas de ensino, sem, contudo, produzir impacto para as políticas públicas.

As informações produzidas pelos bancos de dados dos sistemas de avaliações, a rigor, servem para o acompanhamento das ações e o estabelecimento de melhorias na educação, para subsidiar aplicação de recursos, investimentos estruturais, na formação ou mesmo fomentar novas políticas. Enfim, se houver objetivos previamente definidos, podem também provocar reflexões acerca dos trabalhos desenvolvidos na gestão das escolas, nas secretarias e em nível do sistema e possibilitar o replanejamento das atividades realizadas por esses setores (WERLE, 2010).

Entretanto, dois fatores têm distorcido os objetivos para os quais as avaliações fundamentam-se, conforme tem sido verificado na literatura: o primeiro trata-se da sua transformação em instrumento de gestão e o segundo refere-se à exacerbação das avaliações como mecanismo para qualificar a gestão.

Sousa (2009) atribui à relação entre avaliação e gestão uma lógica estabelecida pelo Estado sob os pressupostos de uma ação capaz de promover a qualidade do ensino. Mas, segundo essa autora, ainda se constitui um desafio utilizar-se dos resultados para gerar políticas públicas. A ênfase nos produtos ou resultados, a atribuição de mérito a alunos e instituições ou redes de ensino, o escalonamento dos dados de desempenho, os dados predominantemente quantitativos, a falta de articulação entre avaliação externa e autoavaliação são características que explicam a transformação das avaliações em instrumento de gestão. Elas refletem uma lógica gerencialista que se orienta pelo princípio de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade (SOUSA, 2010).

Bonniol e Vial (2001) confirmam que na relação avaliação/gestão está implícita a ideia de gerenciamento, ao definirem:

Gerenciar: governar da melhor forma possível, com economia, dirigir, controlar o funcional, dominar o organizacional, fazer render ao máximo, “otimizar”, aumentar o rendimento, melhorar a gestão contábil, a gestão de estoques, a gestão de pessoal; a avaliação deve evitar o desperdício, a perda; avaliar é racionalizar... A avaliação deve aportar uma “mais-valia” à prática (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 106).

Como instrumento de gestão, a avaliação implica o estabelecimento de objetivos a alcançar e a tomada de decisão. Entretanto, o que se verifica nas práticas de avaliação é uma

¹⁵ Também podem ser designados como testes padronizados, construídos cuidadosamente por especialistas, à luz de objetivos e finalidades aceitáveis; seu processo de organização é minucioso para que, em qualquer lugar

burocratização dessa atividade, cujo avaliador apropria-se de ferramentas de gestão do visível, mas que, para exercer o controle, necessita estabelecer objetivos que não podem ser nem muito amplos, para que sejam administráveis, e nem muito pobres, para garantir o controle do que foi adquirido (BONNIOL; VIAL, 2001).

Os exames têm se limitado apenas a informar sobre o baixo rendimento dos alunos e o maior foco desses instrumentos tem sido os resultados nos exames, evidenciando-se assim o baixo poder indutor de políticas e ênfase no controle promovido pelas avaliações. Dessa forma, não se pode afirmar quanto à relação entre estes exames e melhoria da qualidade do ensino. Nem mesmo a competição promovida por algumas redes através de medidas de premiação, incentivos e gratificações parece ter tido poder indutor sobre o conjunto das escolas (SOUSA; OLIVEIRA, 2010).

Em relação à exacerbação do uso de exames na escola, diz-se que, ao longo dos anos 1990, os governos estaduais, seguindo a lógica do governo federal, começaram a instituir programas de avaliação como caminho escolhido para adequar a escola aos novos pressupostos de qualidade pregados pelo poder público. Com isso, a implementação de uma multiplicidade de exames em todos os âmbitos federados e em todos os níveis do ensino ampliou-se como forma de evocar para o sistema educacional novas possibilidades de melhorias. Assim, verificou-se, nas duas últimas décadas, no sistema educacional brasileiro, uma onda permanente de aferições em todos os níveis educacionais. Levantamento realizado por Lopes (2007) mostra que de 1992 a 2004, entre as 27 unidades da federação, 14 delas já possuíam sistemas próprios de avaliação, sendo a maior parte desses exames focados no desempenho do aluno.

Os exames constituem uma forma de controle da instituição-escola por meio de propostas de organização assim como os negócios são organizados ou, conforme Sousa e Oliveira (2003), pela incorporação do conceito de *quase-mercado*¹⁶ na gestão dos sistemas educacionais atrelado ao significado e finalidade das avaliações sob a suposição da indução de melhorias.

Em decorrência dos exames, houve uma maior centralidade nos resultados da escola. Esta instituição foi impactada pela implantação de políticas cuja finalidade implícita é o atendimento das demandas do setor produtivo, que, em nome da qualidade, evocam o desenvolvimento de competências técnicas como aspectos necessários para uma formação

onde seja aplicado, seus resultados sejam passíveis de comparação (NOLL, 1975).

¹⁶ Quase-mercado constitui uma forma de gestão sustentada na lógica de gerenciamento segundo o mercado, a partir da suposição de melhoria na prestação do serviço educacional.

capaz de atender às necessidades do mercado. Tais pressupostos são contrários ao que se entende sobre qual seja uma educação de qualidade sustentada na função social que a escola deve exercer. De acordo com Fonseca (2009), a educação de qualidade realiza-se na medida em que logre preparar o indivíduo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana; educá-lo para transitar no mundo do trabalho munido de princípios éticos e para o exercício da cidadania, que supõe participar como membro de uma sociedade civil de feição transformadora. Nesse caso, o exame mostra-se, como denomina Barriga (2003), política de corte neoliberal ou pensamento conservador que orienta as políticas e a economia e está imbricado na racionalidade técnica que impõe a conjuntura econômica que expressa a qualidade, a eficiência, a eficácia, a modernização como conceitos fundamentais. A concretização do que propõem os exames pauta-se em princípios cuja ordem é a economia dos gastos públicos, portanto, na ideia de fazer-se mais utilizando menos recursos.

Conforme se apreende do entendimento desse autor, tem sido depositada uma falsa crença de que os exames serão capazes de resolver a grande complexidade de problemas que envolvem o sistema educacional. Esta suposição levou ao superdimensionamento do papel dos exames no sentido de se obter a tão almejada qualidade. No entanto, os exames são apenas instrumentos, eles não são capazes de resolver a infinidade de problemas sociais, econômicos, educacionais, pedagógicos que envolvem a educação.

Oliveira (2009) explica que a multiplicação de exames standardizados não significa a presença de uma cultura avaliativa do trabalho escolar. Tais exames, segundo essa autora, possuem características punitivas e classificatórias e estão associados à ideia de avaliação das competências dos estudantes através de medidas de desempenho do aluno, do professor e da escola.

A expectativa depositada nos resultados dos exames também ganha a adesão da população, que passa a acreditar na falsa impressão de que controla o que ocorre no sistema educativo (OLIVEIRA, 2009). Alimentada pela ideia de que avaliar é mostrar resultados como critério de transparência das ações gestadas pelo Estado, a população não depreendeu que tal justificativa de prestação de contas dos recursos públicos para a sociedade é, na verdade, uma forma de responsabilizar os atores escolares pelos sucessos ou fracassos e ofuscar o não-comprometimento do Estado com a educação.

Se, por um lado, os exames estão vinculados aos fenômenos econômicos, sociais e políticos e constituem estratégia de poder utilizada pelo Estado para alcançar seus propósitos (DIAS SOBRINHO, 2003), por outro, permitem conhecer e fazer um panorama do sistema educacional. É um procedimento realizado por agências reconhecidas e especializadas em

medidas, um processo amplo e extensivo que pode abranger todo o sistema, ou parte dele, em processo de amostra, com a finalidade de obter dados capazes de estabelecer generalizações.

Para Vianna (2005), o objetivo e o sentido das avaliações de sistema devem pautar-se na fundamentação teórica que subsidiam sua prática. Sem ela, ficam comprometidos os julgamentos de valor, a tomada de decisões e a materialização que dela espera-se para a solução de problemas. Segundo esse autor, realizar atividades de avaliação em larga escala é uma situação conflituosa, tendo em vista os objetivos variados propostos pelas instituições a partir da utilização dos mesmos instrumentos, objetivos estes como a atribuição de prêmios ou bônus e a classificação das melhores instituições, o que representa uma concepção ultrapassada de avaliação (VIANNA, 2005, p. 136).

Em aspectos mais gerais, as avaliações direcionadas ao conhecimento do sistema visam a objetivos amplos que possam orientar a uma possível melhoria daquilo que se avalia. Sem essa garantia, sua finalidade perde o sentido. Os resultados apontados por meio dos exames não são capazes de assumir toda a complexidade dos problemas educacionais, limitam-se ao atendimento dos requisitos internacionais, à pressão pela competitividade e a exposição dos dados. Não são considerados os contextos individuais das escolas e especificamente dos alunos para justificar os resultados.

Barreto (2001) observa que são altos os custos envolvidos na elaboração e aplicação dos exames que devem ser ponderados principalmente pelos escassos recursos para implantar medidas educacionais básicas. A autora adverte que os sistemas de avaliação, para sua estruturação e implantação, utilizam linhas de crédito com recursos advindos de organismos internacionais os quais não dispensam onerosas contrapartidas. Quanto aos seus efeitos, a autora supõe que a quantidade de informações que o sistema dispõe sobre o rendimento dos alunos, dado que esse processo já persiste no sistema há duas décadas, e que fora criado para lograr subsídios que sejam capazes de apoiar no processo de melhoria educacional, nada mais justo que começar a cobrar resultados da implantação dessas práticas avaliativas. É entendido, a partir disso, que os alunos incluídos nas primeiras tentativas de avaliações na educação brasileira e que deixaram o sistema concluíram – ou talvez não – sua escolaridade básica, e não conheceram em sua caminhada escolar, a efetivação dos ideais de qualidade conforme previam os exames.

Avaliar a educação, segundo o entendimento deste trabalho, permanece na pauta das estratégias políticas como uma prática capaz de produzir significados para os sujeitos para além do processo de aferição de resultados e que mostre caminhos para melhorar a qualidade da educação escolar.

3 AS AÇÕES AVALIATIVAS DA SEMEC TERESINA COMO FATORES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta a organização da rede municipal de educação de Teresina. Identifica a noção de qualidade implícita ao Plano Decenal de Educação de Teresina, examina a criação do SME, a implantação do Planejamento Estratégico municipal e apresenta as ações avaliativas desenvolvidas a partir da década de 1990.

A construção desse capítulo considerou a leitura de documentos que auxiliaram a sistematização e organização da educação no município de Teresina. Nisso, foram examinadas: a Constituição Federal 1998, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, o Plano Nacional de Educação, o Plano Municipal Decenal de Educação para Todos (1993), o Plano Decenal de Educação de Teresina - PDET (2003-2013), a Legislação Municipal de Teresina (2004) e o Planejamento Estratégico da Secretaria (PES) – Semec/Teresina, que orientou na organicidade das ações para a melhoria dos indicadores educacionais, as diretrizes curriculares do município de Teresina, os relatórios de avaliação externa local, dentre outros que subsidiaram o levantamento de informações da rede municipal de ensino.

3.1 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA

A estrutura da Semec está organizada em nove gerências, diversas coordenações, divisões subordinadas e 10 superintendências responsáveis pela educação infantil e ensino fundamental das escolas. Cada superintendência possui diferentes atribuições e responsabilidades pelos níveis de ensino de uma determinada zona da cidade. Por ser a cidade dividida em quatro zonas: Norte, Sul, Leste e Sudeste, cada uma delas possui uma superintendência para acompanhar as atividades dos gestores e suas respectivas escolas. As escolas rurais também possuem superintendência específica.

A rede municipal de Teresina é composta por 305 unidades de ensino, sendo 153 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), 4 creches, 148 escolas de Ensino Fundamental, sendo duas delas filantrópicas¹⁷.

Das 148 escolas do Ensino Fundamental, 93 possuem os anos iniciais e finais e estão localizadas em áreas urbanas, 44 são escolas que ofertam anos iniciais e finais e que estão

¹⁷ Instituições sem fins lucrativos mantidas com recursos públicos e privados. As escolas filantrópicas estão localizadas na zona rural de Teresina.

localizadas na zona rural, 11 ofertam apenas os anos finais do Ensino Fundamental, sendo 3 na Zona rural e 8 na zona urbana.

O quantitativo de matrículas na rede municipal pode ser visualizado na Tabela 3, seguinte:

Tabela 3 – Número de matrículas da rede pública municipal de Teresina em 2011

Número de matrículas da Educação Infantil		Número de matrículas da Educação Fundamental	
Creche	Pré-Escola	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano
8.657	14.554	35.475	24.824

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2011c).

O Ensino Fundamental na rede municipal de Teresina concentrava em 2011 a maior parte das matrículas, equivalentes a 60.299 alunos. A creche e a pré-escola juntas somavam 23.211 alunos matriculados.

3.2 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DEFINIDA NO PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA

A melhoria da qualidade da educação de Teresina consta como objetivo principal do Município no PDET, aprovado em 2003, com vigência até 2013. O Plano responde às recomendações propostas na Conferência de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, da qual o Brasil também foi signatário e que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos. A partir daquele encontro, seguiu-se uma tendência dos Estados e Municípios em começar a elaborar os respectivos planos de educação.

A efetivação do PDET também atendia às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado na Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Sua elaboração e aprovação constituíram uma forma de garantir a estabilidade das políticas educacionais. Os artigos 2º e 5º do PNE, estabeleceram que a União, os Estados, Municípios e o Distrito Federal deveriam elaborar seus planos decenais e que os planos plurianuais deveriam ser construídos de forma a garantir o cumprimento das metas estabelecidas nos respectivos planos Decenais.

Considerando a conectividade entre os planos, Teresina construiu o PDET, com vigência no decênio 2003 a 2013, com a participação e discussão da sociedade através dos seus segmentos representativos, levando em conta os eixos propostos na Constituição e no respectivo PNE.

As metas que orientaram a construção do PDET visavam a assegurar a qualidade do ensino como prioridade máxima na rede, sob os pressupostos de uma educação como direito social. Sua conclusão apresentou os seguintes objetivos e pressupostos, conforme cita o documento principal:

Garantir o acesso, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos de Teresina a um ensino de qualidade é o objetivo, o compromisso e a prioridade do Plano de Educação para Teresina. Seu êxito significará que, em um decênio, o município terá conseguido inscrever-se no novo cenário nacional, no qual a qualidade pressupõe a satisfação dos indivíduos beneficiados pela ação organizacional e a adoção de critérios prévios que garantam um padrão de desempenho para o alcance de resultados individuais e sociais (PLANO..., 2003, p. 11).

Para caminhar no sentido da obtenção da melhoria do desempenho, os problemas mais graves do Ensino Fundamental na rede e que comprometiam a qualidade do ensino, foram abordados no PDET. Eram eles: a defasagem idade/série, o alto índice de reprovação e a evasão, os principais desafios postos na rede municipal de Teresina que sugeriam a atenuação até o final da vigência do Plano. Para isso foram propostas como ações e metas do PDET para o Ensino Fundamental:

- a) garantia da permanência de pelo menos 90% de crianças e adolescentes em 8 anos do processo da escolaridade obrigatória, de 7 a 14 anos;
- b) redução em pelo menos 80% da distorção idade/série no ensino fundamental, reduzindo o tempo médio de conclusão; redução da evasão e da repetência à taxa de no máximo até 10% ao ano;
- c) alcance de 90% da população com escolarização em nível de Ensino Fundamental; garantia da universalização do Ensino Fundamental a crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos, promovendo o acesso a um ensino de qualidade e sua permanência, visando a elevar o índice de tempo de escolaridade para favorecer melhores condições de trabalho e de vida; redução do tempo de conclusão do ensino fundamental para nove anos (PLANO..., 2003, p.11).

O PDET também propõe formação inicial e continuada, remuneração e condições de trabalho dignas dos profissionais da educação, assim como o aprimoramento dos processos de democratização da gestão das redes de ensino como medidas para elevar os índices de resultados do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e aspectos necessários para melhorar a qualidade da educação.

O PDET também ressalta a necessidade de avaliação periódica para garantir a eficácia de sua execução, especialmente por ter sido construído coletivamente e por representar o

anseio da sociedade local. O plano ressalta a necessidade de fiscalização controle e acompanhamento das metas traçadas durante sua implementação. Este acompanhamento, conforme estabelecido no plano, ficou sob a responsabilidade da Câmara Municipal.

O planejamento e as avaliações do sistema também constam no PDET como ações fundamentais para elevar o nível do ensino e das aprendizagens com a finalidade de atuar de modo sistemático e organizadamente:

[...] no âmbito da capacitação, do apoio técnico- pedagógico, da inovação educacional, da produção de material de ensino e aprendizagem e da reestruturação de currículos e programas, de forma a garantir esforços integrados entre estado, município e instituições públicas e civis, a fim de superar a centralização e a pulverização de recursos materiais humanos e financeiros e de iniciativas político-educacionais que vêm se constituindo como um dos fatores de retardamento dos avanços dos resultados do sistema educacional no Piauí (PLANO..., 2003, p. 36).

Para a instrumentalização dessa ação, orientar e subsidiar a rede na tomada de decisão e no acompanhamento e avaliação do sistema educacional, o PDET também convencionou como necessário o estabelecimento de mecanismos e processos de sistemas de informações gerenciais.

As metas traçadas no PDET foram reafirmadas no plano plurianual aprovado na Lei 3.485 de 28 de dezembro de 2005. Nesse documento, as seguintes diretrizes o orientaram: autonomia e fortalecimento da escola; universalização do ensino infantil e fundamental; e garantia de sucesso no percurso escolar, oferecendo-se uma educação de qualidade. Estes foram os aspectos vislumbrados como anseios da comunidade partícipe de sua construção, e nele estão especificados os caminhos a serem percorridos pelo sistema de ensino local para o alcance.

A preocupação com a melhoria educacional também se percebe no documento Políticas e Diretrizes Educacionais em Prática, elaborado pela Semec em 2007. Nele, são abordadas duas dimensões para a política educacional da rede municipal, as quais definem a autonomia e o fortalecimento da escola. São elas: abordagem jurídico-administrativa e sócio-organizacional.

A dimensão jurídico-administrativa corresponde à competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre matérias nas áreas administrativas, pedagógicas e financeiras. A dimensão sócio-organizacional consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que lhe definem como identidade própria. É esta última dimensão que expressa a

[...] posição de cada escola no Sistema Municipal de Ensino, uma vez que é ela, ao mesmo tempo, uma unidade autônoma, mas interdependente, com uma posição única na organização administrativa da educação municipal; gestão moderna e democrática, voltada para o alcance de resultados e plena satisfação dos usuários, o que requer agentes selecionados conforme os mais rigorosos sistemas de mérito e treinados segundo um modelo de administração que conjugue eficiência, eficácia e efetividade; recursos financeiros compatíveis com as necessidades e a população atendida; sistema de controle e avaliação que conjugue a participação do usuário com rigorosa aferição de resultados (SEMEC, 2007, p. 33).

Segundo o documento da Semec (SEMEC, 2007), a materialização das diretrizes nele expressas far-se-ia por meio de:

- a) eleição direta de diretores, combinando competência técnica e capacidade de gestão e liderança;
- b) aperfeiçoamento dos canais de participação da comunidade com a revitalização dos conselhos escolares, fiscais e os de classe e treinamento dos seus membros;
- c) implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola;
- d) formação continuada para gestores e técnicos;
- e) avaliação institucional para identificar as insuficiências da escola com o objetivo de aperfeiçoar o seu funcionamento e alcançar melhores resultados na sua missão educacional e social, assegurando a qualidade;
- f) modernização administrativa das escolas pela informatização das secretarias e capacitação dos diretores e do pessoal administrativo;
- g) transferências para as escolas de recursos provenientes da União e do município para suprir pequenas despesas com material pedagógico, de consumo e permanente, cujo montante é definido conforme o número de alunos e salas de aula;
- h) secretarias de escolas estruturadas com pessoal qualificado e com os equipamentos necessários para apoiar a direção, professores e alunos no trabalho educativo cotidiano, principalmente no que se refere aos registros acadêmicos;
- i) aquisição de equipamentos modernos, seguros, confortáveis e adequados às necessidades das escolas;
- j) premiação das experiências exitosas de gestão escolar de modo a consolidar a gestão democrática.

A implantação desse conjunto de estratégias, segundo as diretrizes da Semec contribuiriam para o fortalecimento e melhoria dos resultados educacionais da rede.

3.3 A ORGANIZAÇÃO DA REDE DE ENSINO EM TERESINA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: A CRIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL E DO PLANO ESTRATÉGICO COMO MARCOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Teresina foi criada através da Lei nº 1.079 de 28 de maio de 1966. Desde sua criação, sofreu várias alterações. A princípio, foi denominada Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde Pública e priorizava o atendimento à zona rural abrangendo o Ensino primário, o Ginásial e o Científico.

Em 1975, passou a ser denominada Secretaria de Educação e Cultura, sendo-lhe atribuída a responsabilidade pelas diretrizes gerais de educação e cultura do município.

Em 1985, a estrutura da Secretaria já possuía 93 escolas, sendo 75 na zona rural e 18 na zona urbana. Entre 1986 e 1992, a Secretaria redimensionou suas atividades e diversas ações começaram a ser executadas, entre elas: a criação do Estatuto do Magistério, em 1986; o primeiro concurso para professores, em 1987; aquisição de prédio próprio para o funcionamento da Secretaria e a criação do Departamento de Controle de Dados e Estatísticas (DCDE), em 1991.

Outras ações ocorreram nos anos seguintes para dar organicidade às ações da secretaria, tais como: em 1995, foram implantadas as Diretrizes Curriculares do município; o ensino foi organizado em Ciclos Básicos nas escolas de 1ª a 4ª séries; e foi organizada a primeira eleição de diretores escolares.

Mas, a criação do sistema de ensino ocorreu em 14 de Abril de 2000 por meio da Lei Municipal nº 2.900, tendo sido aprovado seu Regimento Interno no Decreto Municipal nº 5.817, de 1º de dezembro de 2003.

Com essa regulamentação, a Semec tornou-se órgão administrativo do SME. Ressalta-se que a criação do sistema de ensino representa um avanço em relação ao cumprimento legal estabelecido na Constituição e vai de encontro às necessidades e desafios educacionais, especialmente para o processo de implementação das políticas públicas. Conforme se apreende de publicação elaborada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC, 2007, p. 12-13),

[...] não apenas imprime maior celeridade aos processos educacionais, mas também favorece que decisões, normas, procedimentos e currículos sejam adequados às peculiaridades e necessidades locais, além do que, com a instituição do sistema, cria-se um canal permanente e efetivo de articulação e participação de todos os agentes envolvidos na educação municipal [...].

Ter o próprio sistema de ensino representa a efetividade legal prevista na complementação da Constituição Federal através da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, ao tornar clara a liberdade dos municípios para criarem os próprios sistemas ou manterem-se integrados ao sistema estadual.

Devido à proximidade maior dos cidadãos com o governo local, a importância dos municípios terem os próprios sistemas de ensino pode ser fundamental tanto na implementação das políticas criadas no plano nacional como na criação de programas e ações que possam subsidiá-las. Além desses aspectos, é no município que as políticas acontecem concretamente, o que representa ser este ente o ponto inicial de materialização das políticas governamentais.

A instituição do SME de Teresina também motivou a criação do Conselho Municipal de Educação (CME). Em 19 de novembro de 2001, quase dois anos após a instituição do SME, o Conselho Municipal foi regulamentado através da Lei nº 3.058 com o objetivo de “promover, orientar e disciplinar o ensino público da Rede Municipal, bem como a Rede Privada de Educação Infantil em Teresina” (art.1º), exercendo as “funções deliberativa, normativa, consultiva e fiscalizadora” (art. 1º). O Conselho, cuja composição é paritária, reúne membros da comunidade interna, representados por pessoas que fazem parte do poder público, e externa, aqueles ligados ao ensino privado, estudantes da educação básica e representante do Conselho Tutelar.

Em 2001, a rede municipal de Teresina implantou o Planejamento Estratégico¹⁸, nisso, contou com a participação, o assessoramento técnico e tecnologia do MEC e do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). Este plano destinava-se a apoiar as escolas na melhoria de sua gestão oferecendo capacitação dos diretores e supervisores em procedimentos de gestão, para auxiliá-los em sua organização de forma mais eficiente e eficaz (FUNDESCOLA, 2011). Para implantar um planejamento estratégico capaz de orientar e dar respostas aos problemas verificados, a Semec buscou parcerias que pudessem atuar em conjunto com a rede. Nisso, o MEC, o INEP e o Instituto Ayrton Sena tiveram participação central de acordo com os papéis específicos de cada um.

¹⁸O modelo de planejamento estratégico surgiu no final da década de 1970 e início da década de 1980 em resposta às crescentes transformações sociais do fim do século XX, cujos planos criados até esse período já não atendiam aos desafios do mundo moderno. Está ligado à administração e gerencialismo do meio empresarial e, para seu êxito, requer novas ações e táticas que conduzam ao desenvolvimento e à autonomia econômica. Neste modelo de planejamento, a elaboração de diagnóstico é fundamental para a formulação de alternativas estratégicas, cuja aplicação é seguida de avaliações para que sejam enfatizados seus resultados (AMORIM, 2011).

O planejamento estratégico dava um tratamento gerencial às ações propondo metodologias, definição de metas, processos e ações, acompanhamento dos resultados, visando à melhoria da capacidade institucional das secretarias estaduais e municipais de educação e foi criado para apoiar estados e municípios na redução de suas desigualdades educacionais. O planejamento estratégico da rede municipal de Teresina ora, apresentou um tom tecnicista, mantendo os aspectos da racionalidade interligada aos processos sistematizados nos planos de metas estabelecidos, no estabelecimento de objetivos que contemplam a eficiência, a aferição e a obtenção de resultados, ora contemplou em sua perspectiva a qualidade como direito social procurando estabelecer canais de diálogo com a sociedade, na participação e construção dos planos propondo ações no sentido da qualidade educacional do município.

Segundo Fonseca, Oliveira e Toschi (2004)¹⁹, em 1998, o MEC assinou um novo projeto de financiamento com o Banco Mundial, pelo período de dez anos, para a melhoria da qualidade das escolas fundamentais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste: o Fundescola²⁰. O acordo estabelecia uma modalidade de planejamento escolar conhecida como Plano de Desenvolvimento da Escola. No âmbito do plano, a qualidade educacional passou a ser compreendida pela adequada combinação de insumos escolares (pacotes didáticos, equipamentos, reformas) e por um modelo de gestão capaz de utilizar esses *insumos* eficientemente. O PDE/escola recebeu amplo apoio técnico e financeiro do MEC e das administrações estaduais, o que possibilitou a sua instalação definitiva nas escolas das regiões abarcadas pelo acordo internacional, sendo posteriormente estendido para os outros estados.

Conforme os autores, tal como os outros acordos anteriores com o Banco Mundial, a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos, conforme o excerto a seguir:

Os mais importantes depositários do programa Fundescola são os tomadores de decisões educacionais, os professores, assim como outros especialistas em educação

19 As informações provêm de pesquisa interinstitucional, apoiada pelo CNPq, desenvolvida sob a coordenação da professora Marília Fonseca, incorporando professores, alunos de pós-graduação e de iniciação científica do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e da Faculdade de Educação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Estadual de Montes Claros.

²⁰ O Fundescola foi criado em 1998 e resultou de um acordo de empréstimo firmado pelo Governo Federal e Banco Mundial (BIRD). O programa, de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), visava a atender aos municípios localizados nas duas microrregiões mais populosas dos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, denominadas “Zonas de Atendimento Prioritário” (FUNDESCOLA, 2011). Teresina também estava entre os municípios atendidos.

que geram e dirigem escolas e sistemas de educação fundamental. No contexto da descentralização, é importante que os administradores da educação, em todos os níveis, sejam qualificados para o gerenciamento do processo de educação e para tomada de decisões eficazes que permeiam uma série de questões. O projeto formará um grande número de profissionais de educação, com os atributos gerenciais necessários para dirigir um sistema local mais autônomo, por meio de provisão de ferramentas de gestão e do treinamento em áreas como: processos de desenvolvimento da escola, padrões mínimos de funcionamento, planos de gestão de secretaria, plano de carreira do magistério e mapeamento escolar. (BRASIL/MEC/FUNDESCOLA, 2002, p. 13 apud FONSECA; OLIVEIRA; TOSCHI, 2004).

Para Fonseca, Oliveira e Toschi (2004), o projeto Fundescola previa a avaliação do desempenho da escola, que resultaria de uma adequada revisão curricular, da eficiência da gestão institucional e da competitividade deflagrada pelos resultados do Saeb. Esses itens constituíram a principal referência para a qualidade educacional, limitada a fatores técnicos e instrumentais, que não levaram em conta o caráter axiológico da educação. Por essa razão, não criou raízes na escola e não se projetou para o futuro.

Em 2005, a Semec propôs uma reformulação do planejamento, com o intuito de melhorar a educação pública, empreendendo esforços na construção de indicadores de qualidade na educação e objetivos que auxiliassem gestores, profissionais da educação e a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade do ensino, decidindo as intervenções conforme seus critérios e prioridades (SEMEC, 2007).

Em 2007, já na vigência do Ideb, a Semec incluiu as propostas do índice em dois objetivos do PES:

Objetivo 1: Melhorar a qualidade do desempenho acadêmico do aluno – Indicadores previstos: elevação do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - de 4,2 na 1ª fase (até a 4ª série) em 2005 para 4,3; Conservação do IDEB na 2ª fase (de 5ª a 8ª série) em 3,9.

Objetivo 2: garantir a inclusão social através do Fortalecimento da relação escola-família-comunidade.

2.4.1 Implementar o Projeto ESCOLA FAMÍLIA, CONVERSANDO A GENTE SE ENTENDE sendo estendido a 32 escolas municipais que apresentaram baixo IDEB (SEMEC, 2012, p. 10-13).

Percebe-se na proposta de 2007 que a Semec incluiu no planejamento estratégico ações destinadas às escolas que apresentaram baixo Ideb. Procurou envolver as famílias para empenharem-se junto à escola em um processo que pudesse melhorar o indicador na avaliação do ano seguinte. Desse modo, a participação passou a ser utilizada como estratégia para melhorar a qualidade do desempenho educacional do aluno. Essa foi, sem dúvida, uma iniciativa importante visto que a participação de famílias na educação dos filhos é uma ação de cunho social que, segundo Fonseca, Oliveira e Toschi (2004), constitui elemento essencial

da gestão democrática. Nessa acepção, deve ocorrer a divisão de responsabilidades entre os segmentos escolares acompanhada do acesso amplo às informações, da repartição equitativa do poder decisório, da possibilidade de que todos possam influir na definição e no controle dos objetivos e na solução coletiva de problemas.

Outra meta do PES foi a realização de diagnóstico do desempenho, que, segundo consta no item 1.3.1, propõe a realização de avaliação externa de desempenho no final dos ciclos, na 3ª Etapa do 1º Bloco (2ª série) e na 5ª série, consideradas séries críticas. Esta meta está ligada à estratégia 1.3, que visa a incrementar o diagnóstico de desempenho e a intervenção nas séries e disciplinas estruturantes do Ensino Fundamental regular. As séries críticas são as séries com maior grau de reprovação e as disciplinas estruturantes correspondem à Língua Portuguesa e Matemática. A preocupação com essas duas áreas pode ser vista também na meta prevista no item 1.4.3, “Formar pedagogos e professores da 2ª Etapa do 2º Bloco (4ª série) e 8ª série de Língua Portuguesa e Matemática, a partir dos resultados da Avaliação/2006”. Para isso, foi estabelecido no plano que 100% dos pedagogos e 80% dos professores de 4ª e 8ª séries deveriam estar aptos e com autonomia para analisar resultados da avaliação externa.

A aprovação também tem um destaque acentuado no Planejamento 2007. Nele, estabeleceram-se metas de aprovação para todas as fases do ensino fundamental, sendo 93% para o 1º ao 5º ano e 83% para o 6º ao 9º ano, e, para a média de aprovação total da rede, o plano previu elevar de 88,12% para 90%. Para o alcance das metas foram adotadas estratégias políticas que incluíam a reformulação da política de formação dos profissionais do magistério, consolidar a gestão democrática nas escolas municipais, incrementar a política de alfabetização no Ensino Fundamental e implementar ações de proteção social destinada a crianças e adolescentes matriculados na rede pública municipal de ensino.

A partir de 2007, o PES definiu ainda eixos essenciais para a qualidade:

- a) o eixo pedagógico cujo centro das ações é o aluno.
- b) o eixo gerencial que inclui: sistema informatizado de dados, gerenciamento quantitativo e qualitativo dos indicadores de sucesso, equipes intra e extra-escolares capacitadas e co-responsabilizadas pelos resultados, análises sistematizadas para a tomada de decisões.
- c) os indicadores a serem acompanhados: dias letivos previstos e dados, frequência de alunos e professores, visitas de coordenadores pedagógicos, reuniões de professores, livros lidos, atividades para casa, desenvolvimento em leitura e escrita.

- d) política de formação: formação inicial, como o PRALER²¹ e outros, com metodologias e conteúdos de alfabetização; formação com gestores pedagógicos e administrativos; especializações; projeto de intervenção.
- e) avaliação: dos programas Se Liga e Acelera, a ser desenvolvida pelo Instituto Ayrton Sena, Avaliação externa (Semec) e Avaliação externa nacional (Mec).

O objetivo 3 do PES trata da modernização da gestão que o plano propõe, a ser efetivado através do processo de formação em gestão empresarial pública para gestores das escolas municipais, CMEIs e núcleos administrativos. Outra ação é o monitoramento do contrato de gestão (ANEXO A) de todos os gestores da rede municipal. Nesse contrato, o gestor compromete-se a trabalhar para cumprir as metas prefixadas nos planos da secretaria.

Percebe-se, na concepção do PES, que a base do planejamento estratégico elaborado em 2007 continuou predominantemente tecnicista, visto que privilegiava a modernização administrativa em base gerencial e a definição de metas quantitativas como referência para a qualidade da educação.

O Planejamento estratégico de 2008 apresentou objetivos mais ousados e manteve aqueles já propostos pelo PES 2007, exceto o objetivo 3 – modernização da gestão que foi substituído pelo fortalecimento da gestão. Nesse planejamento o Ideb aparece também nas ações vinculadas à inclusão social no contexto da escola-família-comunidade.

ITEM 2.4.1: Implementar o *Projeto Escola Família: conversando a gente se entende* com familiares e educadores dos discentes de 4º e 8º ano de 32 escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - igual ou inferior a 4.0 (SEMEC, 2012).

O Planejamento referido faz parte das ações da Semec para incentivar a família a participar mais ativamente da vida escolar dos filhos. Nele, está inclusa realização de reuniões, discussões, para abordar sobre temas que envolvem a relação família-escola e o papel de cada um dos atores no processo escolar.

Segundo o gestor G3, o projeto não foi criado com foco no Ideb, mas contém ações que contribuem para o índice. Como explica,

²¹ PRALER é um programa de Apoio a Leitura e Escrita cuja iniciativa é do Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental-SEIF, Departamento de Políticas Educacionais-DPE e Fundescola –, em consonância com as políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização no início da escolarização. O programa foi criado em 2007 e tem como objetivo oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais complementar às ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação. Sua finalidade é dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. Tem o objetivo de resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor e

Em 2007 houve uma tentativa de criar um programa vinculado ao IDEB, mas não se concretizou, então em 2008, conseguimos capacitar 32 escolas com IDEB igual e inferior a 4,0. A capacitação foi dirigida aos pedagogos destas escolas. Foram elaborados questionários para saber quais temáticas a escola gostaria que fossem trabalhadas para aproximar a família da escola para beneficiar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (GESTOR G3 DA SEMEC, informação verbal).

Entre os objetivos do projeto, destaca-se o fortalecimento da relação família-escola para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Embora o projeto não tenha sido criado com foco no Ideb, no objetivo que a gerência propôs para esta ação, aparece em destaque o 5º e o 9º ano, séries que são avaliadas no Ideb e que constituem público-alvo do projeto. Durante as reuniões, eram distribuídas aos pais cartilhas versando sobre os artigos da LDB 9.394/1996 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que tratam sobre deveres e obrigações das famílias com a educação dos filhos. Para reforçar essa atribuição, as escolas contavam, caso fosse necessário, com a participação do Conselho Tutelar nas palestras. Há nelas destaques que chamam a atenção:

IMPORTANTE: a escola em que seu filho (a) estuda é avaliada a cada dois anos. Junto com ela, o educando, o professor e a família. A aprendizagem se dá de forma integral e é tarefa de todos nós (SEMEC, 2009, p. 11).

Esse destaque, de acordo com a Semec, é uma forma de partilhar com a família a responsabilidade pelo desempenho do aluno lembrando que o retorno dessa participação pode converter-se em melhores resultados nas avaliações. Além dessa iniciativa, cada família que participava da reunião recebia um imã gravado com os 10 passos para uma boa aprendizagem, como forma de recordar sua parcela de contribuição para o êxito do aluno. São eles: 1) ame e ensine seu filho(a) a amar; 2) resolva conflitos com conversa; 3) evite castigar; 4) marque um horário certo para a tarefa, todos os dias; 5) participe das reuniões na escola; 6) responda às perguntas de seu (sua) filho(a); 7) conte historinhas e peça que seu (sua) filho(a) leia para você; 8) demonstre interesse pelo que seu (sua) filho(a) faz; 9) seja otimista, dê bons exemplos; 10) dedique-se à educação de sua criança (não deixe esta tarefa para o mundo).

O projeto *Conversando a Gente se Entende* destinava-se às escolas com Ideb inferior a 4,0 e foi desenvolvido tendo essa nomenclatura e objetivos no período 2009 a 2010. Ações como a interação família-escola podem contribuir para melhorar os indicadores. Foi partindo dessa possibilidade que a Semec incluiu o projeto no planejamento estratégico.

promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade.

Com o PES em ação, algumas ações para a melhoria da rede foram iniciadas, conforme descreve uma interlocutora desta pesquisa:

foi possível fazer um diagnóstico da rede como um todo, de todas as escolas, de todas as salas de aula, saber quais as dificuldades que os professores tinham de ensinar e os alunos em aprender, em consequências, claro (EX-GESTORA DA SEMEC, informação verbal).

As ações desencadeadas, segundo a ex-gestora, possibilitaram a melhoria dos índices de desempenho da escola: evasão, distorção idade-série, aprovação e reprovação, conforme pode se verificar na Tabela 4:

Tabela 4 – Índice de Evasão, Distorção Idade-Série, Aprovação e Reprovação na rede municipal de Teresina – Período 2000 a 2010

Ano	Evasão	Distorção Idade-Série	Aprovação	Reprovação
2000	5,8%	44,19%	65,5%	28,7%
2001	2,24%	37,01%	77,46%	20,3%
2002	1,95%	21,01%	80,85%	17,2%
2003	0,43%	16,86%	82,51%	17,06%
2004	0,72%	16,93%	83,2%	16,08%
2005	0,52%	11,84%	83,5%	15,98%
2006	0,39%	9,73%	86,4%	13,21%
2007	0,99%	7,41%	89,0%	10,01%
2008	0,4%	6,3%	89,3%	10,3%
2009	0,54%	16,3%	93,16%	6,3%
2010	0,5%	15,5%	92,01%	8,49%

Fonte: Semec (2012).

Conforme observado na Tabela 4, a partir de 2001, quando foi implantado o PES, alguns indicadores de desempenho da rede, tais como evasão, distorção idade-série, aprovação e reprovação, apresentavam respectivamente os percentuais de 5,8%, 44,19%, 65,5% e 28,7%. Esses indicadores começaram a melhorar com a efetivação do planejamento estratégico. Em 2006, quando o Ideb ainda não tinha sido implantado na rede, esses índices alcançaram respectivamente os percentuais de: 0,39%; 9,73%; 86,4%; e 13,21%. Entre 2006 e 2010, já sob a vigência do Ideb, a evolução dos dados de desempenho apresentaram os seguintes percentuais respectivamente: 0,5%; 15,4%; 92,01%; e 8,49%.

A evolução desses indicadores mostra que houve uma melhoria progressiva a partir da implantação do PES, tendo continuidade com a implementação do Ideb.

Cabe levar em conta, nesse processo, que a Semec Teresina teve a participação, a partir de 2001, do Instituto Ayrton Senna com a implantação dos projetos Se Liga e Acelera para atuar sobre o fluxo escolar e corrigir principalmente o problema da Distorção Idade-Série, que correspondia ao maior desafio a ser superado pela rede municipal. O Instituto Ayrton Senna foi criado em 1994 e desde então desenvolve programas educacionais que visam a contribuir com as escolas públicas na redução do analfabetismo, reprovação e abandono escolar (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2011).

Estudos e pesquisas aqui examinados mostram que tais organizações não-governamentais passaram a desenvolver projetos e programas externos à escola, a partir da década de 1990. Com promessas de melhoria na qualidade do ensino, essas propostas adentram o espaço das políticas públicas, subordinando a escola, em última instância, a uma lógica de gestão privada, como se essa fosse a única alternativa possível. Os estudos mostram que as ações desse Instituto não abrangem todas as escolas da rede e seus resultados são diferenciados de escola para escola²². Por esta razão, não se pode atribuir somente ao Instituto a melhoria geral dos índices educacionais expressa no Quadro 7.

Ainda no âmbito do PES, a Semec desenvolveu outros programas tendo em vista a melhoria educacional. Entre eles, o programa GESTAR²³ de formação de professores e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores²⁴ (PROFA).

No âmbito do PES, a Semec Teresina também implementou uma ação de formação dos gestores da secretaria, dos diretores e coordenadores das escolas e acompanhava o monitoramento diário dos indicadores de qualidade das escolas. Por meio desse processo, a rede diagnosticava, levantava as dificuldades e sugeria intervenções, além de orientações aos professores.

Os documentos que constam o Planejamento Estratégico da Secretaria de 2007, 2008 e 2009 encontram-se disponíveis na página oficial da secretaria na internet (SEMEC, 2012).

²² Para maiores informações, consultar a Dissertação de Mestrado de Rozilane Soares do Nascimento Queiroz sobre o papel do terceiro setor nas políticas públicas a partir dos anos 1990 no Brasil (QUEIROZ, 2010).

²³ GESTAR é o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar e destina-se ao aprimoramento da gestão pedagógica da escola, na inovação de estratégias de qualificação do professor e do processo ensino-aprendizagem dos alunos. O Gestar, formação continuada em Matemática e Língua Portuguesa para professores de 1ª a 4ª séries capacitava professores de escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (FUNDESCOLA, 2011).

²⁴ O PROFA foi criado pelo Ministério da Educação, que tem a responsabilidade pela preparação dos formadores de cada programa. A Secretaria local cumpre o papel de coordenação administrativa e pedagógica, a reprodução de materiais e a organização das agendas de formação dos professores.

3.4 AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS²⁵ DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA: AÇÕES PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL?

As estratégias avaliativas executadas na rede municipal de Teresina tiveram início na década de 1990 quando o MEC desenvolveu com o Banco Mundial um projeto voltado para a educação fundamental nos estados do Nordeste (Projeto Nordeste). A proposta acordada entre o MEC, por meio do Fundescola, e o Banco era estender a avaliação desenvolvida no âmbito do projeto à totalidade do sistema educacional. De fato, as experiências avaliativas efetuadas no âmbito dos acordos internacionais deram suporte aos projetos nacionais de avaliação. Com a criação do Sistema Nacional de Avaliação Básica e como partícipe do Projeto Nordeste, a rede municipal de Teresina iniciou o seu processo avaliativo em 1995.

A seguir, na vigência do Saeb e com foco no rendimento escolar dos alunos, os exames nacionais passaram a ser aplicadas na rede municipal de ensino de Teresina.

Entre 1995 e 1997, as avaliações externas estiveram sob a execução de projeto da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) subsidiadas pelo FNDE/MEC e coordenadas pelo Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional da Universidade Federal de Pernambuco (NAPE). As avaliações envolviam quase todas as capitais e algumas cidades do Nordeste. Pretendia-se, com essa prática, buscar soluções que pudessem contribuir para melhorar o ensino no país. De acordo com Raposo (2007) esses exames constituíam uma forma de prestação de contas à sociedade, os mesmos não provocaram a reflexão sobre o trabalho escolar e nem da secretaria, que se limitava a aplicar e corrigir, todavia, sem qualquer acompanhamento mais aprofundado do processo.

O apoio do NAPE e do FNDE persistiu até o ano 2000, não obstante a isso, a Semec começava a assumir a responsabilidade pela elaboração, aplicação e correção dessas avaliações. Inicialmente, foram aplicadas uma vez no ano. Após 2001, se tornaram bimestrais, porém, em função do alto custo provocado pela quantidade de avaliações, estas passaram a ser aplicadas trimestralmente. Constituía-se de avaliação para acompanhamento da aprendizagem do aluno para assim poder verificar o desempenho das escolas. Na forma trimestral constituía de uma avaliação de modelo diagnóstico, duas de acompanhamento e uma final, de produto.

²⁵ Na rede municipal de Teresina os exames aplicados pela Semec para avaliar as escolas receberam a denominação de avaliação institucional de desempenho, avaliação institucional de rendimento acadêmico e avaliação institucional diagnóstica. O trabalho de Raposo (2007) apresenta descrições amplas da implementação desse processo. Para maiores informações, consultar Edna Maria dos Santos Raposo sobre o processo avaliativo institucional de desempenho do Sistema Público Municipal de Teresina (2001 a 2005).

A necessidade de desenvolver ações que pudessem levar ao fortalecimento da escola motivou a realização da avaliação institucional de desempenho que, segundo Raposo (2007), se desenvolveu de modo articulado às políticas neoliberais nacionais e internacionais sob o contexto dos discursos de eficácia e eficiência, cuja materialização ocorria mediante a realização de cursos de gestão destinados aos diretores escolares, ministrados pelo MEC, com a finalidade de promover a organização de um plano político estratégico das escolas e também da Secretaria de Educação. A efetivação do plano se desenvolvia com o acompanhamento de um processo permanente de avaliação institucional.

A implementação da avaliação institucional de desempenho se fez concomitante à implantação do planejamento estratégico. Embora fosse orientado pela administração pública, o projeto seguia o modelo de gestão empresarial.

Para ganhar a adesão e promover o empenho da equipe escolar, o mecanismo utilizado pela Secretaria local foi a implementação da Gratificação de Desempenho Escolar (GDE) destinada aos profissionais da educação que estivessem em pleno exercício de suas funções. Tal medida seguia orientação do Banco Mundial na redução de gastos e por fim beneficiar a acumulação de capital. Na implementação desse processo houve intensa mobilização dos técnicos da Semec no sentido de orientar os gestores a envolver a comunidade escolar na reflexão sobre os dados das avaliações como forma de adequar estratégias de ensino e construir possibilidade de aumentar o rendimento dos alunos (RAPOSO, 2007).

A divulgação dos dados também recebia destaque tanto na mídia quanto na própria escola que os afixava em cartazes exibindo a classificação. Raposo (2007), afirma que havia especulação quanto aos resultados e os mesmos provocavam sanções subjetivas.

Os resultados apontados nos relatórios produzidos pelo DCDE, órgão responsável pela organização dos dados na Semec Teresina, confirmaram a presença de alta taxa de repetência na rede municipal de ensino e a falta de planejamento e de acompanhamento sistematizado do desempenho dos alunos.

Diante do quadro apresentado, foi criado em 2001 um departamento específico na Semec para definir políticas de avaliações, criar, monitorar e realizar avaliações, analisar resultados e desenvolver indicadores que orientassem a melhoria do ensino na rede municipal através de intervenções pedagógicas e administrativas. Esse departamento recebeu o nome de Núcleo Permanente de Avaliação (NPA).

Sob a coordenação do NPA, as avaliações institucionais de desempenho passaram a ser aplicadas com o objetivo de se construir uma cultura de avaliações na rede municipal de ensino de Teresina. O processo de implantação ficou sob a assessoria da Doutora em

Avaliação, Maria Salete Linhares Boakari, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) com a participação de outros especialistas neste campo.

A proposta inicial envolvia alunos de 2ª etapa do 1º e 2º blocos (2ª e 4ª série) e 5ª série, destinada a 44 (quarenta e quatro) escolas que apresentavam maior quantidade de projetos em execução, e 13.000 (treze mil) alunos da rede municipal de educação. Esse grupo foi denominado ONDA²⁶, cujo sentido representava o crescimento posterior de escolas participantes a partir da aplicação de sucessivas avaliações e abrangência de um maior número de alunos.

Em 2002, as provas voltaram a ser aplicadas trimestralmente e envolvendo somente as escolas que executavam o Programa Dinheiro Direto na Escola²⁷ (PDDE), mas com o alto custo ocasionado, as condições financeiras da secretaria não permitiram abranger todas as escolas da rede. A operacionalização desta avaliação apresentava um caráter diferenciado, pois além de agregar a participação dos diretores e coordenadores pedagógicos na elaboração das questões para formação do banco de itens, ao final havia reflexão sobre os resultados desse processo, como relata Raposo (2007, p. 65),

De início, o instrumento avaliativo de Matemática e Português foi construído, literalmente, pelas escolas da rede; isto é, cada um mandava o seu planejamento e cinco questões de cada disciplina a ser avaliada, formando um banco de questões, para, daí, selecionar os da prova, pelo critério de qualidade na elaboração dos itens e dos conteúdos mais comuns.

Ao sair o resultado da avaliação, fazia-se uma reunião com os diretores e pedagogos das escolas, quando eram apresentadas as questões mais e menos acertadas e fornecido o relatório para ser apresentado, em reunião, aos pais, e discutidos com os professores, a fim de uma reorganização da prática.

Nesse processo, a classificação era feita sob forma de acertos. Mas, em 18 de abril de 2002, foi aprovada a Lei Municipal 3.089, que concedia gratificação de desempenho escolar ao pessoal do magistério da rede pública municipal de ensino que apresentassem melhores resultados nas avaliações externas da rede municipal de acordo com os seguintes indicadores: avaliação externa de desempenho acadêmico, percentual de alunos acima da pontuação mínima nas avaliações externas, taxa de evasão e incremento da escola sobre a pontuação do

²⁶ Não é sigla. É uma denominação que sugere crescimento, pela metáfora com as ondas do mar. Sugere a inclusão futura das demais escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino (RAPOSO, 2007).

²⁷ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse (MEC, 2011).

ano anterior. Essa lei incidia sobre o salário dos professores por meio da concessão de abono salarial. Por meio dessa lei, os recursos adicionais destinavam-se apenas às escolas com conceitos A, B e C. Essa avaliação destinava-se a identificar o mérito em função do caráter classificatório e pelo bônus consequente dos resultados (RAPOSO, 2007, p. 65). Esta Lei ficou conhecida como Lei do *Ranking*.

Em função das manifestações contrárias à Lei do *Ranking* feitas pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (SINDSERM), que via nesse processo uma lógica de competição e categorização das escolas ocasionando grande discrepância salarial entre elas, esta lei sofreu alterações, posteriormente, com a aprovação da Lei nº 3.514 de 19 de maio de 2006 (ANEXO D). Esta Lei institui a premiação de desempenho escolar às escolas da rede pública municipal de Teresina. Sua aprovação deu-se mediante a resistência promovida pelas entidades. No entanto, permaneceram os mesmos critérios para a classificação das escolas, modificando apenas a premiação de desempenho, que passou a ser destinada às escolas e não mais aos professores. Com isso, pretendia-se tornar as avaliações um processo referencial no trabalho das escolas que pudesse motivar os atores escolares, por meio da gratificação, a refletir sobre o trabalho escolar, criar e estimular novas metodologias de ensino.

Com a lei 3.514, o ranking permaneceu, mas foi modificado em sua estrutura classificatória. As escolas obtinham conceito classificado em A, B, C, D, E, a partir do cálculo da média na avaliação final de desempenho feita pela rede, somada à taxa de aprovação, reprovação, distorção idade-série e evasão escolar. De acordo com esta Lei, as escolas que adquiriam pontuação igual ou superior a 80 alcançavam conceito A; entre 70 e 80 pontos, conceito B; entre 60 e 70 pontos, conceito C; entre 50 e 60 pontos, conceito D; e, inferior a 50 pontos, conceito E. Somente eram premiadas as escolas de conceito A, B e C.

A classificação era divulgada através de Portaria acompanhada de listagem com o nome das escolas e seus respectivos conceitos. Os recursos destinados a essa gratificação eram oriundos do FUNDEB e destinavam-se à manutenção de pequenos reparos, aquisição de material permanente e de consumo e outros gastos comuns da escola.

Raposo (2007), avalia os dois lados dessa premiação, que, por um lado, motivava ao professor a refletir sobre o trabalho pedagógico, mas, por outro lado, desmotivava os professores das escolas e das modalidades de ensino que não entravam no *ranking*.

Contudo, novas práticas de gratificação mantendo a lógica de classificação persistiram na rede municipal de Teresina. Ainda no mesmo ano de 2006, o Decreto nº 6.824, de 30 de Junho de 2006 autorizou a criação do *Concurso Ação Nota 10* para seleção e premiação de experiências exitosas na gestão das escolas da rede pública municipal de ensino. Esta

premiação focava na dimensão pedagógica, administrativa e financeira das escolas, classificava e premiava anualmente 20 escolas com experiências bem sucedidas. Esta premiação diferia-se das demais porque incluía a destinação de bônus em dinheiro às dez primeiras escolas classificadas e abrangiam todos os servidores que integravam a equipe escolar, estagiários, servidores do setor administrativo e demais trabalhadores da escola, independente da posição que ocupavam, atribuindo-lhes apenas valores diferenciados.

Em 2007, o Decreto 7.417 de 8 de Outubro de 2007 deu nova redação à Lei 6.824 ampliando a premiação para as vinte primeiras escolas classificadas com experiência exitosas.

Essas medidas premiadoras que têm recebido diversas adjetivações, ganhado novas roupagens, dentre outras, de melhores práticas, experiências exitosas, são termos neotecnicistas trazidos da convivência das grandes corporações que constituem propostas educacionais de controle da escola, cuja finalidade é a organização da educação aos moldes do mercado (FREITAS 2011; FERNANDES E BELLONI 2001).

Tais premiações, ainda que tenham a intenção de se constituírem em mecanismos de incentivo para as escolas, devem ser examinadas com cuidado. Embora causem certa euforia nas escolas premiadas, podem afetar negativamente as outras escolas cujo Ideb não alcançou sucesso. Um dos efeitos pode ser a desmotivação da equipe escolar e dos seus alunos para lutar pela melhoria do trabalho pedagógico. Neste caso, a premiação estaria contribuindo para intensificar as desigualdades interescolares.

3.5 A INSERÇÃO DO IDEB CONCOMITANTE ÀS AÇÕES AVALIATIVAS CRIADAS PELA SEMEC TERESINA

A rede municipal de Teresina criou e desenvolveu ações avaliativas de caráter classificatório concomitantemente ao Ideb e também manteve outras o Prêmio Professor Alfabetizador. Esta premiação surgiu a partir de uma avaliação diagnóstica realizada em 2002, cujos resultados mostraram que apenas 34% dos alunos escreviam alfabeticamente. Para melhorar os índices de alfabetização no 1º Bloco do Ensino Fundamental, a Semec criou o prêmio que, em 2003 foi normatizado como Concurso Professor Alfabetizador com a finalidade de mapear as habilidades de leitura e escrita dos alunos em processo de alfabetização no início e final de cada ano escolar e, assim poder orientar o trabalho pedagógico voltado para a aprendizagem nesta etapa do ensino (SEMEC 2011).

Percebeu-se também que alguns professores que tinham experiência e bons resultados na alfabetização não queriam continuar nessas turmas em função do trabalho que se requeria

nessa modalidade do ensino. O prêmio, então, foi criado para selecionar os professores que se destacavam com melhor trabalho e desempenho na alfabetização.

Em 2004, o prêmio sofreu alterações em sua constituição metodológica e recebeu o nome de Prêmio Professor Alfabetizador. Esta premiação ocorre mediante processo de avaliação externa aplicada e corrigida por empresa licitada a quem também cumpre apresentar os relatórios das referidas avaliações. Durante o processo a Semec, por meio da Divisão de Avaliações tem a função de acompanhar e supervisionar a aplicação do instrumento nas escolas. Os resultados são divulgados com vistas à tomada de decisão, discussão e análise para suscitar intervenções no processo de alfabetização.

Foi ainda criada no âmbito da rede municipal, a Premiação *Equipe Escolar Nota 10* por meio do Decreto 4.019 de 1º de Julho de 2010 destinado aos profissionais envolvidos nos resultados alcançados pelas unidades de ensino no Prêmio Professor Alfabetizador ou no Ideb. Seu objetivo era incentivar cada profissional da escola a fazer parte da educação através do reconhecimento do trabalho que cada um desenvolve na escola e que contribui para a aprendizagem dos alunos e premiar aquelas que apresentassem bom desenvolvimento, capacidade de estimular a equipe a continuar focando no trabalho pedagógico e buscar cada vez mais a melhoria na qualidade do ensino (SEMEC, 2010).

Para selecionar as escolas, considera-se o Ideb do ano anterior e o Ideb do ano da premiação. As escolas classificadas são premiadas em dinheiro²⁸ e abrange toda a equipe escolar, incluindo o setor administrativo e pedagógico, professores e estagiários. A premiação é distribuída conforme o Quadro 5:

Quadro 5 – Distribuição das unidades de ensino por categoria e perfil na Premiação Equipe Escolar Nota 10

CATEGORIAS	PERFIL DAS UNIDADES DE ENSINO	INSTRUMENTO DE REFERÊNCIA
Com IDEB comparativo: o índice anterior e o índice do ano da premiação	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	IDEB
	1º ao 9º ano do Ensino Fundamental	IDEB
	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	IDEB
Sem IDEB anterior e com o IDEB do ano da premiação	Urbanas e Rurais	IDEB
Sem IDEB	Ensino Fundamental	Prêmio Professor
	Educação Infantil	Alfabetizador

Fonte: Semec (2010).

²⁸ Os valores da premiação em 2010 corresponderam a: I – pessoal do magistério – até R\$ 1.000,00 para o regime de 40 horas, R\$ 500,00 para o regime de 20 horas; II – pessoal administrativo – R\$ 500,00 para o regime de 40 horas; III – estagiários – até R\$ 300,00.

De acordo com o regulamento desta premiação, todas as escolas estariam inscritas automaticamente no prêmio, exceto aquelas que não apresentassem nota no IDEB e nem pontuação no Prêmio Professor Alfabetizador. Abrange o 2º período da Educação Infantil, o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e o Projeto Se Liga, para verificar se o aluno desenvolve as seguintes habilidades: escreve as letras do alfabeto em situações solicitadas, escreve palavras usando a escrita alfabética e escreve frases usando a escrita alfabética. Afere o nível de alfabetização da turma expresso nas habilidades correspondentes a cada ano escolar por aluno até a data de aplicação dos testes e é calculado a partir de valores estabelecidos na escala de habilidades adquiridas.

Outra ação foi a *Prova Diagnóstica para o Ideb*, criada em 2011, como parte das estratégias do *Plano de trabalho Conquistando o Ideb – Ações Prioritárias 2011*. Ao Núcleo de Avaliações foi atribuída a responsabilidade de aplicar duas provas nas turmas de 5º e 9º anos, ao longo do ano letivo. Nesse processo, as escolas ficaram responsáveis junto aos professores pela aplicação quinzenal de simulados das habilidades trabalhadas nessas turmas.

O primeiro exame simulado do *Conquistando o Ideb* do qual a prova diagnóstica faz parte foi elaborado pela Semec contendo questões de Língua Portuguesa e Matemática e foi aplicado em 2011. O objetivo dessa prova era diagnosticar as habilidades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais e finais do ensino Fundamental e orientar a formação de professores.

Em 2012, o *plano de trabalho de ações prioritárias pró-Ideb* foi reformulado para o Ideb 2013 e também incluiu os alunos dos 4º e 8º anos do Ensino Fundamental, séries que antecedem às turmas avaliadas na Prova Brasil. Dentro dessa atividade, o plano previa também análise dos resultados deste exame com os gestores, professores do 4º e 8º anos e superintendentes escolares, ações estas de incumbência do Núcleo de avaliações da Semec.

Os testes aplicados nas turmas dos 4º e 8º ano, conforme definido no plano de trabalho são acompanhados de mobilização das escolas a ser feita durante todo o ano letivo. O controle operacional das provas diagnóstica para o Ideb é feito mediante relatórios contendo descritores por turma/aluno/disciplina e suas respectivas notas. Os relatórios indicam o percentual de desempenho da turma em cada descritor. É feito ainda um acompanhamento do comparativo de resultado bimestral contendo descrições sobre a situação das turmas em relação à média.

3.6 EXAMES DESENVOLVIDOS NO ÂMBITO DAS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE TERESINA

As avaliações externas da rede municipal de Teresina são feitas com a participação das organizações não-governamentais (ONGs) e empresas privadas especializadas escolhidas mediante processo licitatório. Todas as séries, níveis e modalidades do ensino municipal são avaliados. Com o acompanhamento periódico, sistemático e contínuo das avaliações na rede, estabeleceu-se assim uma intensificação dos exames avaliativos. Os dados das provas e o monitoramento dos indicadores de frequência somam estratégias adotadas para efetivar um processo constante e dinâmico para que a rede e as escolas tenham elementos para gerir a melhoria do processo educacional. Entre essas estratégias, situam-se as provas do *Circuito Campeão*, aplicadas aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Seu objetivo é diagnosticar as habilidades de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É aplicada pelo Instituto Ayrton Sena e constitui uma ferramenta de gestão para melhorar os indicadores da escola, erradicar o analfabetismo, a repetência e a evasão escolar.

O *Circuito Campeão* foca suas ações na alfabetização e no desenvolvimento cognitivo dos alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental com ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O monitoramento é feito através do Sistema Ayrton Sena de Informações (SIASI) que registra quantidade de dias letivos, frequência dos alunos e professores, registro de licença dos professores, quantidade de livros lidos e toda a movimentação e transferência de alunos. O acompanhamento dessas informações constitui uma forma de controle e gerenciamento da qualidade através de ferramentas de gestão da aprendizagem que atuam diretamente sobre os problemas que comprometem a qualidade educacional.

O objetivo do *Circuito Campeão* é dar suporte técnico aos coordenadores pedagógicos e aos professores para que eles consigam melhorar o desempenho dos alunos em sala de aula. Funciona como uma espécie de gerenciamento dos resultados da escola, através de instrumentais que requerem constante atualização por parte da escola para que sejam lançados no sistema pela secretaria de educação. Esse acompanhamento sistemático consta na agenda do Coordenador Pedagógico como uma diretriz da Semec para ser desenvolvida na escola em permanente atualização.

Para concretizar as propostas de melhoria de qualidade, a Semec desenvolve algumas ações, entre elas a avaliação *Palavra de Criança*, que é parte de um programa de ações criado

pelo UNICEF e desenvolvido em parceria com as prefeituras de Sobral, no Ceará, e de Teresina. O projeto orienta a organização de estratégias eficazes de alfabetização de crianças para que estejam alfabetizadas na idade correta e assim possam colaborar com o cumprimento das metas estabelecidas no Compromisso Todos pela Educação.

O convênio entre o Unicef e a Semec foi firmado em 2008 e abrange todas as escolas que ofertam o 3º ano do Ensino Fundamental. O acompanhamento do projeto é feito por uma equipe da própria Semec e destina-se a avaliar o processo de alfabetização dos alunos nessa etapa do ensino, identificando o nível em que se encontram.

A avaliação Palavra de criança é precedida de duas ações, uma de formação pedagógica direcionada pelas equipes técnicas municipais para subsidiar o professor no processo de monitoramento do trabalho de alfabetização e a outra é dirigida às famílias das crianças no processo de alfabetização através de sensibilização sobre a importância da participação dos pais na educação das crianças. E, assim, caso o município tenha alcançado a meta de alfabetização igual ou superior a 70%, cada criança recebe um certificado que indica em que estágio se encontra em cada uma das habilidades. Da mesma forma, cada professor e escola recebem um certificado indicando que preparou seus alunos para continuarem com sucesso no Ensino Fundamental.

Outra ação avaliativa desenvolvida pela Semec ocorre mediante o programa *Qualiescola*, que faz parte de um convênio celebrado em 2008, entre a Secretaria Municipal e o *Instituto Qualidade do Ensino (IQE)*, organização não governamental de caráter educacional e de assistência social cujo objetivo é contribuir para a melhoria do processo do ensino e da aprendizagem nas escolas da rede pública, investindo na formação e valorização do educador e na relação da escola com sua comunidade.

O programa está estruturado em diversas ações: formação continuada de professores em serviço, assessoria para qualificação da gestão escolar, avaliação da aprendizagem, reforço escolar e construção da gestão participativa (INSTITUTO QUALIDADE DO ENSINO, 2012).

A primeira prova de Língua Portuguesa e de Matemática organizada pelo *Qualiescola* foi aplicada em 2008; a segunda, em 2009; duas em 2010 e 2011, no final do primeiro e segundo semestres, totalizando seis provas. As demais disciplinas tiveram duas provas. Todas as escolas que possuem os anos finais do Ensino Fundamental participam do Programa. São 64 escolas e mais de 27.000 alunos da rede municipal de Teresina.

Dentre as ações do *Qualiescola*, destaca-se a prova diagnóstica para aferir as habilidades em Língua Portuguesa (leitura, interpretação, produção de textos), Matemática,

História, Geografia e Ciências. O programa segue os Parâmetros Curriculares Nacionais e as diretrizes de ensino da rede municipal. Os temas abordados no ensino e na aprendizagem são os que também serão alvos da Prova Brasil. Assim, as metas de melhoria são as mesmas propostas nos exames nacionais. Após o processamento dos dados, são emitidos mapas e relatórios que permitem uma diversidade de análise, tais como: o desempenho de cada aluno, do conjunto da classe e das classes de uma mesma série em relação a cada habilidade e em relação ao domínio médio do conjunto de habilidades.

A partir do instrumental oferecido pelos dados, os gestores e educadores obtêm subsídios: para utilizar a avaliação diagnóstica como ferramenta de gestão do ensino e da aprendizagem; aplicar, corrigir e analisar pedagogicamente os resultados obtidos para que esses dados constituam-se em subsídios imprescindíveis para a definição de prioridades pedagógicas; possibilitar a formação continuada dos professores em serviço mediante as peculiaridades e necessidades da rede de ensino e da escola; e habilitar a criança ou o adolescente a conhecer as habilidades que domina. Após as análises de cada teste aplicado são estabelecidas metas de aprendizagem para a próxima avaliação para o município, escola, turma (INSTITUTO QUALIDADE DE ENSINO, 2012)

Para o Instituto Qualiescola, a melhoria do indicador IDEB depende não somente da aprendizagem ou proficiência, mas também dos indicadores apontados no censo escolar em relação à aprovação e/ou permanência do aluno no ano, pois se não forem bem administrados pelos gestores da secretaria ou da escola, poderá diminuir o resultado da nota padrão da prova Brasil pela metade.

Assim, o programa sugere que sejam observadas expectativas mínimas de aprendizagem ao final de cada semestre ou ano escolar. Não é uma avaliação externa, não substitui a avaliação do professor, mas a proposta é que seja indutora de mudanças na forma de o professor avaliar (INSTITUTO QUALIDADE DE ENSINO, 2012).

A partir de 2010, as avaliações externas foram ampliadas, passando a incluir questionários socioeconômicos e institucionais aplicados aos professores, gestores e pais de alunos das escolas avaliadas. Com os resultados, a rede produz os relatórios da escola, o relatório geral e de percepção da escola pela comunidade e torna públicos os resultados das avaliações externas. Segundo a Semec (2010), as informações produzidas nos relatórios possibilitam um conhecimento aprofundado de cada escola da rede municipal, a partir de análise racional das suas principais características e, assim, podem orientar no planejamento e aprimoramento de suas ações e possíveis intervenções.

As considerações sobre as propostas de avaliação educacional de Teresina mostram a preocupação do município em conhecer o quadro educacional local e propor melhoria na qualidade, mediante a garantia do acesso, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos. “A qualidade pressupõe a satisfação dos indivíduos beneficiados pela ação organizacional e a adoção de critérios prévios que garantam um padrão de desempenho para o alcance de resultados individuais e sociais” (PLANO..., 2003, p. 11).

As ações avaliativas e medidas de incentivos propostas e implementadas pela Semec objetivam melhorar o desempenho, solucionar os problemas mais graves da educação fundamental, tais como a defasagem idade/série, o alto índice de reprovação e o abandono dos estudos. Estes e outros aspectos são também propostos no PDET para melhorar a qualidade da educação tais como a formação inicial e continuada dos professores, remuneração e condições de trabalho dignas. O Plano ressalta ainda a necessidade de avaliação periódica para garantir a eficácia de sua execução, especialmente por ter sido construído coletivamente e por representar o anseio da sociedade local.

Não obstante a importância das ações de melhoria do sistema há que ressaltar que a qualidade educacional carece de outras medidas que dizem respeito ao trabalho pedagógico em si, que constituem o objetivo fundamental da educação. Por essa razão, a análise a ser apresentada no próximo capítulo traz um esforço para compreender os desdobramentos do Ideb e quais implicações o índice têm produzido na rede municipal de Teresina de modo a perceber se tem contribuído para o alcance da qualidade em sua acepção finalística.

4 IMPLICAÇÕES DO IDEB PARA AS POLÍTICAS E AÇÕES DA SEMEC/ TERESINA E PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DOS ANOS INICIAIS

Este capítulo apresenta os resultados do trabalho de campo realizado por meio de entrevistas aos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (Semec) e em duas escolas de Ensino Fundamental da rede. A decisão de caracterizar aqui as escolas investigadas tem o objetivo de facilitar ao leitor a busca de informações sobre essas escolas.

Nominamos as escolas investigadas segundo o critério de escolha definido no APÊNDICE A. A Escola A é aquela que apresentou melhor índice do Ideb e tem melhor nível socioeconômico. A escola D apresentou índice menor e apresenta também baixo nível socioeconômico.

A escola A foi a primeira escola do bairro a ser entregue à comunidade em 1970. Suas atividades iniciaram sob a administração do governo estadual com apenas duas salas de aula e, em 1984, foi contemplada com mais sete salas. Em 2004, devido ao processo de municipalização do Ensino Fundamental, a escola recebeu quatro turmas de uma Pré-Escola do bairro. A partir desse período, passou a oferecer Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Em 2007, a escola passou por uma reforma e teve seu espaço ampliado.

A escola A tem oito (8) salas de aula, uma (01) sala de Apoio Pedagógico Específico (APE), uma (01) sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), um (01) laboratório de informática, uma (01) Secretaria subdividida com sala de direção, coordenação pedagógica e sala de material, uma (01) cantina, um (01) depósito, um (01) banheiro masculino e um (01) feminino com quatro (04) sanitários cada, um (01) banheiro para portadores de necessidade especiais e um (01) pátio coberto.

Todas as salas de aula são climatizadas para permitir que as crianças tenham conforto para estudar diante das temperaturas elevadas da capital. Antes dos aparelhos de ar condicionado, uma parte das paredes das salas era feita de tijolos perfurados para aumentar a ventilação das salas.

A escola não possui área de lazer adequada para que os alunos possam praticar atividades esportivas. Há espaço, porém o mesmo é aberto, exposto ao sol e, mesmo sob essas condições, alguns alunos jogam bola e utilizam esse espaço para correr e brincar.

A clientela da escola é composta por alunos de baixa renda. Mais de 65% dos alunos são beneficiários do Programa Bolsa família, programa de transferência de renda do Governo

Federal. Até o início dos anos 2000, as condições das famílias do bairro eram precárias. Grande parte dos pais sobrevivia das atividades do pólo de cerâmica, da produção de tijolos.

O bairro em que a escola está localizada fica nas proximidades do rio Poty, um dos rios que cerca a cidade. Por essa razão, há duas décadas, o bairro sofreu inundação e parte das famílias perdeu suas casas. Por diversas vezes, a escola serviu de abrigo para as famílias. Em uma dessas ocasiões, a escola também fora atingida pelas chuvas, perdendo toda a sua documentação. Para evitar novas catástrofes, a prefeitura melhorou as condições de infraestrutura do bairro, construiu um dique para estancar a água em caso de chuvas torrenciais e construiu novas moradias para os desabrigados em bairros próximos. Assim, houve uma mudança nas condições econômicas das famílias do bairro e conseqüentemente da comunidade escolar.

A escola A oferta apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como a rede municipal adota a modalidade de organização da escolaridade²⁹ em blocos, em 2012 foram registrados 410 alunos matriculados da seguinte forma: no primeiro Bloco do 1º Segmento (alunos de 6, 7 e 8 anos) havia duzentos e quarenta e três (243) alunos; no segundo Bloco do 1º Segmento (alunos de 9 e 10 anos), cento e quarenta e nove (149) alunos e mais dezoito (18) alunos matriculados no Programa se Liga.

O corpo técnico-administrativo da escola é composto de quarenta (40) servidores: sendo dez (10) estagiários; seis (06) auxiliares conveniados; três (03) auxiliares de secretaria; oito (08) servidores da limpeza, segurança e alimentação escolar; dez (10) professores, sendo nove (09) em regime de quarenta (40) horas; um (01) diretor geral; um (01) diretor adjunto e um (01) diretor pedagógico.

A formação dos professores atende aos padrões exigidos para o exercício da profissão, embora haja ainda dois sem graduação. Os demais possuem especialização, tendo um com mestrado incompleto.

A direção da escola é constituída por uma diretora escolar com experiência educacional, pedagoga, eleita pela comunidade escolar por um período de 4 anos, segundo estabelece a lei municipal nº 3.513 de 19 de maio de 2006 que dispõe sobre o processo de seleção de diretores das escolas da rede pública municipal de Teresina. No período em que ocorreu esta pesquisa, em função de não ter ocorrido eleição no prazo estabelecido na lei, os diretores da rede tiveram seus mandatos prorrogados por um período de 2 anos até efetivar-se

²⁹ De acordo com as Diretrizes Curriculares do município de Teresina, esta se encontra segmentada em duas fases: a primeira compreende o 1º ao 5º ano que se divide em dois blocos. O primeiro Bloco abrange o 1º, 2º e 3º anos (alunos de 6 a 8 anos); e o segundo Bloco o 4º e 5º anos (alunos de 9 e 10 anos). A segunda fase compreende do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

nova eleição para escolha dos diretores. A escola possui Conselho Escolar, tendo sido este instituído em 10 de Agosto de 1995. Suas reuniões acontecem bimestralmente.

O Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola foi elaborado em 2009. Nele, a escola prioriza o trabalho coletivo, a participação, as lutas, a ousadia, frente aos desafios sociais. A escola elegeu o acesso, a permanência, a qualidade da educação e a gestão democrática como metas prioritárias, constituindo essa sua política educacional. Para que sejam cumpridas as metas propostas no PPP, a escola buscou resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores em direção à socialização do poder de decisão dentro da escola.

A visão de futuro estabelecida pela escola A é a obtenção do reconhecimento pela excelência do seu desempenho, pautando seu trabalho na integração da equipe, na transparência e na realização da ética profissional. Os objetivos estratégicos propostos pela escola visam a dinamizar a gestão escolar e elevar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A escola A tem avançado em relação aos indicadores educacionais. A escola já teve índices de evasão e repetência acima do tolerável, situação que em 2002 deixou a escola em descrédito junto à comunidade e à própria Semec. A solução dos problemas que invadiam a escola passava também por questões sociais, tendo em vista que havia alto índice de violência no bairro onde a escola está situada e que apresentava reflexos no interior da escola.

Foram criados dois projetos para atenuar esses problemas, o primeiro surgiu da própria Semec, o projeto Paz pela Paz. Este projeto objetivava oferecer oportunidade para reflexão acerca dos desafios enfrentados pelos educadores em relação à construção da paz e da não-violência no cotidiano escolar. Com isso, a escola foi encontrando formas para trabalhar o tema na escola e produzir nela uma cultura de paz.

A escola participa do programa Escola Aberta³⁰, onde abre suas portas aos finais de semana para a realização de oficinas. Este programa tem possibilitado maior aproximação entre a escola e a comunidade, tem contribuído para reduzir a violência na comunidade, o vandalismo e desenvolvido uma cultura de paz e conservação do patrimônio público.

O Programa Escola Aberta propõe fortalecer a convivência comunitária, evidenciar a cultura popular, as expressões juvenis e o protagonismo da comunidade, além de contribuir

³⁰ O Programa Escola Aberta é um programa do Governo Federal criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação (MEC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). É executado pelo MEC por meio do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação e (FNDE) para o Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana (FEFS) sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada (SECAD/MEC). Os recursos para manter o programa são oriundos do governo federal e da secretaria Municipal e Estadual de Educação, repassados via PDDE com base na Resolução nº 006 de 28 de

para valorizar o território e os sentimentos de identidade e pertencimento. A troca de saberes pode redimensionar os conteúdos pedagógicos, tornando a escola mais inclusiva e competente na sua ação educativa, favorecendo novas práticas de aprendizagem e proporcionando oportunidades de promoção e exercício da cidadania (MEC, 2012).

Os problemas que atingiam a escola foram atenuados e hoje se restringem mais à questão do desempenho e da participação dos pais, tarefas que foram contempladas a partir do plano de ação de 2009. Para agir sobre essa questão, no início de cada ano letivo, a escola procura fortalecer os laços com a comunidade promovendo encontros com a participação de todos os segmentos da escola para traçar metas e ações com base nos resultados atingidos no ano anterior e com isso organizar o Plano de Metas e Ações (PMA).

O Plano de Metas e Ações da Escola A propõe ações que incluem: monitoramento da frequência dos professores e dos alunos, convocação de pais ou responsáveis por alunos faltosos, melhoria do desempenho dos alunos, planejamento de intervenções pedagógicas baseadas nas análises dos resultados obtidos nas avaliações internas da escola, atendimento especializado no contraturno aos alunos com dificuldade de aprendizagem, diagnóstico dos alunos com distorção idade-série para verificar o nível de aprendizagem, análises dos resultados dos plantões escolares, desenvolvimento de projetos de leitura e escrita, utilização de recursos pedagógicos, monitoramento mensal da leitura e escrita dos alunos, planejamento de intervenções pedagógicas junto aos professores de ações para superação das dificuldades na leitura e escrita e na matemática.

Para cumprir as metas estabelecidas, a escola A primeiro procurou levantar a situação real da escola e elencar os maiores problemas que interferiam na melhoria do desempenho dos alunos. Eram eles: baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, principalmente no 3º e 5º ano, cuja taxa de reprovação nessas turmas era em torno de 10% a 13%; alto índice de alunos não-alfabetizados até o 3º ano; Conselho Escolar pouco atuante; pouca participação dos pais na vida escolar dos filhos; inadequação do espaço escolar; professores com práticas individualizadas; necessidade de qualificação para os docentes e não-docentes.

O Plano de metas da escola contemplou a solução desses problemas como tarefa fundamental. Entre as estratégias foram definidas: a realização de visitas à casa dos alunos, plantão escolar para informar aos pais sobre o desempenho dos filhos, gincanas de matemática acompanhadas de prêmios para melhorar o desempenho dos alunos na disciplina, premiação bimestral para os alunos com 100% de frequência.

Para estimular a leitura, a escola desenvolve projeto *Leitura Liberta*. Nele, os alunos exploram a diversidade de gêneros literários. Há ainda outras atividades, como aulas de flauta ministradas por alunos do Projeto Música Para Todos da Universidade Federal do Piauí.

Para um melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico, os professores têm dentro da carga horária tempo reservado para planejamento e organização do trabalho escolar investir na melhoria do trabalho através do Horário Pedagógico³¹ (HP).

A escola estabeleceu como objetivo principal proporcionar aos seus alunos uma formação voltada para suas necessidades, respeitando-os de modo a aprimorar suas potencialidades e torná-los homens aptos para o exercício da cidadania.

O Ideb dessa Escola, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem apresentado avanço, como se verifica na Tabela 5 abaixo:

Tabela 5 – Média e metas do Ideb, proficiência e taxas de aprovação da Escola A

Ano	Idéb	Metas	Proficiência na Prova Brasil		Taxa de Aprovação					
			Matemática	Língua Port.*	1º	2º	3º	4º	5º	Taxa Média
2005	4,7	4,7	191,68	183,10	100%	100%	81,1	100%	96,6	70,1
2007	5,3	4,8	216,20	193,93	100%	100%	85,7	98,4	94,2	95,6
2009	6,1	5,1	242,39	210,16	100%	100%	79,8	100%	98,1	94,5

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do INEP (2011c; 2012).

Nota: Pontuação mínima na escala do Saeb (considerada adequada, de acordo com o Todos Pela Educação): Matemática – acima de 225 pontos; Língua Portuguesa: acima de 200 pontos.

A Tabela 5 mostra que na escola A, de 2005 a 2009, a taxa de aprovação no 1º e 2º anos foi de 100%. Como o ensino na rede municipal é organizado em ciclos, só pode haver reprovação no final de cada ciclo, a não ser por excesso de faltas. Percebe-se que na escola A ocorreu reprovação no 3º ano, que é o final do 1º ciclo, no 5º ano, que é o final do 2º Ciclo, e no 4º ano, em 2005 e 2009, reprovação por ocorrência de faltas.

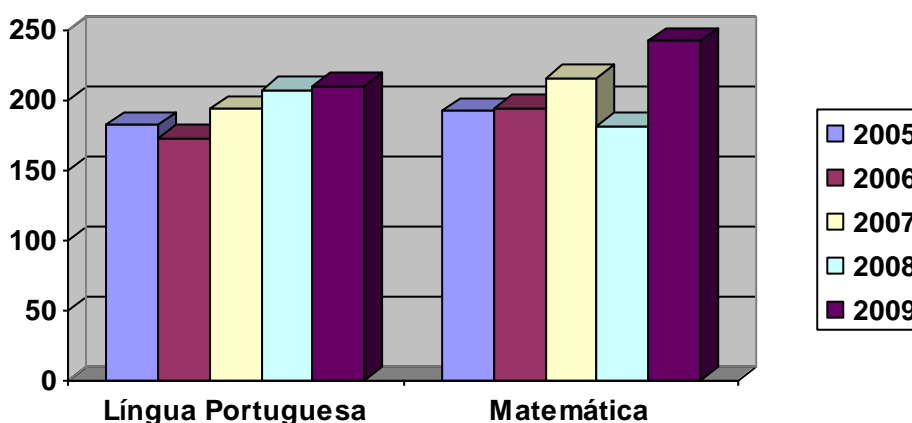
O crescimento do Ideb de 2009 da Escola A foi de 16% em relação aos resultados de 2007, ou seja, a escola superou em 20% a meta prevista para 2009. O quadro apresentado pela

³¹ O Horário Pedagógico (HP) é o período reservado a estudo, planejamento e avaliação dentro da carga horária de trabalho regulamentado com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, Título VI, artigo 67 Parágrafo 5º. Ocorre uma vez por semana com duração de oito horas para professores com jornada semanal de trabalho de 40 horas. É um momento que o professor utiliza na escola para coletar material didático, estudar e trocar experiências com colegas e a equipe gestora. Nesse momento, um professor substitui o titular desenvolvendo atividades de produção de textos, preferencialmente. É um momento também destinado à qualificação do professor através do processo de formação continuada realizada pela SEMEC e acontece em turmas formadas de acordo com a disciplina e série em que o professor atua.

escola e que levou aos resultados positivos no Ideb 2009 inclui o resultado de 6,41 obtido na Prova Brasil e a taxa de 0,95 no fluxo escolar. Os dados mostram que a escola apresentou em 2005 um quadro maior de reprovação no 3º e no 5º Ano do Ensino Fundamental, enquanto que, nas turmas de 1º, 2º e 4º Ano, nesse mesmo período, não houve reprovações, chegando à taxa de 100% na aprovação dessas turmas. De modo geral, foi de 94,4% o índice de aprovação da escola nos anos iniciais.

O desempenho da Escola A também pode ser verificado na Série Histórica – Avaliação Externa 5º Ano (MEC 2005, UFMG 2006, MEC 2007, UFMG 2008, MEC 2009), em que o desempenho da escola em Língua Portuguesa e Matemática em 2005, 2006, 2007, 2008 e 2009 pode ser visualizado no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Desempenho do 5º ano da Escola A em Avaliação Externa entre 2005 e 2009



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2011c).

De acordo com o Gráfico 1, o desempenho dos alunos nos exames externos no período citado foi maior em Matemática que em Língua Portuguesa. Embora tenha apresentado queda no rendimento em Matemática em 2008, teve em 2009, crescimento superior às escolas da rede municipal, tanto nesta disciplina como em Língua Portuguesa.

Segundo o relatório de nível socioeconômico e capital cultural³² produzido pelo GAME da UFMG em 2006, a caracterização do alunado é 10,56% superior às demais escolas do mesmo grupo de NSE e 10,68% superior à média das escolas da rede. Em relação ao capital cultural, o relatório mostrou um percentual de 10,77% superior às escolas do mesmo

³² O conceito de capital cultural, definido por Soares e Collares (2006) pesquisadores do Grupo de Avaliações e Medidas (GAME) da UFMG, cujo relatório foi originado, constitui um termo que representa o consumo de itens que favorecem a aquisição de conhecimento acadêmico na residência, tais como: escolaridade de pai e mãe; livros e computadores.

grupo e 10,62% superior às escolas da rede. Com isso, pode-se concluir que a escola A possui melhor nível socioeconômico e capital cultural.

A escola D está localizada em uma área periférica da cidade e sua comunidade possui baixo poder aquisitivo. Mais de 80% dos alunos são beneficiários do Programa Bolsa Família. O bairro faz parte de um Conjunto habitacional construído com financiamento da Caixa Econômica Federal (CEF).

A escola foi construída em 2003 e possui adequada infraestrutura. Entretanto, oferta apenas do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em função da existência de maior demanda nessa etapa do ensino. Com isso, a escola recebe alunos na metade da formação inicial com pouco ou nenhum desenvolvimento, o que tem causado impacto nos indicadores da escola. A demanda do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental é absorvida por outra escola com maior capacidade física e que se encontra em suas proximidades.

A escola D tem 763 alunos, sendo 370 matriculados no turno matutino e 393 no vespertino. Desse total, 416 alunos são do 3º ao 5º ano e os demais, do 6º ao 9º ano. Há 15 salas de aula e os alunos estão distribuídos em 25 turmas. A média de alunos por classe é 29, com quantidades que variam entre 25 e no máximo 39 alunos por sala. No período noturno, a escola está emprestada para o Estado, onde funcionam turmas do Ensino Médio.

A direção da escola é composta de 01 diretor e 01 diretor adjunto, ambos eleitos pela comunidade escolar. A coordenação pedagógica da escola é uma função assumida mediante aprovação em concurso público, cujo profissional é licenciado em Pedagogia.

Segundo consta no PPP da escola, seus objetivos estratégicos são: melhorar a qualidade da aprendizagem escolar, fortalecer a gestão escolar democrática e assegurar o bom desempenho do ambiente físico-escolar. A visão estratégica da escola é tornar-se referência no estado pela excelência no ensino ministrado, pelo acolhimento, respeito, ética, moral, satisfação, equilíbrio, harmonia e competência da equipe. Dentre as metas principais da escola está a diminuição dos índices de distorção idade-série e o aumento da aprovação escolar.

Assim como as demais escolas da rede municipal, a escola D também vem construindo anualmente seu Plano de Metas. Este plano é feito em conformidade com o PPP e agrega os mesmos valores de excelência, harmonia, diversidade, moral, ética e cidadania. Os objetivos estratégicos desse planejamento estão divididos entre a gestão e o setor pedagógico. São eles:

- a) No âmbito da gestão – manter um canal permanente de trocas de experiências e de participação entre a escola e a comunidade; desenvolver ações que resgatem a auto-estima de professores e funcionários; realizar o monitoramento, controle e

avaliação dos processos de gerência das normas e diretrizes administrativas da escola.

- b) No âmbito Pedagógico – elevar a qualidade do processo ensino-aprendizagem alunos; promover ações pedagógicas afirmativas, através de projetos em prol da aprendizagem de todos os alunos; promover ações na aquisição de parcerias acadêmicas, favorecendo projetos disciplinares para o bem-estar, saúde, cultura e intelecto dos alunos.

O PMA da escola D estabelece dez metas a serem cumpridas durante o ano letivo. As metas variam em relação aos prazos de realização e alcance, sendo algumas: diárias, semanais, mensais e anuais. Estão distribuídas mediante a prioridade das ações: atendimento ao calendário escolar; frequência dos professores e dos alunos; reprovação por falta; aprovação; e atendimento aos alunos com distorção idade-série.

Quanto ao Ideb, os resultados podem ser verificados na Tabela 6 abaixo:

Tabela 6 – Média e metas do Ideb, proficiência e taxas de aprovação da Escola D

Ano	Ideb	Metas	Proficiência na Prova Brasil		Taxa de Aprovação					
			Matemática	Língua Port.	1º	2º	3º	4º	5º	Taxa Média
2005	4,2	4,2	180,17	169,59	100%	100%	95,2	100%	78,9	97,2
2007	5,0	4,3	202,21	183,49	100%	100%	89,8	98,4	94,2	96,1
2009	4,9	4,6	202,23	182,96	100%	100%	86,7	100%	93,2	94,8

Fonte: Elaboração própria partir dos dados do INEP (2011c; 2012).

Nota: Pontuação mínima na escala do Saeb (considerada adequada, de acordo com o Todos Pela Educação): Matemática – acima de 225 pontos; Língua Portuguesa: acima de 200 pontos.

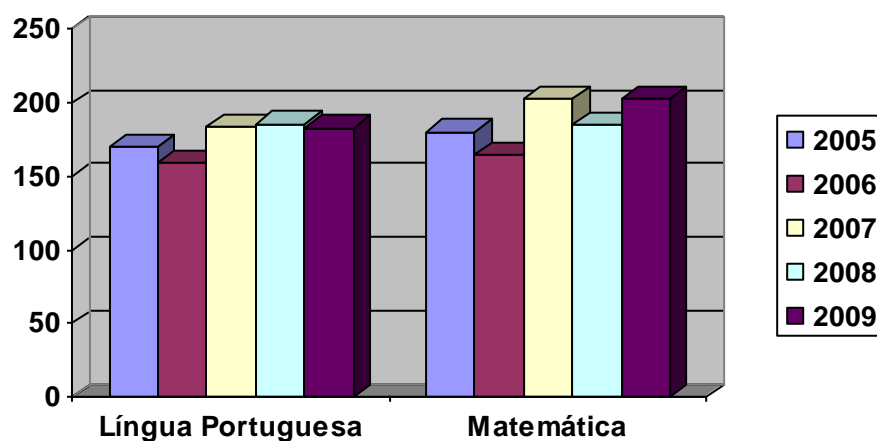
A Tabela 6 mostra que na escola D, de 2005 a 2009, a taxa de aprovação no 1º e 2º anos foi de 100%. No entanto, no mesmo período, houve reprovação no final do 1º Ciclo e no início e final do 2º Ciclo. Percebe-se que, mesmo com a política de ciclos, a reprovação ainda constitui um problema do sistema educacional.

O Ideb de 2009, em relação a 2007, apresentou uma queda de 2%, e crescimento lento de 7% em relação à meta prevista para 2009. O Ideb de 2009 da Escola D foi 4,9, abaixo da média da rede municipal para os anos iniciais.

A Escola D apresenta baixa proficiência. O quadro que levou ao Ideb 4,9 deve-se à taxa de reprovação no 3º e no 5º Ano do Ensino Fundamental, embora a taxa de aprovação no 1º, 2º e 4º anos tenha sido de 100%.

A proficiência da escola, de acordo com o relatório Série Histórica – Avaliação Externa 5º Ano –, pode ser visualizada no desempenho em Língua Portuguesa e Matemática em 2005, 2006, 2007, 2008 e 2009, conforme mostra o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Desempenho do 5º Ano da Escola D em Avaliação Externa



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2011c).

De acordo com o Gráfico 2, o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa manteve-se praticamente estável entre 2007 e 2009. Já em Matemática apresentou mais oscilações, todavia o desempenho em Matemática foi maior que Língua Portuguesa.

O relatório de avaliação de nível socioeconômico e capital cultural produzido pelo GAME mostra que a Escola D possui baixo nível socioeconômico, apresentando características semelhantes às escolas do mesmo grupo de NSE baixo, situação que também se repete em relação ao capital cultural. A classificação atribuída pela Semec ao NSE desta escola não é de um NSE tão inferior, mas que também não chega a ser médio. A comunidade da Escola D é composta por trabalhadores liberais, comerciantes, trabalhadores informais, trabalhadoras do lar e construção civil.

A seguir, serão desveladas a forma como o Ideb foi inserido na rede municipal de Teresina, as políticas e ações criadas pela Semec em função do Ideb, bem como suas repercussões nas escolas da rede municipal e a percepção das equipes da Semec, gestores e coordenadores das escolas quanto ao Ideb.

Para ampliar a compreensão dos depoimentos, a organização da análise levou em conta o momento inicial do Ideb na rede municipal considerando os dados deste indicador em 2005, 2007 e 2009, de modo a esclarecer quais teriam sido as ações, os eventos e as políticas

aplicadas na rede que teriam coadunado para tais resultados. Buscou-se, nesta análise inicial, ouvir os interlocutores com experiências mais consolidadas em relação ao Ideb ou que vivenciaram aquele período de inserção do indicador. Optou-se por esta organização após verificar que alguns gestores tanto da Semec como das escolas não tinham respostas para algumas indagações deste estudo por várias razões, seja porque tinham pouco tempo na rede municipal ou porque em 2009 não exerciam função de gerenciamento e, portanto, tinham poucas informações sobre o momento inicial do Ideb.

Em seguida, são analisados os desdobramentos do Ideb 2009, as turbulências político-partidárias, com substituição do Secretário de Educação, troca de gestores, especialmente aqueles que conduziam a política educacional no município. Essa instabilidade, reflexo das mudanças no cenário político municipal, comprometeu o desempenho das atividades que a Semec vinha desenvolvendo há algumas décadas, preferencialmente as ações criadas em função do Ideb. Organizaram-se as falas dos interlocutores cuja experiência estava relacionada a esse segundo momento do Ideb na rede municipal envolvendo tanto os sujeitos que viveram o antes e o depois do Ideb como os que iniciaram suas experiências educacionais tendo esse indicador como instrumento de trabalho.

4.1 A INSERÇÃO DO IDEB NA SEMEC: A FRACA COMUNICAÇÃO

No Brasil, as primeiras notícias sobre o Ideb foram veiculadas nos meios de comunicações de grande repercussão nacional. A Semec tomou conhecimento do Ideb em 2007 através da mídia no mesmo momento em que se divulgaram os dados para o país. Em seguida, a Secretaria teve acesso aos dados no site do INEP e os distribuiu por meio de relatórios individuais para cada escola.

Não houve por parte dos órgãos oficiais, especialmente do Ministério da Educação (MEC), qualquer discussão prévia com os gestores da Semec sobre o planejamento do Ideb, sua composição, quais ações possíveis de serem adotadas para que as redes pudessem contribuir para a melhoria da qualidade da educação através do Ideb, como explica a ex-gestora que se encontrava na gerência da Semec quando foi divulgado o Ideb 2005:

quando saiu o primeiro resultado nós sabíamos que era um indicador, mas [...], não sabíamos como chegava àquele indicador, só tinha uma fórmula lá, mas não houve aquela discussão (EX-GESTORA, informação verbal).

A ex-gestora recorda-se de ter havido alguma comunicação do MEC, mas superficial, não de forma clara, explicando sobre o que era o Ideb, seu funcionamento e operacionalização. Em outro momento da entrevista, o ex-gestor ressaltou um ponto muito importante que talvez o MEC perca muito com essa falta de clareza, principalmente por ser esse processo de avaliações oneroso do ponto de vista financeiro. A ex-gestora sugeriu: “quem sabe o MEC pudesse chegar aos municípios através da UNDIME” e, segundo afirmou, até mesmo os dados das avaliações poderiam ser mais bem aproveitados.

A falta de comunicação oficial do MEC/INEP com orientações sobre o mecanismo de aferição por escola demonstra que essa política foi recebida subitamente pelas secretarias de educação e, mesmo que tenha havido comunicação antecipada, conforme citou o ex-gestor, a mesma não apresentava a clareza necessária sobre os procedimentos avaliativos. Percebe-se a inexistência de um planejamento democrático na implantação dos programas governamentais. Nesse processo, observa-se que as políticas são impostas de forma verticalizada, não considerando as instâncias e os sujeitos que serão fundamentais na sua implantação.

Além disso, a ex-gestora relembra do foco depositado nas notícias na época em que foram divulgados os primeiros resultados do Ideb:

[...] quando nós ficamos sabendo do Ideb já foi com o resultado, já foi com aquela mobilização toda do Brasil, com o Compromisso Todos pela Educação [...] (informação verbal).

Percebeu-se na expressão da ex-gestora o deslumbramento que houve na época em que o Ideb 2005 foi divulgado. Segundo afirmou, houve comemoração pelos resultados e destacou a mobilização feita pelo governo federal com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O plano que ganhou notoriedade quando o IDEB foi lançado constituiu um pacto nacional com amplos os setores da sociedade, grupos empresariais e as instâncias governamentais para a melhoria da educação.

O Compromisso Todos pela Educação ganhou espaço na agenda política educacional. Tamanha importância pode ser verificada na agenda do Ministro da Educação, à época, Fernando Haddad, durante o período 2005 a 2009, em que se verificaram aproximadamente oito encontros com representantes do Plano Compromisso. Entre cafés da manhã e reuniões, a mesma tônica faltou aos dirigentes municipais e secretários de educação. Todavia, é o município o *locus* privilegiado de implantação das políticas públicas. No parecer deste trabalho, faltou aproximação entre o poder central e os principais interlocutores da educação nos municípios.

Freitas et al. (2009, p. 48) observa que as avaliações sistêmicas teriam mais eficácia se fossem planejadas e conduzidas pelos conselhos municipais de educação, tendo em vista que o município constitui a unidade e não a federação ou o estado. É nesse sentido que a avaliação deve caminhar para que o dado obtido seja “reconhecido como pertencendo” à escola.

4.2 A INSERÇÃO DO IDEB NAS ESCOLAS: O DESCONHECIMENTO

Assim como na Semec, nas escolas também havia desconhecimento sobre o indicador, como explicam os entrevistados nas falas a seguir:

Antes do Ideb 2005 a gente teve aqui uma avaliação que eu acredito que era uma Prova Brasil, um Saeb, uma coisa assim que a gente não foi comunicado. O pessoal chegou e disse: nós vamos avaliar aqui turma tal, mas nós não tínhamos conhecimento. Depois que a gente ficou sabendo dessa avaliação (GESTOR ESCOLA A, informação verbal).

A gente, desde 2004, comentava sobre essa avaliação pra tentar padronizar as escolas a nível nacional. Não só as escolas públicas como escolas privadas também. E, em 2004, a Secretaria começou [...] Mas, até então, nós não tínhamos conhecimento, acho que, como era a primeira vez, até mesmo o programa tinha que se moldar pra realidade do Brasil como ia ser a forma de avaliação (GESTOR ESCOLA D, informação verbal).

Nós tomamos conhecimento através da Secretaria mesmo. No início nós fomos apenas informadas de uma avaliação externa. [...] numa das avaliações que foi realizada na escola nós ficamos sabendo que uma delas se tratava, na época era do Saeb, era pra verificar o nível de desempenho do Saeb e aí só depois é que nós tomamos conhecimento do Ideb (COORDENADOR A, informação verbal)

Nas falas dos entrevistados, percebe-se que foram escassas as informações recebidas antes da divulgação do Ideb, tanto direto do MEC para a Secretaria como desta para as escolas, limitando-se apenas ao aviso do possível surgimento de uma avaliação para estabelecimento de parâmetros.

Em sua fala, o gestor da escola D não parece ser contrário à forma utilizada pelo MEC para implantação do Ideb. O gestor supõe que essa ausência de comunicação talvez tenha sido em virtude de adaptação ao processo de avaliação.

Todavia, o processo de aplicação dos testes padronizados destinadas ao sistema educacional é uma ação executada com recursos públicos oriundos dos tributos da sociedade, portanto dizem respeito aos sujeitos diretamente envolvidos nesse processo e seu *locus* de atividade, a escola. Considerando a natureza sistêmica desse tipo de avaliação, observa-se que houve falha na comunicação desse procedimento que se requer estratégia delimitada e

organizada desde o planejamento até a concretização do processo, considerando os sujeitos que dela participarão tanto direta quanto indiretamente.

A forma utilizada para divulgar os resultados tem contribuído para acentuar o ranqueamento entre as instituições de ensino e entre as redes a partir da classificação promovida principalmente pela forma como a mídia expõe as informações. Essa forma possui uma lógica de exclusão e vai à contramão da avaliação formativa que, de acordo com Belloni e Belloni (2003), propõe a identificação dos acertos e das dificuldades encontradas nesse processo, que, ao final, conduz à melhoria da escola.

4.3 A FORMA COMO CHEGAM OS RESULTADOS DO IDEB NA SEMEC E NAS ESCOLAS

A forma como os resultados do Ideb chegaram à Secretaria mudou pouco em relação à primeira divulgação. Em 2007, tanto as secretarias como as escolas souberam através da mídia, que divulgou os dados mais gerais, mostrando as médias dos Estados, alguns municípios ou escolas que mais se destacaram no Ideb. Em seguida, as secretarias buscaram os dados individualizados através do site do INEP para então distribuí-los para as escolas.

Mas a divulgação do Ideb não tem data definida. Não há calendário divulgado no site do INEP para que as secretarias e as escolas possam buscá-los naquele período. Com isso, tanto a Semec como as escolas fazem uma estimativa da época em que os dados estarão acessíveis e fazem consulta diariamente ao site. Mas, a maioria ainda toma conhecimento através da mídia televisiva.

Oliveira (2012) ressalta a falha que ainda persiste na estratégia utilizada pelo governo federal para disseminar os dados fornecidos pelas avaliações, o que, segundo a autora, pode dificultar a construção de uma cultura de avaliações que possa melhorar a qualidade educacional.

Antes do Ideb, as escolas utilizavam o site do INEP somente para atualizar informações sobre o Censo Escolar. Hoje, as escolas consultam o portal para obterem informações sobre o Ideb e a Prova Brasil. Após três divulgações do Ideb, a Semec traçou nova forma de exposição dos resultados, conforme cita o gestor 1, a seguir:

Motivando as escolas a acessarem o site do INEP e/ou MEC para tomarem conhecimento de seus resultados; enviando para cada escola via ofício o seu resultado; por meio de reuniões com diretores e pedagogos; na formação continuada de professores e pedagogos (GESTOR G1, informação verbal)

As escolas passaram a consultar suas metas e médias sem mais depender da Semec, como citam os entrevistados:

[...] hoje nós estamos bem mais espertos, nós vamos atrás, antes de divulgar na mídia nós já estamos sabendo por que a gente tem acesso através do site do MEC, a gente sempre vasculha, olhando e encontrando as informações [...] tomando conhecimento. No primeiro momento a gente ficava esperando. [...] Hoje a gente já faz isso de uma forma bem natural. Antes, a Secretaria fazia oba oba, hoje já está incorporado ao processo da escola, não precisa mais aquela coisa, você já está comprometido com aquilo, nós já construímos o hábito do Ideb, a cultura da avaliação (GESTOR ESCOLA A, informação verbal).

[...] na hora que sai no site todo mundo já está ligado pra saber se cresceu. [...] geralmente eu fico antenado, todo os dias eu entro no site do INEP pra poder, às vésperas, quando a gente sabe que vai sair o resultado (GESTOR ESCOLA D, informação verbal).

Hoje a secretaria já nem é mais a primeira a informar, ela informa oficialmente manda os resultados pra escola. [...] Antes da secretaria chegar, a gente já fica procurando. O período, a gente nunca sabe, mas a gente faz uma estimativa da divulgação (COORDENADOR A, informação verbal).

As escolas têm mecanismos para buscar os resultados do Ideb através do acesso à internet, o que possibilita aos gestores e coordenadores obterem os dados, No entanto, prevalece a superioridade do INEP em relação à falta de clareza de quando os dados estarão disponíveis para a sociedade.

Em relação ao gestor da Escola D, o interlocutor ressalta que fica sempre ligado pra saber se a escola cresceu. Percebe-se que mesmo diante de tantos exames aplicados na escola, esta ainda carece do índice para reafirmar-se e certificar-se dos êxitos dos alunos.

Percebe-se diante da fala do gestor da Escola A que o Ideb já está naturalizado na escola, segundo afirmou, já não há tanta comemoração, pois o Ideb já está rotinizado, incorporado às atividades da escola. A escola se voltou para o Ideb o que leva a perceber que o trabalho escolar está direcionado para o alcance das metas propostas pelo índice. Em relação à *cultura de avaliações* especificada pelo gestor trata-se da cultura de exames, prática a que foi submetido o sistema educacional nas últimas décadas. Seguindo o ide do governo central, os sistemas estaduais e municipais de ensino criaram seus sistemas de avaliações, no entanto, em que pese os exames nacionais e os exames implantados pela Semec, o governo local também incorporou parcerias por meio de ONGs que também dividem com a Semec a função avaliativa do sistema, estabelecendo-se um frenesi avaliativo, como se fosse a cura para os males educacionais. No entanto, segundo Oliveira (2009) a multiplicidade de avaliações padronizadas não implica a existência de uma cultura avaliativa.

4.4 RECEPÇÃO DOS RESULTADOS DO IDEB NA SEMEC: A CLASSIFICAÇÃO

Mesmo com a divulgação súbita e sem um conhecimento prévio do indicador, a chegada do Ideb não trouxe surpresas em relação aos resultados porque, segundo a ex-gestora, eram muito compatíveis com os exames feitos pela rede:

As escolas que tinham bom desempenho na nossa avaliação tiveram bom desempenho no Ideb; as escolas que eram medianas continuavam e as que eram ruins também. Não houve, assim, nenhuma surpresa em relação às escolas (EX-GESTORA, informação verbal).

A ex-gestora ressaltou que a Semec interagiu com os resultados das avaliações institucionais e de rendimento realizadas e que, portanto, a rede já havia se apropriado, já sabia onde estavam as escolas com maior e menor desempenho, e que, segundo afirmou, o Ideb não trouxe nenhuma informação nova. Também se percebeu na fala da entrevistada a classificação dada em “bom desempenho, desempenho médio e desempenho ruim”, que reflete as práticas de ranqueamento que vinham sendo desenvolvidas pela Semec onde era possível classificar as escolas dando-lhes conceitos A, B, C, D e E, a partir dos exames da rede.

4.5 RECEPÇÃO DOS RESULTADOS NAS ESCOLAS: O ENTUSIASMO, A INDIFERENÇA

A divulgação dos resultados do Ideb provocou reações diferentes nas escolas em relação às que tiveram Ideb alto e as que tiveram baixo Ideb. Mas não houve questionamento diante da exposição das informações. No entanto, nas escolas com Ideb alto houve comemoração, como se percebe na fala da interlocutora:

[...] quando saiu o primeiro resultado nós comemoramos bastante, a secretaria chamou as escolas, divulgou, fez a premiação, nós fomos premiados, através de incentivo salarial, premiação para a própria escola com recurso a mais pra poder melhorar mais (GESTOR ESCOLA A, informação verbal).

A fala do gestor da Escola A mostra as razões para a comemoração, tendo em vista a escola ter superado a média da rede municipal no Ideb e, por isso, fora premiada com recursos adicionais. Para fazer o reconhecimento das escolas com os melhores resultados no Ideb, a Semec promoveu solenidade como forma de valorizar o trabalho realizado nessas escolas. O

desdobramento do Ideb começou a partir da ação da Semec em premiar a escola e fazer o reconhecimento através de exposição pública.

Ao contrário da Escola A, o gestor da escola D não destacou a premiação nem esclareceu os detalhes em relação à forma como os resultados chegaram à época, e nem ao menos reforçou as premiações. Ressalta-se que a escola D apresentou Ideb baixo. O não-reforçamento das premiações por este gestor leva à compreensão de que o Ideb tem caráter classificatório e provoca ranqueamento, porque separa os sujeitos e os divide em melhores e piores, situação contraditória ao objetivo de uma política pública educacional que se propõe como direito social.

O gestor da escola D procurou fixar-se nos resultados mais recentes desta escola que, após a primeira divulgação do Ideb, vem apresentando crescimento no indicador. Vale destacar também que a comunidade da escola D possui situação socioeconômica desfavorável e está localizada em um bairro periférico de baixo poder aquisitivo, alunos com déficit de capital cultural. Tais situações certamente corroboram para os resultados apresentados. Conclui-se que os resultados do Ideb não podem ser neutralizados sem analisar os contextos que o cercam.

4.6 POLÍTICAS E AÇÕES CRIADAS PELA SEMEC EM FUNÇÃO DO IDEB: A FORMAÇÃO, A CULTURA DE AVALIAÇÕES E A MOBILIZAÇÃO ESCOLAR

Para desenvolver iniciativas no sentido do Ideb foi preciso que a rede se empenhasse em conhecer o indicador para munir as escolas de informações e orientar futuras ações. Mas, quando foram divulgados os primeiros resultados do Ideb, estes não eram compreensíveis para a rede, nem a sua composição nem o que fazer com os mesmos. A Semec então tomou providências, primeiro em buscar informações no próprio MEC através da participação nos encontros promovidos por este órgão, segundo em procurar se fixar nos relatórios para entendê-los e terceiro em compartilhar as informações com as escolas através dos seus diretores, como descrevem os interlocutores:

Então o núcleo de avaliações da secretaria que foi estudar, acho que até foi a Brasília, alguns encontros [...] eu mesma fui, outros técnicos da gerência [...]. Fomos atrás pra saber o que era que tinha por trás daquele 5 em Língua Portuguesa, daquele 4 em Matemática, o que é que o aluno sabia, o que é que precisava aprender, tudo que está dito nos relatórios, isso foi muito importante (EX-GESTOR Semec, informação verbal).

[...] surgiu o Ideb, entramos em contato com o INEP, o MEC, veio essa política de construção do Ideb e nós abraçamos a causa e começamos a trabalhar com as nossas escolas na perspectiva de se trabalhar os resultados do Ideb nas escolas. E as escolas,

elas internalizaram o Ideb como um instrumento importante e significativo para melhoria das suas ações e o município como um todo (GESTOR 1, informação verbal).

A partir de então, o Ideb foi incluído nas ações da secretaria, especialmente na formação dos diretores e coordenadores. Como ressaltou a ex-gestora, os resultados sugeriam atitudes e ações por parte da Secretaria. A partir dos encontros que foram feitos para orientações sobre o Ideb, passou-se a se construir um trabalho focado no Ideb mostrando como chegava aos resultados, o que fazer com eles, que, segundo a entrevistada, era a questão fundamental e que nem todas as secretarias fazem.

Mesmo havendo semelhança entre os resultados dos exames nacionais e da rede, era preciso iniciativas que pudessem melhorar o quadro educacional, mas as metas causavam preocupação. Havia ainda muito a fazer, conforme narra a entrevistada a seguir:

nós tínhamos que arregaçar as mangas porque senão não chegaríamos ao final do ciclo, que é 2021 com a meta prevista que é seis. Então tinha muita coisa pra fazer porque cada vez que você sobe um degrau fica mais difícil. Então, a sensação pra mim e pra muitas pessoas que trabalhavam perto de mim [...] era essa, a de que tinha que trabalhar muito pra dar conta da tarefa, de que tinha que cumprir aquelas metas que foram estabelecidas (EX-GESTORA, informação verbal).

Entretanto, o surgimento do Ideb e da prova Brasil e nem o Saeb constituíram novidade em termos de prática avaliativa na rede municipal, como descrevem:

[...] desde o ano 2000, há uma implementação dos processos avaliativos na rede. Então, já é cultura da escola esperar por esses processos avaliativos, até pra ela ter o seu feedback [...] (GESTOR 2, informação verbal).

Em alguns lugares talvez tenha sido, mas aqui em Teresina não. A primeira avaliação que nós divulgamos que foi publicada, houve uma confusão danada aqui. Foi no final da década de 90. [...] Teve escolas que se recusou a fazer avaliação no ano seguinte, tirava os alunos, eles foram construindo uma coisa e a gente outra, corrigindo. Por exemplo, no dia da avaliação, que tinha que marcar, eles mandavam ficar em casa os alunos mais fracos, os alunos que faltavam muito: oh, amanhã você não precisa vir. Mas, depois as pessoas acostumaram, a comunidade começou a cobrar, os professores acostumaram que precisavam ser avaliadas e precisavam ser discutidos os resultados (EX-GESTORA, informação verbal).

Segundo a ex-gestora, com o Saeb e os exames que a rede já vinha desenvolvendo, a chegada do Ideb não alterou muito a rotina da Semec nem das escolas, apenas o acréscimo da Prova Brasil, mais um instrumento para avaliar e a ampliação das análises dos resultados, como explica a ex-gestora a seguir:

O SAEB era bianual, a Prova Brasil ficou nos anos intercalados. Mas, mesmo com o Saeb, mesmo com a Prova Brasil, a Semec continuou avaliando o aluno, avaliação própria produzida lá pelo núcleo de avaliação, então não produziu um impacto muito grande. Veio a ajudar. Em que o Saeb nos ajudou muito? O Saeb, o Gestar, a Prova Brasil nos ajudou com a questão da análise dos resultados que é a questão mais difícil da avaliação, construir isso. Então, com o Gestar, que já propunha uma forma de analisar os resultados e com os resultados detalhados da Prova Brasil, que são maravilhosos, qualificou o trabalho da secretaria nesse ponto, na análise dos resultados das escolas (EX-GESTORA, informação verbal).

A fala da ex-gestora denota a principal preocupação da rede em relação ao que fazer com os resultados e a necessidade de serem analisados para qualificar o trabalho da secretaria junto às escolas e dar efetividade aos mesmos. “Tem gente que pega o relatório e põe na gaveta”, lamentou a ex-gestora. Mas, essa prática de debruçar sobre os resultados e procurar compreendê-los para orientar os gestores, diretores e professores passou a constar como uma das prioridades para que houvesse posteriormente possibilidade de se criar medidas para a melhoria da rede.

A internalização do Ideb pela rede reforça a compreensão de que uma política pública só tem efetividade quando é entendida e apropriada pelos sujeitos para a qual foi destinada. O Ideb incorporou-se às ações da Semec e tornou-se uma política da rede municipal de Teresina. No entanto, o que se percebe de forma mais acentuada é o direcionamento do trabalho que se voltou para a obtenção de resultados e maior controle quantitativo sobre as ações escolares em detrimento de melhorias mais qualitativas.

Mesmo já tendo a Semec construído uma cultura de exames, segundo a ex-gestora, com o Ideb o trabalho se complexificou, porém se tornava mais significativo quando chegavam os resultados do Ideb e estes eram analisados, como ocorreu com o Ideb de 2009:

Para a gente não foi um impacto negativo porque Teresina, apesar de ter sido ruim, o Ideb, [...], estava entre as capitais com melhores Ideb [...], assim como no último, também não foi lá muito bom, porque 5,2, a gente não pode dizer que é um bom resultado, mas está entre as melhores capitais do Brasil (EX-GESTORA, informação verbal).

Então [...] de 2005, até 2009, essa construção se deu bastante consolidada. Tivemos resultados excelentes, 3º lugar no nordeste, com resultados, colocações excelentes a nível nacional (GESTOR 1, informação verbal).

Sobre as políticas e ações criadas para alcançar o Ideb, a ex-gestora ressaltou que o trabalho a ser feito requeria projeção e organização para que a rede pudesse planejar e trabalhar ações para o próximo Ideb. Nisso, o planejamento, a formação, o monitoramento do trabalho da gestão das escolas e um conjunto de ações precisariam convergir.

Esse trabalho, segundo a interlocutora, exigiu esforços, conforme relata:

Fizemos um trabalho não muito difícil, mas foi trabalhoso, foi complicado, pesado, e prazeroso, porque dava resultado. A gente via as coisas, era tudo redondinho, o planejamento, a gente fazia a formação, tinha o resultado, tinha o monitoramento. Claro que tinham algumas escolas que não davam conta e também foi preciso substituir alguns diretores, que também foi outra política estabelecida através do Ideb. É que o diretor tem um termo de compromisso em que o diretor ele se comprometia a cumprir as metas estabelecidas para a escola e que seria exonerado do cargo, caso não desse conta. Então, alguns diretores foram exonerados. Claro que não era feito assim, só porque o resultado foi ruim, mas se fazia todo acompanhamento, se conversava com o diretor, dava instruções de como ele poderia melhorar, planejava intervenções e se ele não desse conta de fazer esse trabalho na escola ele teria que ser exonerado e alguns foram (EX-GESTORA, informação verbal).

Percebe-se na fala da Ex-gestora que o planejamento das ações da Semec e o trabalho escolar ganhou um formato padronizado com o objetivo de alcançar resultados. Outro ponto destacado refere-se às responsabilidades e sanções para o diretor, o coordenador pedagógico e o superintendente que acompanhava a escola, previstos no Termo de Compromisso do Diretor (ANEXO A) onde todos se comprometiam a cumprir as metas. No caso do não-cumprimento, havia sanção cujo limite era a perda do cargo.

Segundo a interlocutora, os diretores exonerados eram aqueles mais ligados aos sindicatos, os mais descomprometidos. Já os diretores que prestavam um bom trabalho não manifestaram oposição às novas demandas do Ideb. A ex-gestora relata que

[...] havia poucos, um grupo pequeno que achava que o Ideb só dava visibilidade pra secretaria e ainda diziam: não vamos trabalhar pra dar visibilidade à secretaria. Eles achavam que quem aparecia na mídia não era a escola boa, era a Semec. A Semec era quem aparecia na mídia, o secretário é quem era chamado para falar, não era o diretor [...], mas era um grupo muito pequeno, só aquele que era muito ligado ao sindicato (EX-GESTORA, informação verbal).

Ainda sobre as ações decorrentes do Ideb, a ex-gestora explica que a rede passou a reforçar o trabalho com foco na escola, com base nos relatórios da Prova Brasil, nas intervenções, nas orientações para a gestão, coordenação pedagógica e professores, conforme explica:

Nós fazíamos apresentações mostrando o que era que significava cada nota, por exemplo, a escola que tirou 5, em Português, 5,5 em Matemática, o que tem por trás disso. Então a gente fazia de cada escola, ensinávamos como que eles podiam fazer porque eles poderiam conseguir esse dado e, a partir daí o que eles teriam que fazer com os alunos que estavam naquele nível, abaixo dele, porque lá, tudo diz no material do Ideb. As escalas identificam o que o aluno precisa saber e onde ele está. Nós trabalhávamos com escalas com os diretores e coordenadores pedagógicos. E, a partir dela nós programávamos o que fazer com os professores, que atividades eles iriam planejar pra intervir na sala de aula (EX-GESTORA, informação verbal).

Como se verifica na fala da entrevistada, o Ideb requereu mudanças no processo de formação dos gestores da Semec, dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Com uma formação direcionada, toda a secretaria e a gestão das escolas poderiam compreender as escalas da Prova Brasil, os níveis de desempenho, os descritores, a composição do Ideb, as metas e, a partir desse entendimento, prosseguir as atividades criando uma continuidade nas ações e que cada escola, com essa formação, desenvolvesse depois mais autonomia no trabalho desde a busca dos dados e o acompanhamento dos relatórios, principalmente porque todas as escolas têm acesso à internet e poderiam obter as informações.

Durante o período 2007 a 2010, houve concentração de esforços de todas as gerências e superintendências da Semec para que a rede e as escolas pudessem alcançar as metas do Ideb desenvolvendo-se um trabalho focado no aluno, envolvendo os pais, reuniões para criar uma cultura de participação na escola onde se falava sobre o Ideb e a importância destes em preocupar-se com a aprendizagem dos filhos.

4.7 O IDEB COMO EIXO CONDUTOR DO TRABALHO DA SEMEC

Desde que o Ideb foi inserido na pauta da agenda educacional, a Semec passou a organizar as ações com foco nesse indicador. Para alcançar as metas do Ideb, foram estabelecidos três eixos estruturais como linhas de atuação para melhorar os indicadores de qualidade: a formação, a participação das famílias e as avaliações da rede.

Cada um dos eixos está interligado às ações desenvolvidas pela Semec por meio das gerências específicas que atuam diretamente vinculadas às escolas e seus respectivos diretores, coordenadores e professores.

A Semec tem três setores fundamentais que direcionam o trabalho ligado ao projeto educacional da rede. São eles: a gestão, a formação e o ensino. Dentre as gerências da Semec, há quatro que estão ligadas ao funcionamento das ações conexas com o Ideb: gerência de ensino fundamental, gerência de gestão, gerência de formação e gerência de assistência ao educando.

O organograma da Semec tem definidos os papéis dos superintendentes escolares. São eles que atuam diretamente nas escolas fazendo um *link* entre essas e a Gerência de Gestão da secretaria. Cada superintendente faz o monitoramento do trabalho de cinco a sete escolas em média, fazendo duas visitas semanais e reuniões com seus diretores. Os superintendentes têm a função de repassar para o supervisor o trabalho realizado, seus relatórios, o fluxo escolar, os resultados das avaliações de aprendizagens internas à escola e acompanham o cumprimento

do plano de metas da escola. Todo esse trabalho de acompanhamento individual à escola serve como suporte para dar efetividade às ações da Semec.

Para garantir que as metas propostas no Ideb sejam alcançadas, a gestão da Semec estabelece ações tais como: garantir que não falem professores em sala de aula, acompanhamento e análise tanto dos exames nacionais como dos exames realizadas pela Semec, acompanhamento da efetivação do reforço escolar para alunos com baixo desempenho, monitoramento dos programas de correção de fluxo, acompanhamento das reuniões com as famílias, acompanhamento das visitas dos técnicos da Semec e superintendentes às escolas, realização de simulados nas turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, acompanhamento dos projetos de formação continuada e a adesão aos programas *Mais Educação* e o *Escola Aberta*. Cada uma das ações é desenvolvida por grupos de técnicos da Semec com o acompanhamento das gerências pedagógicas.

Com a criação do *plano anual de ações Conquistando o Ideb*, para melhorar o desempenho das escolas da rede, foi organizado um grupo chamado *Comissão do Ideb*. Dela participavam as gerências do ensino fundamental, gerência de gestão escolar, gerência de formação e gerência de assistência ao educando. Cada uma das gerências recebeu uma atribuição dentro do plano de ações.

A Gerência do Ensino Fundamental e a Gerência de Gestão Escolar foram incumbidas de fazer o mapeamento dos professores de 5º e 9º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e verificar a situação do tipo de vínculo desses professores na rede, se efetivo ou estagiário; levantar o quantitativo de escolas com necessidades de professores de 5º e 9º Ano; promover reuniões com as famílias dos alunos do 5º e 9º ano para sensibilizá-las sobre a importância da participação na vida escolar do aluno e com isso melhorar o Ideb da escola. Esses encontros, conforme o projeto criado pela Semec, ocorriam sob o tema *A Família Conquistando o Ideb*.

À Comissão foi atribuída a tarefa de fazer o monitoramento das ações voltadas para o Ideb, como especificado no plano de trabalho:

- a) confecção de cartilha com orientações do plano Conquistando o Ideb;
- b) reunião, por zona, com professores e pedagogos do 5º e 9º anos para sensibilização da equipe escolar;
- c) confecção de camisetas para divulgação do Ideb;
- d) realização de encontros quinzenais com os membros da Comissão para discussão, análise e avaliação das ações desenvolvidas; e

- e) monitoramento das 51 escolas que não atingiram a meta para 2009 e que tiveram média menor que a média da rede.

O plano tinha o objetivo de melhorar a qualidade do desempenho acadêmico dos alunos do 1º ao 9º ano. Nele, foram propostas ações pedagógicas e administrativas que possibilitassem elevar o índice de aprendizagem dos alunos do 4º e 8º ano que seriam no ano seguinte o público alvo da Prova Brasil.

Com a implantação de ações com nomenclaturas diversas, percebe-se que o Ideb tornou-se um elemento orientador das ações da Semec. Em que pese os aspectos positivos do Ideb, ressalta-se, segundo o entendimento deste trabalho que tais iniciativas se limitaram a melhorar o índice, em detrimento de ações mais substantivas no nível da Secretaria e da articulação com a melhoria pedagógica.

4.8 OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DA SEMEC: O ALINHAMENTO AO IDEB

A Semec desenvolve a formação educacional dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores com maior consistência desde 2003, em espaço próprio. A rede possui um Centro de Formação especificamente para esse trabalho na rede municipal de ensino. Antes desse período, não havia espaço físico adequado e as atividades de formação aconteciam nas escolas com maior estrutura. A formação é feita pelas equipes compostas por profissionais qualificados da própria rede que, além de atuar no processo de aprimoramento da formação, também fazem o assessoramento pedagógico das escolas.

Até 2003, a rede municipal organizava a formação segundo a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A partir de então, o planejamento passou a ser feito com base nas habilidades e eixos de conteúdos, um processo que começou a guiar a construção das Diretrizes Curriculares do município. No início de 2008, a Semec lançou oficialmente as diretrizes, um documento construído à luz dos PCNs, da LDB 9.394/1996, do Parecer 04/1998³³ do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Proposta Pedagógica da Semec elaborada em 1992 e com a participação dos técnicos da Semec e professores da rede municipal de ensino. Esse documento passou a orientar as ações pedagógicas na rede.

A organização das Diretrizes Curriculares contribuiu para que houvesse a unificação do ensino em todas as escolas da rede. Isso posteriormente facilitou o alinhamento ao

³³ O Parecer 04/1998 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

processo do Ideb no trabalho realizado no centro de formação. Segundo a gestora 4, após o Ideb, a formação voltou-se para as avaliações externas, como explica:

Em relação ao Ideb, quando o trabalho com esses índices, quando a questão da proficiência começou a ser trabalhada na rede, a rede começou a se voltar, enquanto gerência de ensino, gerência de formação pra resolver um trabalho que fosse concomitante. Que a formação servisse de suporte, apoio para os trabalhos, visando estudo do reforço das habilidades, aquele trabalho mais direcionado visando essa questão das avaliações que são avaliações externas (informação verbal).

Segundo a gestora 4, para que as escolas melhorassem o rendimento, os professores recebiam orientação de como fazer a transposição didática dos eixos de conteúdos a partir das Diretrizes e também de acordo com os PCNs para que fossem aplicados na sala de aula.

Para se organizar em torno das avaliações nacionais, a Secretaria passou a se orientar a partir das competências cognitivas, das habilidades e conteúdos propostos pelas matrizes de referência da Prova Brasil e do Saeb, que definem o que se espera que o aluno aprenda em cada disciplina e ano escolar. A formação na rede passou a ser conduzida tendo essas referências. Segundo a interlocutora que atua na gestão de formação desde 2010, além de atuar na formação do quadro pedagógico e administrativo da rede, há também acompanhamento constante nas escolas com calendário e programação que incluem: eventos, oficinas, palestras e cronograma de visitas.

Mas, a gestora relembra que a Semec passou um período sem levar em conta o Ideb, como revela:

[...] dependendo da linha do gestor, cada gestor ele tem que ter uma marca. Então, nós passamos um período que foi curto que a gente não estava dando atenção à questão do Ideb. Então, depois nós retomamos em 2011. Em 2010 não foi feito um trabalho tão consistente com a questão do Ideb, sobre as ações voltadas pro Ideb, mas em 2011 nós retomamos com toda força (GESTOR 4, informação verbal).

A gestora refere-se às mudanças políticas que ocorreram na gestão municipal no ano de 2010. Nesse período, houve troca de secretários e equipe e diversos gestores da secretaria de educação. Nesse ínterim, houve também mudança no foco das políticas e ações educacionais que vinham sendo gestadas no município, especialmente as que contribuíram para os resultados do Ideb em 2005, 2007 e 2009. O secretário que assumiu a gestão da Semec, segundo a entrevistada, tinha um conceito sobre o Ideb diferente do gestor que o antecedeu. A compreensão e o entendimento que o gestor tinha sobre a importância e a relevância do Ideb a entrevistada atribui à linha política pessoal.

O quadro vivido pela rede naquele período, os setores que geriam as políticas pedagógicas da Semec e também o tratamento em relação ao Ideb ocasionaram o que a maior

parte dos gestores denominou de “quebra de cultura”, como descrevem os interlocutores a seguir.

Muito radical, muito. As mudanças em 2010, alguns processos não deram continuidade. E a gente sentiu. Não foi dada a mesma importância. Em 2010 nós tivemos gestores que diziam assim: ninguém deve ligar pra Ideb. Por que ligar pra Ideb? Nós não estamos aqui pra cuidar de números. Não dêem atenção pra Ideb não, vamos cuidar de outras coisas. E ainda, chegava nas equipes de formação e dizia: formação pra quê? Ninguém é obrigado a participar de formação. Houve toda uma quebra de entusiasmo, até de, vamos dizer, quebra de cultura, desconstrução de cultura naquele momento (GESTOR 2, informação verbal).

[...] não valorizou o Ideb. [...]. Nós nos preocupávamos muito com isso, e, ao mesmo tempo ficávamos de mãos atadas... E, passou-se o ano de 2010, não foi feito nada com relação aos resultados de 2009 que foram divulgados em 2010. Nosso Ideb bombou em 2009, foi muito bom, resultados excelentes, mas os resultados foram desconsiderados afirmando não serem relevantes para a qualidade do ensino (GESTOR 1, informação verbal).

É, vamos pensar na escola, no que a escola tem, no resultado. Não vamos pensar em negócio de Ideb não, Ideb é só um número. [...] Era uma ideologia. Se você é um gestor na linha macro, [...] a vertente política, a vertente ideológica quem vai ditar é o gestor maior, no caso o secretário. Então assim, o secretário diz não vamos falar em Ideb, fica complicado, [...]. A gente sabe que essa postura é firmada em cima de valores, das influências ambientais, culturais e outras mais. É complicado, você tem seu pensamento, mas a gente tem que trabalhar dentro de um sistema. E esse sistema te diz como é que você vai fazer (GESTOR 4, informação verbal).

As falas dos dois gestores, 1 e 2, mostram que o Ideb era recebido com entusiasmo, que já havia ganhado consistência nas ações da rede, mas que houve interrupção desse processo por questões ideológicas. Mesmo tendo havido resultados excelentes, como ressalta a gestora 1, a política do Ideb não fazia parte do plano de ações do gestor da educação maior naquele momento. Após a divulgação do Ideb, era natural a Semec e as escolas utilizarem os dados para programar as ações pedagógicas para o próximo Ideb, um trabalho que já se havia construído com naturalidade. Entretanto, o gestor 4 entende que, mesmo sendo o posicionamento do secretário contrário à cultura já estabelecida na rede, é esse gestor que tem as linhas e diretrizes da macro-política educacional local e que devem ser seguidas.

Percebe-se as tensões entre os gestores decorrentes do posicionamento quanto ao trabalho focado no Ideb. Se por um lado, alguns gestores viam no Ideb um viés político-ideológico, outros concordavam que deveriam ser mantidas as ações que a rede já vinha desenvolvendo. Contudo, estes gestores temiam a queda no Ideb da rede em função da interrupção do trabalho.

Na rede municipal de Teresina, o Ideb é trabalhado durante dois anos consecutivos para poder alcançar as metas projetadas. Foi assim entre 2007 e 2009, sendo estes resultados fruto de ações sistematizadas da Semec junto às escolas. Conforme se abstraiu das falas dos

interlocutores, era natural esperar que houvesse algum trabalho a partir do Ideb 2009 como projeção para 2011. Entretanto, segundo relatou a gestora 2, as ações que foram realizadas com muita propriedade em 2008 e 2009 não tiveram continuidade. Com isso, o Ideb de 2011 da rede municipal não apresentou avanço.

Ainda de acordo com a interlocutora (gestora 1), nesse período foi nomeada uma nova gestora na Semec e, com ela, ressurgiu a motivação para retornar todo o trabalho anterior desenvolvido com foco no Ideb, como cita:

[...] houve toda uma mobilização de resgate e motivação do Ideb que não estava acontecendo. Assim foi criado o plano conquistando o Ideb 2011. [...] ele surgiu dessa necessidade da rede, de resgatar. Por que resgatar? Todos os técnicos, todas as escolas estavam desmotivados por conta do ano de 2010 que ele ficou morto. Então, com a chegada dela em 2011 houve todo esse resgate de todo um trabalho. Tu sabes que quando a coisa está viva a gente consegue, mas quando a coisa está morta, você reacender, dá um trabalho [...]. Assim, trabalhamos dentro do 2011 pra tentarmos recuperar o prejuízo de 2010. Aqui o Ideb se trabalha em dois anos [...] (GESTOR 1, informação verbal)

A gestora narrou que, a partir do plano Conquistando o Ideb, recomeçou o processo de reuniões, reuniões quinzenais, reuniões mensais, visitas às escolas, reuniões com os professores e os professores formadores da rede para envolvê-los cada vez mais nas ações que tivessem como fim principal um Ideb satisfatório pra 2011.

Além do acompanhamento às escolas, *o plano anual de trabalho Conquistando o Ideb 2011* elenca outras ações a serem realizadas pela gerência de formação com o objetivo de melhorar o Ideb das escolas:

- a) Discussão do material Prova Brasil 2009, disponibilizado pelo MEC com pedagogos e professores do 5º e 9º anos e superintendentes escolares, para garantir que todos os docentes entendam o significado de cada descritor e habilidades avaliadas;
- b) realização de 02 (duas) provas *Conquistando o Ideb*, no 5º e 9º anos, sendo uma realizada em maio e a outra em agosto; e
- c) mapeamento das ações realizadas pelas escolas para melhoria do IDEB.

O trabalho pedagógico para melhorar o Ideb na Semec e nas escolas é iniciado dois anos antes da avaliação nacional e, nesse caso, a Semec teve apenas alguns meses de trabalho para tentar recuperar a ausência de ações focadas na escola durante o período que sucedeu ao Ideb 2009. Além de ter sido este um ano cheio de conflitos internos na Semec, em função de

mudança na orientação política do município, não houve tempo suficiente e nem condições favoráveis para gerar os resultados ansiados pela rede.

A seguir, verifica-se como o comportamento do Ideb 2011 em relação ao Ideb 2005, 2007 e 2009, como mostra a Figura 1.



Fonte: Portal Ideb (2012).

Conforme se observa na figura 5 não houve crescimento significativo no Ideb 2011, embora tenha conseguido cumprir a meta fixada em 5,0, a rede alcançou 5,2 no Ideb 2011 mostrando um crescimento de apenas dois pontos em relação a 2009. Conforme se abstraiu dos gestores da Semec, a rede trabalha na perspectiva de superação das metas observando os crescimentos anteriores e não apenas o alcance das metas propostas pelo MEC.

Segundo a gestora 4, após o resultado divulgado, a gerência de formação também foi analisar os dados com profundidade e buscar entender porque a rede não apresentou crescimento no Ideb 2011. Foram formados onze núcleos de análise onde cada um ficou responsável por um grupo de escolas. A gestora 4 denominou esse processo de “busca de consistências e inconsistências dos dados”, que podem estar relacionados, segundo a interlocutora, no caso dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a algumas das possíveis causas, conforme elencadas a seguir:

- a) Falta de preparo cognitivo e emocional do pedagogo. O nível de habilidade do pedagogo é fundamental no trabalho pedagógico. Além da experiência em tempo também é fundamental a habilidade para o desenvolvimento das relações interpessoais. Da mesma forma, a proporção de pedagogos em relação ao tamanho da

escola, ou seja, há escolas que necessitam de mais de um pedagogo em função da demanda de alunos e dos níveis de ensino que a escola oferta.

- b) Harmonia no trabalho desenvolvido pela escola na relação pedagogo-professor-equipe gestora.

Apesar dos resultados terem ficado aquém do que se esperava para 2011, a rede reformulou o plano de ações para o Ideb 2013, e nele foram inclusas outras atividades para acompanhamento a ser feito com a participação das equipes formadoras, conforme cita o Conquistando o IDEB 2013:

- reunião por zona com professores e pedagogos do 4º e 8º anos;
- análise dos resultados da Prova Brasil com gestores, professores do 4º e 8º anos e superintendentes escolares;
- verificação *in loco* do planejamento escolar para garantir o alinhamento da prática docente do 4º e 8º anos às habilidades da Prova Brasil;
- promoção do I Café Literário para a socialização de experiências exitosas, envolvendo alunos do 4º e 8º anos; e a
- realização de reforço escolar no contraturno e finais de semana com os alunos do 3º e 5º anos com baixo desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;

Para a Semec o sentido do plano de trabalho Conquistando o Ideb é positivo pela sistematização de ações que ele produz, porque estabelece um foco e “se cobra por esse foco no cotidiano, no dia-a-dia, pra que as ações não se percam” (GESTOR 1)

4.9 A MUDANÇA NO FOCO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS GESTORES E PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA E SUAS IMPLICAÇÕES NOS RESULTADOS DO IDEB

A interrupção no processo do Ideb também foi sentida nas escolas, como verificamos nas falas dos entrevistados a seguir:

[...] nós fazíamos formação com foco no Ideb tanto a nível de secretaria como a nível de escola. Houve um momento prejudicial nessa quebra do processo gestor [...]. A gente ia lá procurar ajuda [...], mudança de governo, mudança de secretários, houve uns três secretários [...], a gente tinha uma política educacional, querendo ou não quando muda o gestor ele tem um outro olhar, a equipe toda que dá suporte a essa secretaria ou a esse trabalho foi mudada. Então foram sendo contratadas outras pessoas pra gerenciar, ai já dá uma quebra no trabalho que vem sendo feito e as escolas, a gente sempre espera da secretaria porque a gente tem essa ligação muito próxima. A questão da formação voltada para o Ideb também houve comprometimento [...] os professores ficaram um tanto quanto desmotivados, [...], se solta uma amarra, as outras tendem a se soltar, se quebra um trabalho, se você

percebe essa ingerência em alguns aspectos, compromete como se diz assim: está tudo bagunçado mesmo, estava assim uma coisa solta a gente precisava dessa coisa se organizar porque assim no momento que descompromete um segmento atinge a outro [...] (GESTOR ESCOLA A, informação verbal).

O gestor da escola ressalta a descontinuidade do planejamento, da formação e também das ações implantadas nas escolas com base nessa formação que a rede desenvolvia com foco no Ideb. Esta escola teve os resultados do Ideb 2011 afetados pelas mudanças políticas ocorridas na Semec.

Ainda segundo a gestora, as escolas sempre ficavam por aguardar o norteamento da Secretaria depois de divulgado o Ideb. Se, por um lado, demonstra dependência em relação às coordenadas da Semec, por outro lado, a fala da gestora também ressalta a importância de se ter uma política educacional estável que independa das mudanças político-partidárias e a mobilidade dos gestores. Segundo afirmações dos entrevistados deste estudo, no período subsequente ao Ideb 2009, a mudança da gestão central da Secretaria de Educação ocasionou interrupção das ações que já vinham sendo organizadas com a função de melhorar o Ideb.

O Coordenador da escola A também ressalta a interrupção das ações focadas no Ideb:

[...] houve mudança na secretaria, na equipe que estava lá desde que eu cheguei na rede há mais de 17 anos. Eram pessoas que já conheciam muito bem a rede elas já tinham feito qualificação, elas já tinham feito muito pela rede, tinha mudado muito a rede municipal que estava mais organizada sim, com um trabalho mais sistematizado e quando houve essa mudança a voz geral foi a inexperiência da equipe que assumiu porque trocou a grande maioria das pessoas que eram do núcleo principal. Eles substituíram e as escolas sentiram, foi um desfalque para as escolas. Sim, porque essa equipe já tinha um trabalho mais sistematizado sim, não era como a escola deseja, mas pelo menos era uma equipe que já estava mais estruturada, madura já conhecia bem a rede, então substituí essa equipe e praticamente todo o apoio que a secretaria dava, ficou parado [...] (COORDENADOR A, informação verbal)

Embora as mudanças tenham afetado as escolas, houve também aquelas que buscaram se blindar para não serem impactadas por alterações de natureza política, como destaca o interlocutor a seguir.

[...] politicamente falando, às vezes quebra um pouco, [...] uma filosofia de trabalho diferente, uma rotina diferente da que vinha sendo trabalhado, mas quando as escolas são, entre aspas, autônomas em relação a isso, não no sentido de recusar a seguir as diretrizes da Semec, mas autônomas porque já tem sua rotina, se mudar de prefeito, de secretário isso não vai interferir diretamente no nosso trabalho, no trabalho da escola não, porque nós já temos o nosso planejamento, as nossas metas o que acontecer acima da gente, pode atrapalhar a nível, de material, deixar de mandar recursos pra escola, fechar escola ou mudar a gestão por conta de qualquer coisa [...] mudança na gestão municipal, no nosso caso não. A avaliação é nas escolas é no dia-a-dia com o aluno. O que mudar pra cima não pode interferir na sala de aula. No ano passado houve mudança de secretário de educação duas vezes, dentro de dois

anos foram três secretários, cada um que chegou tentou implementar sua filosofia, se a gente fosse deixar abater ou se prejudicar, seria um desastre. No entanto não foi. A escola ela tem que se encapsular nesse sentido de não deixar os problemas interferir no desenvolvimento da escola. Eles nos dão as condições, mas a escola, a escola é que determina (GESTOR ESCOLA A, informação verbal).

O gestor da escola D ressaltou a importância que a escola deve ter no desenvolvimento de um trabalho autônomo que consiga sobreviver às avalanches políticas, comuns nas redes municipais. Mesmo diante dos embaraços políticos vividos na rede, a escola D conseguiu se salvar dos conflitos políticos, não permitindo que tais situações interferissem no desempenho da escola e, com todo esse quadro, conseguiu cumprir as metas e apresentar crescimento no Ideb.

4.10 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA: A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DO IDEB

Até agora foi possível verificar que a Semec definiu a formação como um dos eixos fundamentais para a qualidade educacional da rede. O segundo eixo que estrutura as ações tratam-se das provas realizadas em nível do sistema municipal sob as quais a Divisão de Avaliações é o setor responsável. É essa divisão que tem o papel de fomentar toda a Secretaria com os dados e informações gerados nos processos avaliativos externos e institucionais locais. É esse setor quem busca as informações para que, a partir delas, as gerências possam estabelecer o rumo das ações.

O percurso do Ideb no setor de avaliações inicia com a transformação dos resultados do Ideb em relatórios analíticos. Os relatórios são organizados em tabelas e gráficos para que a partir deles os dados sejam analisados pela equipe e, em seguida, essa possa se apropriar das informações. Depois de entender o movimento, a dinâmica do Ideb nos dados, o setor prepara uma síntese dos relatórios para as apresentações em *Power Pointer*. Após a organização das informações, a Divisão planeja os momentos de socialização dos dados inicialmente com técnicos da Semec; no segundo momento, com os professores formadores que atuam no centro de formação; no terceiro momento, com diretores e pedagogos das escolas e, finalmente, nas oficinas de formação com os professores.

Na socialização dos resultados, a secretaria estabelece prioridades, como explica a interlocutora a seguir:

[...] pra divulgação, a gente prioriza logo as escolas que tiveram metas não-alcançadas ou tiveram baixas notas, que caíram suas notas. Pra socialização da divulgação, a gente inicia com esses grupos. Depois é que a gente faz a divulgação

com os diretores das escolas. Mas, quando a gente vai trabalhar os pedagogos são todos os pedagogos. Só que a gente prioriza isso, faz grupos de prioridades (GESTOR 2, informação verbal).

A socialização com base nos resultados que a escola alcançou é priorizada porque, segundo a Divisão de Avaliações, há um planejamento focado para as escolas, desde o monitoramento, acompanhamento, até as intervenções que vão requerer ações diferenciadas dependendo do Ideb apresentado pela escola. A secretaria desenvolve um plano de ação para acompanhamento e monitoramento das escolas com baixo Ideb.

O processo de acompanhamento é feito da seguinte forma: na primeira etapa, acontecem visitas às escolas, momento em que os técnicos ouvem os gestores, coordenadores, professores para o conhecimento da realidade da escola e levantar as possíveis causas que levaram àquele resultado. Na segunda etapa, são elaborados os relatórios contendo propostas de ações, em seguida, a etapa de execução e, por fim, a avaliação das ações.

Além de promover e executar os processos avaliativos institucionais da rede municipal, o trabalho da Divisão de Avaliações é também de reforçar e otimizar o acompanhamento e o monitoramento do desempenho dos alunos. Os programas de avaliação externa em larga escala realizados pela Semec abrangem desde a alfabetização até o 9º ano do Ensino Fundamental, conforme a gestora explica:

[...] no início do ano nós avaliamos a alfabetização no final do ano nós avaliamos de novo o processo de alfabetização, nós avaliamos o 3º ano que é uma avaliação diagnóstica e, nós estamos avaliando o 4º e o 8º ano que acontece em outubro que é pra gente já ter os dados pra trabalhar todo o ano e o próximo ano, pra no final do ano a gente avaliar o 5º e o 9º ano. Então a gente faz uma avaliação com as séries anteriores, faz uma avaliação das séries do Ideb e fica todo o tempo nesse processo cíclico (GESTOR 2, informação verbal).

O processo de exames da rede é contínuo. A rede não avalia apenas as séries contempladas na Prova Brasil, mas também o 4º e o 8º anos com o objetivo de preparar para o Ideb no ano seguinte. A rede também tem se preocupado com as séries que não são contempladas no Ideb, desenvolvendo um trabalho que sirva de base para os alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental através da prova aplicada para o prêmio Professor Alfabetizador.

4.11 O EFEITO DOS EXAMES NA ESCOLA: O TREINAMENTO E O FOCO EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

A Semec realiza exames em todas as etapas e séries. Esse processo começou em 1995, mas foi reforçado com os exames nacionais. Dos exames aplicados na rede alguns são organizados pela Semec e outros por organizações parceiras da secretaria, como o Instituto Ayrton Sena, na realização do Circuito Campeão, o Unicef e o Qualiescola.

Entre os coordenadores escolares pesquisados, percebeu-se unanimidade em afirmar que tais exames têm contribuído para melhorar o trabalho da escola. Os gestores também têm reforçado junto às equipes escolares a necessidade dos testes, no entanto, questionam a quantidade com que esses instrumentos são aplicados, como descrevem:

Tem muitas avaliações. Mas depois que começou avaliar, os resultados melhoraram, avalia e depois vêm as intervenções. Tem o Palavra de criança, tem o Circuito Campeão, tem a Provinha Brasil, tem avaliação de rede, tem o Ideb, estão todo tempo sendo avaliados. [...]. A gente não sabe o que prioriza. Esse ano mesmo, [...] as avaliações externas, não vieram, uma no primeiro semestre. As que chegaram, chegaram no segundo semestre e ainda coincidiram com o período de avaliação interna. Então a escola faz muito malabarismo pra dar conta porque nem sempre as habilidades coincidem. Ainda tem mais esse detalhe [...] que nem todo conteúdo os alunos já tinham trabalhado. Quando ocorre greve, que foi o caso da rede, prejudica ainda mais, porque essas avaliações elas não ponderam isso. Elas consideram que o período está andando normalmente. E ocorre que elas chegam e certos conteúdos os meninos não estudaram [...] a gente considera que vai acabar contribuindo pro Ideb. Então, tudo preocupa [...] (COORDENADOR A, informação verbal).

[...] a gente não se detém apenas aos 5º e 9º anos não, porque na verdade a gente tem que começar o trabalho quando o aluno está no 4º ano porque no ano do Ideb ele vai estar no 5º então se você deixar os trabalhos só pra fazer no ano da avaliação, se der resultado tudo bem, se der algum atropelo você pode se dar mal, a base assim é o reforço mesmo que é trabalhar simulados, que é trabalhar o aluno dentro das questões que são exigidas para o Ideb e adequar o nosso planejamento a isso também (GESTOR ESCOLA D, informação verbal)

Em relação à quantidade de testes, também houve questionamento da Coordenadora da escola A. Segundo afirmou, cada um desses processos avaliativos requer tempo do professor junto ao aluno. Há ainda reclamações em relação ao tipo de conteúdo cobrado nas provas que nem sempre coincide com o que está sendo trabalhado na escola. Há queixas em relação ao cronograma que não é feito com a participação da escola. Com isso, muitas vezes o calendário das avaliações externas choca com as avaliações de aprendizagem dos alunos e interfere no planejamento feito pelo professor. A coordenadora questionou ainda que o calendário nem sempre é cumprido porque as avaliações da rede dependem de licitação e de impressão gráfica e esse processo foge ao controle da Semec.

O gestor da escola D confirma a necessidade de se trabalhar as séries anteriores às que são avaliadas na Prova Brasil através de simulados, reforço e também incluir no planejamento escolar para se garantir bons resultados. O interlocutor, ao utilizar o termo “você pode se dar mal”, retrata a sanção subjetiva ou responsabilização branda, quando as consequências são simbólicas (BONAMINO; SOUZA, 2012). Nesse sentido, os resultados podem mudar a forma como a secretaria e a comunidade vê a escola. O gestor D também aborda sobre a adequação do trabalho pedagógico, os simulados às questões cobradas nas provas. Tais situações, conforme aponta a literatura concernente a esse tema, pode sinalizar uma conformação do currículo para atender aos conhecimentos solicitados nos exames padronizados.

O gestor da Escola D reclama que, mesmo havendo grande quantidade de provas aplicadas pela rede, mesmo assim a escola interage com os resultados e os utilizam para melhorar o trabalho pedagógico. Mas, segundo afirmou, essa quantidade de avaliações tem provocado uma sobrecarga no trabalho da escola.

Até 2010, a rede avaliava bimestralmente todas as séries com avaliação externa. No ano de 2011, houve uma diminuição desse processo e, em 2012, a rede passou a avaliar só o 4º e o 8º anos cujos resultados servirão para trabalhar todo o ano seguinte e poder avaliar o 5º e o 9º anos ao final do ano letivo, que são as séries avaliadas para gerar o Ideb. O teste realizado pela Semec no 5º e 9º anos ocorre nos anos que não têm aplicação da Prova Brasil. Essa avaliação, segundo afirmou o gestor 2, é feita para fazer um comparativo com a metodologia do Ideb, a TRI, utilizando questões do INEP.

Além dos problemas citados, a inserção dos processos avaliativos na rede trouxe mudanças também na forma de elaboração das avaliações de aprendizagem internas da escola. De acordo com a Coordenadora da escola A, devido à mudança na forma de planejar e avaliar, os termos técnicos mudaram, tornando-se mais um elemento para a escola preocupar-se. Quando chegam professores novos à escola, há necessidade de levá-los a se familiarizar com os novos modelos de elaboração de itens e é preciso orientar para que sejam inseridos no planejamento os conteúdos e tipos de itens que são usados no testes. Vejam-se as falas:

com a avaliação externa foi que os professores passaram a ter cuidado com o tipo de item, porque era um choque também, quando as avaliações começavam a chegar, [...] era assim, uma reclamação geral dos professores, os alunos sabiam os conteúdos mas como os itens tinham uma outra estrutura, os alunos perdiam questões (COORDENADOR A, informação verbal).

Antes, você fazia uma questão direta, hoje, [...] eles já se acostumaram [...] responder, fazer o gabarito, nós já usamos gabarito nas nossas avaliações. Tudo isso

também ajuda porque o menino vai fazer uma prova dessa, se a gente não trabalhar essas orientações, na hora ele sabe e se perde em pequenos detalhes, que compromete. Então assim, um conjunto de itens que a gente faz, aprender a fazer, como responder a prova, como transcrever pro gabarito que tipo de questão o professor tem que trabalhar (GESTOR ESCOLA A, informação verbal).

Quinzenalmente no mínimo, a gente aplicava um simulado com os alunos na mesma modalidade da Prova Brasil [...]. Pegávamos vinte questões de português e matemática, porque a dificuldade dos alunos é o preenchimento das bolinhas que eles ainda não conseguem pegar a primeira questão daqui e levar lá pra preencher, eles trocam, eles erram, eles borram. Então a gente começou a treinar, o termo certo é esse mesmo, a treinar, [...]. No início é difícil, mas aí com o tempo a gente vai ver que depois valeu a pena porque aí, perdeu tempo no início, mas aí a gente vê que eles conseguem e fazem (COORDENADOR D, informação verbal).

Sobre essa questão mais estrutural das avaliações externas, elas orientaram a adoção de um novo formato de elaboração de questões para as avaliações da aprendizagem elaborada e aplicada pelo professor. Mas, por outro lado, o foco passou a se concentrar no direcionamento para as provas, no desenvolvimento de atividades de treinos de simulados e gabaritos, práticas estas que as escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tiveram que incorporar ao trabalho pedagógico para atender às demandas de testes exigidos pelo sistema educacional.

Segundo a Coordenadora da escola D, os simulados aplicados nas turmas também trabalham questões mais elaboradas e que os alunos têm dificuldades, como a leitura e a interpretação mediante os textos. Na matemática, os simulados ajudam o professor a ver como é que os alunos estão fazendo os cálculos e como transferem as respostas para o gabarito. A Coordenadora ressaltou que, para os alunos irem se acostumando às avaliações padronizadas, são levadas para a sala de aula avaliações de aprendizagem à semelhança da Prova Brasil. Percebe-se aqui a perda da autonomia do professor na construção dos itens da prova, tendo que formatá-la segundo o modelo dos exames.

Nesse processo de treinamento e direcionamento, as escolas passaram a focar suas atividades nas disciplinas avaliadas, como relatam os entrevistados:

[...] outra queixa dos professores quanto às avaliações externas foi a ênfase em Língua Portuguesa e Matemática porque as outras disciplinas ficavam esquecidas. E os professores têm que corresponder à pressão que é dada a eles, porque se a avaliação quer verificar resultado de Matemática e Língua Portuguesa, eles têm que investir é nessas duas disciplinas (COORDENADOR A, informação verbal).

Os professores falam muito da interdisciplinaridade. Ótimo, mas na prática, nas avaliações a gente percebe que é só Português e Matemática, [...] contemplam um pouco da geografia, história, mas não do mesmo jeito que é com Português e Matemática. [...] Tanto é que os professores dizem que as disciplinas de geografia, história, ensino religioso e artes é só pra ajudar os professores de português e matemática a melhorar a nota do aluno porque o sistema avalia mais são essas duas

disciplinas. [...] Eu acho assim, são importantes, são, mas as outras também [...] tudo tem que estar associado, mas na prática a gente não vê isso, a gente vê mais o foco, a preocupação em português e matemática (COORDENADOR D, informação verbal).

Segundo relatou o Coordenador da Escola A, o foco nessas duas disciplinas começou a gerar desinteresse dos alunos frente às demais áreas do conhecimento e também dos professores em trabalhar os conteúdos dessas áreas. Com isso, a coordenação da escola começou a conversar com os professores para que reconhecessem que era importante voltar a ministrar aula das outras disciplinas principalmente no 5º ano, porque os alunos vão chegar ao 6º ano e se deparar com diversas disciplinas.

O Coordenador D ressaltou que o foco em Língua Portuguesa e Matemática ocorre em todos os níveis do Ensino Fundamental, porém é maior do 1º ao 5º ano. Do 6º ao 9º ano, os horários das aulas são estabelecidos. Já nos anos iniciais, o professor organiza o planejamento semanal de acordo com a necessidade dos alunos e com a prioridade que considera fundamental. Com isso, o professor concentra o trabalho nessas duas disciplinas. O Coordenador da escola D propõe maior associação entre as áreas do conhecimento para que uma disciplina não se sobreponha à outra.

As atividades de reforço da escola também são direcionadas para Português e matemática. Os programas instituídos pelo MEC para subsidiar as escolas como o programa Mais Educação também são medidas para as escolas reforçarem este foco, como atesta o Coordenador da escola A:

[...] esse reforço feito geralmente em português e matemática ele auxilia muito pra envolver o menino e dar uma reduzida no índice da escola que a gente sabe que é a dificuldade de aprendizagem e com esse reforço pode melhorar muito. E tem o programa Mais educação também que tem uma atividade chamada matemática e a outra que é letramento que a gente tem a oportunidade de ir trabalhando o aluno desde as séries iniciais até ele chegar ao ano da avaliação do 5º ao 9º ano. [...] pra que o aluno aprenda as disciplinas, no caso português e matemática, que são as disciplinas avaliadas. Mas, assim, em sala de aula, os professores direcionam pra o perfil do Ideb, simulados, reforço, tarefa, questionários pra casa, questionário de férias, tudo isso a gente procura fazer pra dar mais bagagem ao aluno pra quando ele chegar na avaliação estar mais preparado com esse modelo (GESTOR ESCOLA D, informação verbal).

Mesmo havendo esse foco em Língua Portuguesa e Matemática em função dos testes, a Semec procurou também avaliar as demais disciplinas através de outro programa de avaliações, embora não tenha a mesma conotação e tanta centralidade como tem nas disciplinas avaliadas nos exames nacionais, como relata a gestora 1 a seguir.

A rede tem avaliado essas duas coisas como avaliação externa, mas nós temos alguns programas nas outras áreas de avaliação, história, geografia, artes. Nós temos a formação nessas áreas, tem política de formação nessas áreas, assim como existe em matemática. E a própria formação ela cuida de avaliar, fazer a avaliação externa dessas áreas (GESTORA 1, informação verbal).

De acordo com a gestora 1, a avaliação das demais disciplinas não é uma avaliação nessa perspectiva em larga escala, mas é uma avaliação executada do 6º ao 9º ano, vinculada ao programa de formação da rede que envolve história, geografia, artes e inglês, mas não há um foco nesse processo, assim como há em Língua Portuguesa e Matemática.

Ainda sobre essa questão do foco, os gestores das escolas têm preocupado com o perfil do professor que atua nas séries avaliadas pelo Ideb, como se vê na fala dos entrevistados:

[...] principalmente nas turmas avaliadas, a gente prioriza professores que são experientes, professores, de preferência que tem os dois turnos na escola quarenta horas [...] porque mantém o padrão nas turmas avaliadas. Se você tiver vários perfis de professor nessas turmas fica mais difícil pra gente nivelar esses alunos então é uma preocupação nossa, [...] tem professor que tem um perfil alfabetizador, a gente coloca ele nas séries mais iniciais, tem professor que já tem um perfil mais pra 5º ano [...]. O gestor ele sabe, ele conhece os professores que tem cuidado zelo e se dedica aos objetivos da escola (GESTOR ESCOLA D, informação verbal).

[...] é bom quando você tem um grupo coeso, fechado na escola que não tem muita rotatividade, fica bem incorporado essa coisa. Quando há troca de professor a coisa já dificulta um pouco. A nossa escola desse período pra cá nós estamos com o mesmo grupo. Também isso facilita, elas já estão bem fomentada dessas informações de Ideb, das competências, o que você tem que trabalhar, isso ajuda muito (GESTOR ESCOLA A, informação verbal).

A prioridade citada pelo gestor da escola D revela a preocupação com o trabalho desenvolvido nas turmas avaliadas que requerem continuidade e estabilidade do professor nessas turmas. Com isso, passou-se a fazer um nivelamento do trabalho para atender às necessidades da avaliação externa. A rotatividade relatada pelo gestor da escola A é outro problema sério na rede porque, mesmo tendo havido dois concursos públicos a partir de 2010, há ainda muitos estagiários na rede municipal de Teresina.

O gestor da escola A também aponta a mesma situação da escola D, o cuidado em não colocar estagiários nas turmas avaliadas, pela temporalidade do contrato que o leva a ficar pouco tempo na escola. Com a questão da rotatividade, a escola precisa reiniciar o trabalho que já vem sendo feito desde a inserção do Ideb, o que leva a escola a optar por professores mais experientes para trabalharem com essas turmas.

4.12 O IDEB E A MOBILIZAÇÃO ESCOLAR

Compreendemos até aqui que, a partir do Ideb, a rede estabeleceu a formação e os exames como ações fundamentais para elevar os indicadores de qualidade educacional e que as escolas passaram a organizar suas atividades com foco nas avaliações dos sistemas.

Como o Ideb é formado por dados do rendimento (evasão, aprovação e reprovação) e do desempenho (mediante a proficiência da Prova Brasil), para obter um Ideb satisfatório é importante que o aluno não abandone a escola e seja aprovado com aprendizados adequados. Entretanto, essas ações não teriam êxito se não houvesse envolvimento da comunidade escolar nesse processo, especialmente os pais dos alunos.

Na Secretaria Municipal de Educação de Teresina, a Gerência de Assistência ao Educando (GAE) é um setor que trata especificamente do atendimento e apoio ao estudante, desenvolvendo atividades de formulação, acompanhamento e avaliação de planos, programas e projetos que tenham como objetivo possibilitar o acesso, a permanência do aluno na escola. O trabalho da GAE envolve também outras divisões que atuam em conjunto. São elas:

- a) a Divisão de Assistência ao Educando que desenvolve várias funções dentro da GAE, que vão desde o acompanhamento do livro didático, transporte escolar, acompanhamento da frequência dos alunos beneficiários de programas de transferência de renda do governo federal e municipal, acompanhamento do programa de Interação Família Escola, intervenções nas situações de infrequência, indisciplina, negligência, encaminhamento para serviço de proteção social;
- b) a Divisão de Nutrição, Controle e Distribuição da Merenda Escolar, cuja atribuição é garantir alimentação de qualidade aos alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental (Regular, EJA e Projovem) da rede municipal de ensino, unidades filantrópicas e conveniadas;
- c) a Coordenação de Articulação Comunitária, responsável pelo acompanhamento do Programa Escola Aberta, aos finais de semana, e Mais Educação, na ampliação da jornada das escolas que se adequaram ao programa e acompanhamento de outras ações como saúde do escolar, Conselhos escolares e Associação de Pais e Mestres;
- d) a Divisão de Esportes, que promove e realiza os jogos escolares municipais de Teresina.

Todas essas divisões atuam em conjunto desenvolvendo ações e estabelecendo metas para melhorar os serviços destinados aos alunos e promover ações que possam melhorar o rendimento destes em sala de aula.

A Gerência de Assistência ao Educando também participa da *Comissão do Ideb*. Em 2011, as reuniões voltadas para o Ideb, conforme se verifica no plano de trabalho *Conquistando o Ideb*, desde que foram implantadas na rede, envolveram as famílias dos alunos do 5º e 9º anos. Para o Ideb 2013, as reuniões passaram a envolver também as famílias dos alunos do 3º, 4º e 8º anos com o tema *Escola e Família Conquistando o Ideb*.

As reuniões promovidas pela GAE têm o objetivo de sensibilizar as famílias dos alunos do 5º e 9º anos a participarem cada vez mais da vida escolar dos filhos, contribuindo para que os mesmos possam desenvolver habilidades e competências cognitivas e, com isso, obter bons resultados na avaliação do IDEB.

Entretanto, levar a família à escola não é uma tarefa fácil. Para conseguir essa participação, são utilizadas várias estratégias, como explicam os interlocutores a seguir:

Há escolas que utilizam carro de som, comunicado, tem escola que dá até premiação, cesta básica, tudo isso para mobilizar as famílias mesmo assim, a participação é entre 40% a 70% (GESTOR 3, informação verbal).

Sempre a gente põe assim no comunicado, um brinde, sorteio, porque se não tiver nada não vem não, acha que é só pra reclamar, [...] se a gente não buscar meios, estratégias, eles não vem não [...] só funciona com esses incentivos, só pra reclamar de aluno, não, nós não fazemos mais reuniões pra reclamar não. A gente nem reclama, a gente fala de uma forma que ele não ache chato vir pra reunião (GESTOR ESCOLA A, informação verbal).

Sobre a participação familiar para melhorar o desempenho, após o Ideb, a escola viu-se na obrigação de monitorar a presença do aluno, pois a infrequência interfere no desempenho, no aprendizado e pode contribuir para uma possível reprovação que pode ocorrer por falta ou pelo impacto das repetidas faltas no desempenho do aluno. Além disso, há ainda o risco da evasão, do abandono e, com tudo isso, o Ideb da escola pode apresentar queda. Assim, o monitoramento da escola e o compromisso dos pais em acompanhar a frequência dos seus filhos são fundamentais.

A dificuldade que a escola encontra para agregar a participação da família não se restringe apenas à presença nas reuniões e ações promovidas pela escola, mas também em assumir o compromisso de acompanhar de modo mais efetivo a presença do aluno e acompanhar nas atividades escolares em casa. Nesse sentido, as escolas utilizam diversas estratégias para obter esse compromisso, como explicam os entrevistados.

Nós resolvemos fazer um termo de compromisso, fiz contato até com um advogado [...] me deu cópia até de um trecho do código penal sobre cuidados com os filhos, a responsabilidade, a lei do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). [...] achei até que estava meio pesado, mas deixei o texto, [...] os pais assinam e não mudam

absolutamente nada, alguns nem precisam assinar, basta a professora dizer, a coordenadora quer falar com você e você vai assinar o termo [...], muito malabarismo, [...] tem famílias que a gente ameaça o bolsa família, que é outra coisa que devia nos ajudar mais se fosse assim monitorado e levado mais a sério, nós achamos que o resultado seria outro, que essa conversa também a gente tem com os meninos, com as mães, pra que é o bolsa família que o filho dela está correndo o risco de perder, algumas se comprometem, outras se comprometem, mas no outro dia, tudo a mesma coisa, então a diretora vai à casa dos alunos (COORDENADOR A, informação verbal).

A gente sempre está chamando as famílias para as reuniões, vem, apesar de poucas. A gente percebe assim, na reunião de plantão pra entrega de boletins, vem sempre a mãe daqueles alunos os que são bons alunos que tem um nível de aprendizagem razoável, mas aqueles alunos que já tem um grau de risco, a gente percebe que a família quase não aparece na escola. Ai a gente tem que usar termos quase que ameaçadores [...] olha a gente precisa do seu compromisso aqui na escola por conta de não ter nenhum comprometimento com algum benefício que você receba que é pra ver se ela preocupa, tem hora que a gente precisa [...]. Apesar de [...] ter que usar esse tom de ameaça, esse tom de coerção mesmo com a família, mas tem dado certo, só assim que a gente conseguiu trazer. Mas nunca chega a 100% a média é 75% de participação dos pais, infelizmente (COORDENADOR D, informação verbal).

As falas dos coordenadores escolares reforçam a questão da frequência escolar, uma responsabilidade que a escola passou a ter que administrar a partir dos indicadores de qualidade. A escola passou a se preocupar com a frequência do aluno e a buscar o compromisso da família em ajudar nas tarefas escolares, acompanhar, monitorar. Segundo relatou o coordenador A, falta motivação dos pais em acompanhar as atividades que são enviadas para casa, em participar, falta uma contrapartida da família, como descrito a seguir:

[...] essa coisa de andar atrás de menino, agora como conta para os indicadores da escola, a gente se preocupa mesmo, corre atrás. Então, você vai chama o aluno se não vai ser reprovado por falta. Porque a gente quer que a escola fique bem (GESTOR ESCOLA A, informação verbal)

Frequência também é um item que está contemplado na avaliação do Ideb, não é só a prova, [...] e aquela turma que tem frequência baixa e consequentemente vai cair aquele índice, vai cair aquele resultado, e a gente tem que correr atrás desses alunos. Porque a preocupação não é só com o índice, a preocupação é com o que eles estão fazendo fora da escola. [...] Em última instância a gente procura o Conselho Tutelar que só ele pode intervir [...] (COORDENADOR D, informação verbal).

Quando foi criado o programa Conquistando o Ideb – Ações prioritárias 2011, foram pensadas e inclusas questões como o monitoramento da frequência, a participação da família, como ações para melhorar o IDEB. A Gerência de Assistência ao Educando elaborou uma cartilha com orientações para as famílias de como elas poderiam colaborar nas tarefas escolares com a seguinte explicação: “se o aluno estudar vai repercutir nos resultados do IDEB” (GESTOR 3, informação verbal).

Em relação à frequência, segundo a gestora 3, quando há muitas faltas, a escola encaminha documento solicitando a visita do assistente social para realizar visita domiciliar. Nisso, a rede conta com quatro assistentes para atendimento e, quando há necessidade, também envolve o Ministério Público nessas ações. Com isso, segundo afirmou a gestora, tem havido resultados.

4.13 EFEITOS DO IDEB NO TRABALHO ESCOLAR: SISTEMATIZAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SOBRECARGA

A partir do Ideb, a responsabilidade da escola foi ampliada para dar conta dos resultados que se esperam dela. Isso pode ser notado no seguinte relato da entrevistada:

A gente tem essa preocupação com as avaliações com a frequência, com a alfabetização dos meninos. [...] tudo que a gente faz na escola está direcionado pra isso aí (COORDENADOR A, informação verbal).

É possível abstrair da fala da Coordenadora da escola A que, após o Ideb, as ações da escola passaram a se direcionar para este indicador. Consequentemente a isso, houve também aumento do trabalho na escola, como descrevem os interlocutores a seguir:

Tem mais trabalho, a gente como diretor se organiza melhor [...] porque melhora no resultado, melhora na qualidade, a gente organiza melhor as ações da própria escola, sistematiza, direciona as ações pedagógicas, dentro do administrativo também pra se empenhar pra isso. [...] De alguns anos pra cá a gente tem que fazer tanta coisa na escol. No início dos anos 2000, era a coisa mais fácil ser gestor de escola, mas agora tem tanta coisa [...], tantas obrigações que a escola tem que absorver que não era papel da escola (GESTOR ESCOLA A, informação verbal).

A gestora da escola A aborda as obrigações que agora pairam sobre a escola. Após a inserção dos mecanismos avaliativos externos, os gestores escolares passaram a assumir atividades que até então não cumpriam à escola. Contudo, apontam que houve uma melhoria na organização do trabalho escolar. Esse aspecto também é apontado pelo gestor da escola D.

A gente passou a se organizar mais [...]. Antes, se desse certo bem, se não desse certo bem também [...]. Então, como gestor, entra naquela história de você se sentir culpado, dividir a culpa, mas aí a gente acaba sentindo essa pressão e se penalizando, e que eu podia ter feito algo melhor, eu errei se não deu certo [...] (GESTOR ESCOLA D, informação verbal)

A fala do gestor da escola D ressalta o controle que agora existe sobre a escola e que leva os gestores a tomarem para si a responsabilidade pelos resultados, causando-lhes sentimentos de culpabilização.

Após a Constituição Federal de 1988 e a aprovação da LDB 9.394/1996, determinações nelas previstas como o princípio da gestão democrática e a autonomia das escolas públicas trouxeram-lhes, por sua vez, novos desafios, mudanças que constituem parte do processo de regulação do serviço público e especialmente das políticas educacionais. Os processos descentralizadores propiciaram mudanças na forma de administração e na organização do trabalho escolar. Novas e maiores tarefas passaram a fazer parte da rotina da escola. Oliveira (2002) fala que o aumento da responsabilidade do diretor corresponde à contrapartida do processo de descentralização que resultou em maior autonomia para as escolas.

A partir de 2000, a escola tem vivido um turbilhão de mudanças. Embora tenha ganhado autonomia pra administrar seus recursos, gerir seus problemas, por outro lado, recebeu como recompensa o controle que foi lhe sendo atribuído aos poucos, sob forma de responsabilização. Entretanto, a demanda do trabalho, conforme foi citado pela gestora da Escola A, não veio acompanhado de apoio necessário.

O Governo Federal tem criado ações de toda sorte para atender à necessidade da escola com vários programas: Mais Educação, Um Computador Por Aluno (UCA), Escola Aberta, programas de formação de professores, livros, recursos financeiros através do PDDE e outros. Também criou programas de transferência de renda para as famílias destes alunos. Será que a tese governamental seria: a escola tem tudo para o aluno aprender; se não aprende, de quem é a culpa?

Freitas (2011) leva-nos a entender que a responsabilização deixa implícita a ideia de que, independentemente das políticas, dos contextos sociais, das condições socioeconômicas, o aluno deve estar condicionado a aprender, e é a escola o pólo responsável por produzir situações que levem aos resultados, já que, em tese, o Estado já proveu esta escola de capacidade material e humana para fluir. Para o autor, essa é uma estratégia que o Estado tem utilizado para a privatização das escolas.

Da mesma forma, com o Ideb, tais processos ampliaram-se somando-se ao controle e monitoramento constante das ações escolares. Percebe-se que a autonomia e a descentralização não foram processos conquistados gratuitamente. Eles vieram acompanhados de uma regulação subjetiva em que a escola realiza o controle operacional de suas ações para o próprio desempenho institucional.

A rotina pedagógica também foi ampliada para ajustar-se aos processos avaliativos externos, como descrevem os respondentes a seguir:

[...] nós ficamos preocupadas em ver aquelas habilidades, colocar em nosso planejamento, orientar as atividades com as professoras. [...] e não deixar faltar, que atividades e que procedimentos elas deviam adotar em sala de aula junto às famílias, reuniões com famílias, assim, foi muita mobilização. Mudou muito, mudou bastante a rotina do trabalho da escola, o meu trabalho (COORDENADOR A, informação verbal).

[...] eu já cheguei justamente num ano de avaliação do Ideb, [...] tentando traçar estratégia pra isso, pra trabalhar em cima disso e melhorar o índice. [...] minha preocupação é porque é muito número e eles querem saber percentuais de números e a gente fica assim um pouco, eu me sinto angustiada, às vezes de tentar ver que a realidade é de um jeito que os números reais são de um jeito e eles querem que sejam melhores, claro. Porque a gente faz todo o trabalho durante o ano, a gente chama a família, faz reunião, conversa com o professor, e a gente vê e sente que está faltando alguma coisa, mas por que ele não consegue, por que esse aluno não consegue, por que essa turma está assim... esse resultado e a gente faz reunião, a gente conversa com o professor [...] mas a gente tem que ver o que está ao nosso alcance, aonde eu consigo chegar. Mas eu me sinto um pouco angustiada [...] porque quer saber de números, resultados [...] (COORDENADOR D, informação verbal).

A pressão ressaltada pelo Coordenador da escola D mostra os reflexos das aferições quantitativas que o sistema tem cobrado, especialmente em relação às metas propostas. Com isso, tanto os gestores como os coordenadores pedagógicos passaram a monitorar os dados internos da escola para prestar contas dos resultados junto à secretaria. A angústia do coordenador da escola D se deve às cobranças em relação ao desempenho e ao rendimento do aluno, pois o sistema exige resultados numéricos, dados estatísticos que nem sempre refletem a realidade.

Mesmo que o Ideb tenha proporcionado uma maior organização e sistematização do trabalho, como foi abordado pelos gestores e coordenadores, o que se apreende da fala do gestor da escola D é que, no mesmo quadro de melhoria proporcionada pelo Ideb, há também uma autocobrança, autoresponsabilização, autopunição, tendo em vista que os gestores e suas equipes escolares tomam para si a solução de problemas que não são somente atribuição da escola, problemas os quais a escola não resolve sozinha.

Contudo, ao contrário do que pensam os interlocutores acima, a gestora 4 tem o seguinte posicionamento.

Eu acho que o sistema educativo ele tem ficado um pouco mais complexo sim, [...] mas não vejo assim, que o professor... Educação é um dos sistemas que mudam com mais lentidão. Então eu penso que as mudanças são gradativas e são lentas (GESTOR 4, informação verbal).

A gestora 4, vê o aumento nas demandas do trabalho escolar como algo natural ao processo e entende esse fator como uma complexidade do trabalho pedagógico. A entrevistada sugere que tais complexidades visam produzir mudanças, embora estas sejam lentas. Entretanto, Freitas et. al (2009) ressalta que as condições oferecidas pelo sistema para produzir mudanças, neste caso, a qualidade que se espera, não considera os limites impostos para o trabalho dos profissionais da educação, limites estes que correspondem às desigualdades sociais que rondam à escola.

4.14 CONCEITUAÇÃO DO IDEB PELOS INTERLOCUTORES: INSTRUMENTO PARA A MELHORIA DA ESCOLA?

Com a inserção do Ideb no sistema educacional, houve aumento das demandas do trabalho pedagógico e administrativo das escolas e trouxe também alguns temores, como explicam os interlocutores a seguir:

[...] A princípio os professores ficaram com aquele receio: ah, vai ser muita pressão nas minhas costas, vou ser o fiel da balança da escola, se a escola cair a culpa é minha e até nisso a gente teve que trabalhar com os outros professores porque ninguém queria mais o 5º ano com medo de ser um desastre e ser taxado como um incompetente, até isso a gente teve que trabalhar no planejamento e explicar que o trabalho positivo ou negativo é resultado do trabalho geral da escola. E a gente não pode depositar a responsabilidade em cima do professor só, seria muito injusto, seria crucificar a pessoa errada. Se deu errado, nós vamos sentar e avaliar as causas, mas não que aquele professor é incompetente porque a rede ou a escola não atingiu a média 5,0 no Ideb. Hoje, já não questionam, porque assim, a gente já sabe que é uma política mesmo nacional (GESTOR ESCOLA D, informação verbal).

[...] a gente já incorporou, e de tudo, as informações são boas trazem pra gente ideias novas, fomentam novos conhecimentos, a gente precisa disso, porque eles têm notado que tem melhorado, se organizou em torno desse Ideb, o Ideb puxou amarrando o que a gente já fazia só que agora com foco maior. Porque a gente fazia muito a nível de escola, muito limitado ao espaço escolar, agora não, a gente está a nível de Teresina de Brasil, as escolas daqui elas estão puxando o Ideb (GESTOR ESCOLA A, informação verbal).

[...] em certos aspectos, eles se vêem na berlinda [...], avalia o aluno, mas por tabela, essas avaliações que chegam elas acabam avaliando o trabalho do professor. No início eu conversava muito com elas sobre isso, que o trabalho delas estava sendo avaliado, porque elas tiveram que mudar a postura a forma de planejar, de avaliar (COORDENADOR ESCOLA A, informação verbal).

O gestor da escola D mais uma vez levanta uma questão que é o processo de responsabilização que ocorre mediante os resultados apresentados no Ideb e aponta a participação coletiva, o trabalho da gestão, do pedagogo e da participação familiar como ações cujos resultados são decorrentes. Acrescente-se ainda, o papel das secretarias e do

Estado como um todo. Assim, os resultados dependem do funcionamento conjunto, concatenado e coeso desses atores. Esta seria, segundo Freitas (2005), uma forma de estruturar-se a “qualidade negociada” em que cada um desses personagens pudesse se corresponsabilizar, cada um de acordo com sua atribuição.

Mesmo com a situação de se ver na “berlinda”, o coordenador A afirmou que não houve resistência em relação ao Ideb, como revela:

Antes era mais difícil, quando a gente não tem o olho do gestor público da secretaria, [...] certas professoras eram mais resistentes. Mas dos anos 2000 pra cá mudou muito, as mais resistentes ficaram lá atrás. Nos anos 2000 elas começaram a perceber que não estavam mais tão sozinhas não, que a clausura da escola estava chegando ao fim, tinham muitos olhos sobre as escolas e isso muda a postura do professor (COORDENADOR A, informação verbal).

A fala da coordenadora da escola A denota a presença do controle sobre a escola, questão que a mesma considera importante e natural. Assegurou ainda que a produtividade na grande maioria das vezes, ela é melhor garantida, quando as pessoas estão sob pressão, quando há o olhar de alguém de fora e que a falta desse olhar desmotiva os professores e quando a secretaria está mais perto eles ficam mais atentos, mais engajados, ressaltou a coordenadora.

Embora já exista uma compreensão na rede municipal de que o indicador é necessário, ainda há resistência em relação ao Ideb. Isso ocorre, porém em menor escala como explica a gestora 4, a seguir.

[...] os professores, os diretores, de uma maneira quase que geral, a gente não pode dizer 100%, mas [...] já entendem da relevância, da importância do Ideb porque esse índice ele quer dizer muitas coisas, não é só uma coisa. Há ainda uma resistência, fruto de impasse ideológico mesmo de dizer assim, ah, isso aí é só pro governo fazer propaganda, aquela parte política (GESTORA 4, informação verbal).

Há ainda uma pequena parcela que vê o Ideb como instrumento para uso político. Mas a maioria tanto dos gestores da Secretaria quanto dos gestores e coordenadores escolares vêem o indicador como necessário à educação e o define como um elemento capaz de nortear as ações tanto da secretaria como das escolas, como descrevem os entrevistados a seguir:

[...] O Ideb é um parâmetro [...] nós passamos a ver os nossos próprios resultados dentro de nossa realidade não só uma escola em relação a outra escola, mas a escola em relação ao avanço da própria escola (GESTOR ESCOLA D, informação verbal).

[...] um norteador pra gente seguir o nosso trabalho [...]. É importante pra gente não ficar meio solto (COORDENADOR D, informação verbal).

[...] é uma ação, uma política que contribui muito pra melhorar [...] resultados assim mais palpáveis [...] pode nortear nossa política de educação a nível de secretaria, a nível de escola, pra direcionar, eu acho que ele tem dado uma contribuição muito boa assim, pra melhorar a qualidade do ensino e a gente vai ficando mais focado (GESTOR ESCOLA A, informação verbal).

[...] uma oportunidade pra escola se organizar melhor [...], a escola mudou, a gente se sente mais centrado, mais organizado (COORDENADOR A, informação verbal).

Sobre a percepção do Ideb como um parâmetro necessário, os gestores escolares afirmam que o Ideb é um mecanismo orientador e representa um dado mais concreto, que serve de aporte para as escolas.

Entre os gestores da Semec, há também os que consideram o Ideb como instigador de mudanças político-educacionais, uma forma de avaliar a qualidade, mas também estabelece divisão, provocando ranqueamentos.

[...] ele provoca as mudanças. [...] não deixa de ser um instrumento político, mas pode ir além disso. (EX-GESTOR, informação verbal)

Os resultados do Ideb traduzem o excelente trabalho desenvolvido pelos professores, gestores, alunos e comunidade escolar que buscam no cotidiano escolar adoção de metodologias e práticas compatíveis com a diversidade cognitiva dos alunos (GESTOR 1, informação verbal)

[...] O Ideb é um indicador de mobilização, de incentivo e de promoção de cultura para melhoria. [...] Com o Ideb melhorou muito a lógica das políticas (GESTOR 2, informação verbal).

[...] é um ranqueamento, uma forma de medalhinha nos que são melhores. [...] é necessário pra vermos como estão esses alunos (GESTOR 3, informação verbal).

Ele pode impactar positivamente ou negativamente. Quando tem um resultado não muito consistente, se o gestor souber tratar com capacidade pode até fazer uma mudança substancial na escola, mudança de atitude. [...] é bom em termos de comunidade pra mostrar que o grupo está trabalhando no coletivo. Mas o resultado negativo também, ele pode ser trabalhado, transformado numa coisa boa pra se refletir (GESTOR 4, informação verbal).

Para a gestora 4, o Ideb na rede municipal de Teresina passou por um momento difícil na sua implementação, em que não houve entendimento do seu sentido, mas, tendo passado essa fase, ressalta que já é possível compreender que o indicador vai além dos números e pode mostrar um quadro da situação educacional da escola, como destaca:

As pessoas viam aquilo ali como um trampolim político, propaganda de governo pra aparecer. Havia uma resistência muito grande, [...] desconhecimento, a ignorância de dizer que é pra dar mérito pra esse governo, [...] pra ajudar essa prefeitura, esse prefeito, politicagem.. Mas hoje em dia já tem uma certa compreensão, [...] que ele tem todo um cômputo de informações sobre a escola, que mostra muitas coisas, mostra a questão da equipe gestora, vai mostrar o trabalho do pedagogo então não era um número em si (GESTOR 4, informação verbal).

A gestora 4 ressaltou ainda que o Ideb atua nos fatores motivacionais da escola fazendo com que o trabalho coletivo possa ser visto pela comunidade. Esse, segundo a entrevistada, pode ser um efeito positivo. Esse efeito repercute nas falas dos gestores escolares ao afirmar que aumentou a procura por vagas nas escolas que se destacam com maiores resultados no Ideb, como explicam a seguir.

[...] isso é um dado que ajuda na escolha, que a gente tem no bairro várias escolas, eu acredito que essa daqui é uma das melhores é o que eles colocam quando vem fazer matrícula. [...] eles procuram saber qual é o Ideb dessa escola, isso já é uma mudança, não estou falando de modo geral, mas a coisa a gente já percebe (GESTOR ESCOLA A, informação verbal).

Reconhecimento pra mim é a fila na frente da escola no início do ano os pais querendo vagas. Nós temos outras escolas na região, mas nós somos mais procurados (GESTOR ESCOLA D, informação verbal).

[...] Nós falamos para os pais sobre essa questão do Ideb, sobre os recursos que vêm pra escola, questão de material que a gente pode estar comprando para os alunos e na qualidade do ensino da escola com relação aos filhos deles. [...] Depois que a gente passa os resultados eles ficam mais motivados, eles vêm que está tendo um avanço que o ensino está bom [...] tanto é que não tiram o filho daqui. Às vezes tem algumas discussões porque o pai quer colocar o filho aqui, mas não temos mais como receber, porque estão lotadas as turmas, e dizem: mas é porque o Ideb daqui foi bom ele tem que continuar aqui (COORDENADOR D, informação verbal).

Conforme se verifica na fala dos gestores e do coordenador da escola D, nas escolas pesquisadas o Ideb tem orientado os pais na escolha da escola para os filhos. Embora esse processo seja sutil, ocorrendo apenas no interior da escola. Não se pode afirmar ainda que já ocorre o que a literatura denomina de Teoria da Escolha da Escola Pública ou *Public Choice School*, baseada no racionalismo econômico e que traz imbuída a ideia de *quase-mercado* a partir das práticas avaliativas do Estado e os resultados dos testes. Constitui uma das medidas políticas implantadas a partir dos anos 80 no século XX nas discussões sobre reforma e reestruturação do Estado que afetaram a administração pública e, conseqüentemente a educação (BARROSO, 2005). Entretanto, há apenas cinco anos que o Ideb foi lançado à sociedade e o conhecimento sobre o indicador não quer dizer que o mesmo já tenha sido apropriado pela sociedade a ponto de classificarmos que esteja orientando a escolha da escola pelos pais, o que indica que esse efeito pode estar ocorrendo de forma isolada.

4.15 O IDEB E A EXPOSIÇÃO DOS DADOS

Sobre a exposição do Ideb, a Coordenadora Pedagógica da Escola A apontou para o mural da sala onde estava afixado o resultado do Ideb 2011. Nessa escola, verificamos que a sigla Ideb estava exposta no mural do pátio e, de forma bem visível, na parede interna da secretaria. Em volta da sigla Ideb estavam palavras que constituem a missão da escola.

Na Escola D, o Ideb estava afixado no mural do pátio de entrada do setor administrativo e nele havia também uma cópia do cheque-prêmio no valor de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) recebidos pela escola em função do Ideb. Percebeu-se, a partir dessas práticas de exposição, que o Ideb, por seu caráter classificatório, ganhou centralidade na escola.

Em ambas as escolas, o Ideb é socializado entre os alunos e nas reuniões com a comunidade. Essa divulgação é feita também em forma de comunicados enviados aos pais.

Essa exposição também atende à Lei municipal nº 4.143, aprovada em 1º de agosto de 2011 (ANEXO E), que estabelece que a divulgação do Ideb nas escolas será feita através de placa padronizada a ser fixada na entrada de cada uma das escolas avaliadas, em local visível, segundo os critérios do IDEB. De acordo com a Lei, na placa serão disponibilizados esclarecimentos, em síntese, sobre o que representa o índice, e a nota obtida pela escola, utilizando-se uma escala de 0 a 10; bem como a média do Ideb apurado nas escolas da rede de ensino do Município.

Nas escolas que constituíram *locus* desta pesquisa, a divulgação do Ideb é feita em papel A4. Não há padronização, a folha de papel afixada no mural contém apenas o Ideb 2005, 2007, 2009 e 2011, mas não há síntese sobre o que é o Ideb, conforme especifica a Lei. A lei não parece ser seguida rigidamente. As escolas apenas fazem a impressão da tabela disponível no site do MEC. Antes mesmo da aprovação da Lei, as escolas já expunham o Ideb perante a comunidade escolar, como explicam os gestores abaixo.

[...] independente da lei, a gente já colocava porque, é uma das orientações da própria secretaria pra expor os resultados da avaliação (GESTOR ESCOLA A, informação verbal).

[...] é uma rotina da escola, fazer essa divulgação, [...], a gente sempre trata desse assunto, pra falar da importância que [...] é um índice que não vale uma nota pra ele como na prova, mas que pra escola e pra educação é muito importante [...] (GESTOR ESCOLA D, informação verbal).

Ambos os gestores afirmaram que a divulgação do Ideb começou a ser feita em 2007 e isso não se deu em função da lei, mas porque a gestão da escola considerou que era importante expor o resultado por ser este público e de interesse da sociedade. Na visão do gestor da escola D, a lei veio porque havia escolas que não divulgavam o índice.

4.16 O IDEB E AS PRÁTICAS DE PREMIAÇÃO

O Ideb tem sido utilizado pelas escolas da rede municipal para promover o incentivo e a motivação dos pais e alunos. Na escola D, há a preocupação de não pressionar os alunos em função da prova que gera o Ideb, mas o gestor explica a estratégia que utiliza pra buscar o empenho do aluno,

[...] já pensou se vocês conseguem superar o índice do Ideb? Vocês serão vistos como uma turma de excelência, depois pode sair até um passeio. Se a gente puder premiar o aluno, a gente vai fazer, não tem problema, inclusive os nossos já foram fazer um roteiro aqui em Teresina, depois do resultado. Eles já estão no 6º ano, mas nós entramos lá, agradecemos pessoalmente, a direção, os pedagogos e dissemos: olha, vocês superaram a meta em um décimo. Isso foi importante pra mostrar a dedicação deles e a motivação, pra não dizer assim que a gente usou o aluno no 5º ano e ficou por isso, só porque ele já está lá na outra série (GESTOR ESCOLA D, informação verbal).

Observa-se que a escola procura conquistar os alunos estimulando-os a se esforçarem para terem bons resultados nas provas e, por sua vez, serem premiados. O gestor utiliza o destaque *turma de excelência*, reforça-se aqui o caráter de classificação dos alunos. Embora utilize as premiações como estratégia para motivar os alunos, em relação aos prêmios no nível do sistema, o gestor da escola D não acha que a escola deva fixar seu trabalho em função dos prêmios, porque pode ter a decepção de não ganhar, como revela:

Teve um ano que a gente achava que estava bem com um projeto bem desenvolvido, tudo certo sem interrupção do ano letivo e chegou na hora não foi o que a gente esperava, nós não nos classificamos entre as escolas melhores premiadas. Então atribuir resultado a prêmio não é interessante, até porque se não tiver prêmio, como aconteceu nos dois últimos anos que a gente soube que não ia ter premiação pra escola, mas ainda assim a gente tem que continuar trabalhando (GESTOR ESCOLA D, informação verbal).

Quanto às premiações na rede municipal de Teresina, como forma de reconhecimento pelo desempenho, esta prática teve o momento de maior pujança quando a Secretaria fazia o ranqueamento das escolas, por ocasião da vigência da Lei Municipal 3.514 de 19 de maio de 2006. Quando esta Lei foi revogada, em seu lugar foi regulamentada a lei 4.019 de 1º de Julho

de 2010, que instituiu o Prêmio Equipe Escolar Nota 10. Esta Premiação gerava euforia na rede, como descrevem os interlocutores:

[...] a euforia era maior, mas agora não tem a mesma expectativa, como no início, até porque nós entendemos que isso também depende de quem está lá como chega à escola, de como o prefeito, de como a secretaria vê isso. [...] era clima de muita festa, [...]. A escola é o termômetro da secretaria, então a escola também recebia com muita festa muita expectativa, [...] antes também tinha o ranqueamento, nesse ínterim também assumiu um secretário [...] que ele usou o ranqueamento para premiar as escolas, então juntava isso, o Ideb com a premiação das escolas, era recebido com muita euforia. Hoje não tem mais [...]. Isso também influencia na motivação do professor devido ao seu histórico de salário (COORDENADOR A, informação verbal).

[...] questão de premiação sempre motiva (GESTOR ESCOLA A, informação verbal).

Os prêmios citados pela Coordenadora A referem-se tanto à Gratificação de Desempenho Escolar (ANEXO D) como o Equipe Escolar Nota 10 (ANEXO B), que eram destinados às equipes escolares. Assim, todos os profissionais envolvidos no trabalho da escola eram premiados em dinheiro. A única premiação que permaneceu sem interrupção foi o Prêmio professor Alfabetizador (ANEXO F), destinado apenas ao professor do II Período da educação Infantil, 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental e Projeto Se Liga. Assim, houve uma redução na política de incentivos na rede municipal.

4.17 A TÍTULO DE SÍNTESE CONCLUSIVA DA PESQUISA EMPÍRICA

Os dados aqui apresentados permitem apreender como o Ideb tem se apresentado na Semec Teresina e também nas duas escolas investigadas. Com isso, pretende-se mostrar diferenças ou semelhanças que até aqui foram levantadas entre as instituições estudadas:

- a) quanto ao processo de inserção do Ideb na Semec e nas escolas fundamentais de Teresina, houve pouca comunicação sobre esse Índice tanto direto do MEC para a secretaria como desta para as escolas. Todo o conhecimento mais aprofundado sobre o Ideb para as escolas ocorreu sob orientação de Semec, que buscou pesquisar, participar de encontros oficiais no MEC para munir as escolas de informações e posteriormente melhorar o Ideb local. Mesmo tendo sido a política do Ideb recebida subitamente pela Semec, ainda assim houve comemoração em função dos resultados. Tanto a Escola A como a Escola D não tiveram índices acima de 6,0. Todavia, na escola D, o índice foi recebido com moderação. Esta

escola apresenta uma realidade diferenciada economicamente. Na secretaria, os dados não se divergiram muito dos resultados que já vinham sendo acompanhados nos exames da rede. Mas, as escolas começaram a se organizar e trabalhar para cumprir as metas propostas, o que levou ao crescimento do Ideb 2007, cuja divulgação foi motivo de comemoração nas escolas.

- b) quanto à forma como chegam os resultados na Semec, houve poucas mudanças desde que o Ideb 2005 foi divulgado. Os primeiros dados mais gerais vieram ao conhecimento das escolas através da televisão. Só então as escolas buscaram informações mais detalhadas no portal do Inep. A partir de 2007, as escolas já conheciam a forma com a qual poderiam buscar diretamente seus dados e passaram a consultá-los de acordo com a estimativa da divulgação nacional.
- c) quanto à criação de políticas e ações em função do Ideb e a sua repercussão nas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Teresina, observa-se que a rede municipal não criou novas políticas para atender ao Ideb; houve apenas uma intensificação dos processos e ações antes desenvolvidos pela rede, tais como: um foco maior no planejamento, no monitoramento do trabalho escolar, um maior controle sobre as metas, a formação dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores; ampliação das avaliações institucionais abrangendo também as turmas do 4º e 8º anos como forma de prepará-las para os exames nacionais e o envolvimento dos pais na participação do processo educacional e da vida escolar dos filhos. A repercussão dessas ações na escola foi de aceitação, tendo em vista que os processos avaliativos na rede já ocorrem desde os anos 1990. No entanto, ocorrem tensões em relação à quantidade de exames aos quais as escolas foram submetidas, o que as levam a ter que reorganizar o trabalho escolar em torno dos testes. Uma das ações fundamentais criadas pela Semec foi o Plano de Ações Conquistando o Ideb, com o objetivo de melhorar o desempenho das escolas. Para sua execução, foi organizada uma Comissão cuja atribuição abrange o monitoramento das ações voltadas para o Ideb, distribuídas entre as gerências do ensino, gestão, formação e de assistência ao educando. O plano foi elaborado e executado com o objetivo de melhorar a qualidade do desempenho acadêmico dos alunos do 1º ao 9º ano, especialmente para elevar o índice de aprendizagem dos alunos do 4º e 8º ano, preparando-os para a Prova Brasil no ano seguinte.
- d) quanto às mudanças promovidas em função do Ideb para a melhoria da gestão escolar e do trabalho pedagógico, percebeu-se a ampliação da responsabilidade dos

gestores escolares e coordenadores pedagógicos. Tanto na escola A como na escola D, os gestores enfatizaram que o trabalho escolar está mais sistematizado e que essa organização tem refletido nos resultados. Por outro lado, enquanto na escola A existe a preocupação com o aumento das demandas de trabalho absorvidas pelo gestor nos últimos dez anos e, especialmente após o Ideb, na escola D, foi ressaltada a pressão que as equipes recebem para alcançar resultados e a autopenalização quando não atingem as metas. Em relação aos coordenadores escolares, na escola A, houve intensificação do trabalho pedagógico requerendo deste um acompanhamento maior ao professor, na orientação das atividades e nos procedimentos do trabalho de sala de aula, como também uma cobrança maior da participação familiar. Na escola D, nota-se que o trabalho escolar requer um monitoramento quantitativo, situação que causa angústia às equipes pedagógicas porque os números nem sempre refletem a realidade da escola.

- e) quanto ao entendimento do Ideb pelas equipes escolares e pelos gestores e coordenadores pedagógicos de escolas da rede pública de ensino de Teresina, a visão que os interlocutores da Semec têm frente ao Ideb varia entre os gestores. Alguns consideram que, mesmo sendo um instrumento político, o Ideb pode provocar mudanças. Há os que entendem ser o Ideb uma forma de ranqueamento, mas há também quem entende que o índice mostra muitas informações sobre a escola, inclusive podendo atuar no aspecto motivacional das equipes escolares. Conforme se apreendeu dos interlocutores, a chegada do índice provocou maior organização e sistematização no trabalho da gestão e na qualidade do trabalho pedagógico e requereu-se das equipes escolares o planejamento adequado das atividades, maior sintonia entre os membros da escola para obter melhores resultados das ações. Na escola A, o Ideb é visto pela gestão como uma ação política capaz de direcionar o trabalho da escola e contribuir para sua melhoria. E, para a coordenação pedagógica, o índice constitui uma forma de avaliação do aluno, da escola e também do professor e que trouxe maior pressão ao trabalho escolar. Já na escola D, o Ideb é visto como um parâmetro, um instrumento norteador e necessário trabalho escolar. Para o gestor desta escola, o Ideb permite que a escola possa se olhar em relação a si mesma, ao próprio avanço e também em relação às demais escolas da rede. De modo geral, o Ideb é visto como uma medida de controle necessária que pode provocar mudanças possíveis para se chegar à qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar as implicações do Ideb para o desenvolvimento de políticas e ações da Secretaria Municipal de Educação de Teresina e para o processo educacional de escolas públicas municipais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para conhecer as implicações do Ideb, serviram de base os dados de 2005, 2007 e 2009 e os desdobramentos desses resultados, de modo a conhecer o potencial do indicador em gerar políticas e ações para melhorias efetivas na gestão e no trabalho escolar da rede municipal.

A princípio, foi verificada a existência de um número reduzido de trabalhos relacionados ao Ideb, especialmente em Teresina, onde, ao realizar levantamento junto à biblioteca da Universidade Federal do Piauí, referente ao período 2007 e 2011, foi possível encontrar alguns trabalhos sobre as avaliações de aprendizagem e outros que mencionam o Ideb, mas que tratam da Prova Brasil em primeiro plano, o que leva a concluir ser este o primeiro trabalho centralizado no Ideb na rede municipal de Teresina.

A busca pelos estudos deu-se pelo fato de procurar aqui identificar aspectos comuns aos achados da pesquisa realizada em Teresina. Os primeiros estudos sobre o Ideb já vêm sendo divulgados em eventos de reconhecimento nacional, tais como a Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa e Associação Nacional de Política e Administração da Educação e nos trabalhos de dissertações e teses apresentados nas universidades federais brasileiras. Esses estudos deram a perceber como o Ideb vem sendo tratado em localidades analisadas por outros pesquisadores e, assim, permitir uma comparabilidade com os resultados de Teresina, como serão verificados na sequência.

No contexto do Distrito Federal, Oliveira (2011) aponta as consequências do ranqueamento promovido a partir das médias do IDEB. Ao analisar a Prova Brasil, elemento que compõe este indicador, essa autora percebe-o como instrumento de regulação, pois os resultados apresentados não são assimiláveis, não possibilitaram a geração de ações subsequentes, não subsidiaram as ações da gestão da Secretaria de Educação local e nem provocaram mudanças no cotidiano escolar, servindo apenas para formatar as ações pró-Idéb. Esses achados de Oliveira (2011) especificamente não se estendem ao caso de Teresina, entretanto essa autora elenca outras compreensões feitas sobre o estudo realizado no Distrito Federal, que convergem com os resultados aqui encontrados, como a pressão por resultados para a elevação do Ideb onde as escolas tendem a padronizar o trabalho pedagógico para preparar seus estudantes para os testes. Oliveira (2011) ressalta que esta estratégia evidencia predominantemente uma regulação para o controle das ações, controle esse que é exercido

através das médias e metas do Ideb, uma ação que, além de estimular a competitividade entre as escolas, também atribui a responsabilidade pelos resultados aos gestores escolares.

Outro ponto comum em relação a esses estudos trata-se da forma inadequada como é feita a comunicação dos resultados pelo MEC, tendo em vista que os dados são divulgados primeiro à imprensa, não havendo interlocução com as secretarias e nem mesmo com as escolas o que leva à conclusão de ser o Ideb uma forma de prestação de contas à sociedade, assentada sob a lógica dos organismos internacionais, tal como evidencia a literatura.

Outros trabalhos sobre o Ideb mostram que algumas redes vêm melhorando o seu desempenho, no que diz respeito à taxa de aprovação e diminuição da evasão. Entre eles, destaca-se o de Freitas, Baruffi e Real (2011), envolvendo um conjunto de redes escolares sul-mato-grossenses, que apresentaram os maiores resultados no Ideb em 2007. O estudo indicou alguns fatores intra e extraescolares que podem contribuir para que as redes obtenham indicadores positivos. Essas autoras notaram aumento da taxa de aprovação no 5º ano do Ensino Fundamental como a variável que mais impactou o Ideb e também evolução no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa. As autoras concluíram ser impossível afirmar com segurança todos os fatores que melhor explicam os resultados positivos no Ideb e que se torna improcedente atribuir esses resultados ao nível socioeconômico porque a elevação do Ideb, em grande parte das redes, ocorreu com a presença de contexto econômico desfavorável. Elas conjecturam que, possivelmente, as políticas públicas implantadas tenham sido consequentes no curto prazo. Outras causas também podem estar relacionadas às medidas de correção de fluxo estimuladas pela União e maior atenção das secretarias municipais de educação aos resultados obtidos pelas escolas. Todavia, não descartam uma eventual manipulação dos dados de aprovação. Em relação à rede municipal de Teresina, pode-se afirmar, a partir deste estudo, que o papel da secretaria local tem sido fundamental para a rede atingir as metas do Ideb, seja em função do trabalho de assistência e acompanhamento às escolas, seja na formação e qualificação das equipes pedagógicas para o atendimento das novas demandas do sistema educacional.

Em estudo realizado por Paz (2011), em que se buscou conhecer as ações que colaboraram para o expressivo aumento do Ideb em um município do Estado de São Paulo, entre 2005 e 2007, o autor ressalta a realização de outras ações concomitantes que certamente contribuíram para o êxito escolar, tais como: a melhoria da gestão do sistema municipal e também na escola, o investimento na educação com destinação de aportes consideráveis de recursos, o investimento na formação e nas condições de trabalho dos profissionais da educação com instituição de plano de carreira e a melhoria no ambiente físico e recursos da

escola. Mas, o autor chama a atenção para o efeito efêmero dos dados, que pode levar à centralidade do ranking evidenciando as escolas bem classificadas, sem, contudo, atentar para a não estabilidade dos números, tendo em vista que apresentam oscilações de um biênio para o outro, como ocorreu com os municípios objetos de estudos desse autor. Tais questões não permitem atestar a fidedignidade dos dados, ocasionando “contradições, equívocos e falhas técnicas” (PAZ, 2010, p. 173).

O autor também verifica o aumento na taxa de aprovação como medida utilizada por muitos municípios para compensar o baixo desempenho escolar e melhorar as médias no Ideb. Também aponta para o risco da “taxa de troca³⁴” e atribui a queda nas taxas de reprovação em todo o Brasil e, especialmente no Estado de São Paulo, às medidas políticas de progressão continuada. Ao fazer algumas análises comparativas em relação ao Ideb dos estados e municípios brasileiros, Paz (2011) ressalta a superação das metas pela Região Nordeste nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o tímido avanço da grande maioria dos municípios e a precariedade das escolas, fator considerado impeditivo para o alcance da qualidade do ensino.

No caso de Teresina, foi possível perceber pontos fortes no IDEB, como a capacidade de motivar a gestão e as equipes pedagógicas a agregar valor coletivo ao trabalho escolar num esforço coordenado e organizado em envolver pais, alunos e professores na tentativa de sanar problemas encontrados no interior da escola que podem prejudicar a promoção das aprendizagens, e, posteriormente repercutir no índice. Ressalta-se que, na Semec e nas escolas pesquisadas, os interlocutores revelaram aceitação à política do Ideb, e, embora o índice tenha gerado aumento nas demandas do trabalho escolar, para os interlocutores, a rede ganhou destaque nacional a partir do Ideb.

Outra questão a ser observada é que a qualidade produzida sob os pressupostos do Ideb centra-se no rendimento e na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, a partir dos resultados dos testes padronizados. Com isso, pode haver uma limitação do currículo escolar levando a escola a focalizar suas ações nos conteúdos cobrados nas provas. Assim acontece com o direcionamento do trabalho escolar que tem ocorrido para atender aos requisitos dos exames. Conforme se propôs aqui, a qualidade que se deseja para o sistema educacional é aquela que contempla os sujeitos integrais, sujeitos esses que devem saber se localizar no tempo e no espaço, e, por isso, necessita compreender os estudos da Geografia, sujeitos que precisam conhecer sua história enquanto ser constituído, que precisam compreender seu papel em mundo que carece ser mais sustentável e ecologicamente correto,

³⁴ Taxa de troca ou *trade off* segundo Fernandes, Reynaldo seria o quanto se está disposto a perder na pontuação média para se obter um determinado aumento na taxa média de aprovação.

um sujeito-cidadão ativo e participativo capaz de entender seu contexto e com ele interagir para nele produzir mudanças. Segundo Araújo (2012), a qualidade referenciada nos sujeitos sociais não se reduz a resultados, não é utilitária e nem ao menos é padronizável.

Na busca pelo atendimento aos princípios da padronização do sistema por meio do Ideb, em que se espera que todos alcancem a média 6,0, a rede municipal de Teresina desenvolve testes que se somaram aos exames nacionais, constituindo-se uma exacerbação de exames e com isso tem causado sobrecarga no trabalho escolar, especialmente porque as escolas já possuem suas avaliações internas ou avaliações de aprendizagem para acompanhamento do aluno.

Com essa demanda de exames cabe então indagar: qual seria a avaliação capaz de induzir à qualidade da educação? Seja na modalidade de avaliação em larga escala, avaliação institucional ou avaliação da aprendizagem de estudantes, a avaliação deve voltar-se para a qualidade da educação. Por seu intermédio, espera-se que sejam produzidas informações objetivas referentes ao sistema ou sobre a escola que permitam a tomada de decisões políticas no plano do Estado e, internamente, no âmbito das instituições, uma mudança de cultura no tocante à articulação entre avaliação e qualidade do trabalho pedagógico, que é a base da qualidade do ensino.

A reflexão de Cunha (2012) mostra que o Ideb – como indicador de qualidade – tem sido considerado como o instrumento principal para orientar a efetivação de ações das políticas públicas para a educação e, inclusive, para a alocação de recursos para os municípios. Segundo o autor, apesar da necessidade de um indicador educacional que mostre pelo menos parte da realidade das escolas para tomadas de decisão e acompanhamento do processo educativo, há um debate atual quanto ao Ideb. São apontadas, por exemplo, questões relacionadas ao modelo de monitoramento por parte do MEC, assim como em relação à limitação dos exames que se restringem ao conteúdo das disciplinas Português e Matemática as quais não permitem apreender um conceito de qualidade mais abrangente.

Na perspectiva formativa e emancipatória, segundo Fonseca, Oliveira e Amaral, (2006) as instituições escolares não podem permanecer alheias ao processo avaliativo. Significa que devem tomar conhecimento dos propósitos e dos conceitos teóricos que permeiam os programas de avaliação, assim como dos seus resultados. Nessa dimensão, a discussão acerca da avaliação não se restringe, pois, ao processo avaliativo em si, mas à compreensão do contexto em que este se insere no âmbito das reformas educacionais e das mudanças políticas e econômicas mais amplas, ou seja, a avaliação não fica restrita à mensuração da *performance* da instituição relativamente à função de ensinar, mas envolve

também a sua função de educar. Os autores entendem que os educadores locais devem conhecer a composição desse índice para inclusive relativizarem os impactos dos resultados obtidos. Há que considerar, também, que a qualidade da educação escolar resulta de outras questões que extrapolam os indicadores do IDEB e que resultam de fenômenos ligados a fatores socioeconômicos, familiares, culturais etc. Os autores percebem que não se pode cair na armadilha de aceitar que a qualidade da educação tenha como único pressuposto que o aluno aprenda e passe de ano, segundo os indicadores do Ideb, com base na Prova Brasil. Tal pressuposto implica considerar as dimensões pedagógicas, sociais, ideológicas e gestionárias do processo avaliativo. Essa compreensão é importante na medida em que permite situar a avaliação como um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas.

Há que lembrar, também, que a apropriação dos dados é um fator que pode contribuir para a efetividade do indicador e que as redes que o consideram e agregam a ele outras informações de natureza mais peculiar tendem a apresentar maiores êxitos. Nas escolas que compreenderam esse estudo, os interlocutores entendem que o Ideb constitui uma política nacional que deve ser incorporada às ações escolares para que estas venham corresponder aos anseios da sociedade em torno de uma educação em processo de melhoria para a qual o Ideb pode muito contribuir.

Cabe questionar, porém, que, mesmo diante do êxito dos alunos no Ideb, importa analisá-lo criticamente, em lugar de tomá-lo como definitivo, tendo em vista que, ao observar o índice sob a ótica de como os dados são divulgados e expostos, deixa-se ocultar outras questões mais complexas, que envolvem outras responsabilidades, como as que se referem à necessidade de investimentos públicos para as escolas que apresentam índices mais baixos.

O Ideb tende a ser positivo se alcançar o desafio da equalização do sistema, corrigindo as desigualdades que muitas vezes se apresentam dentro de uma mesma rede. No caso de Teresina, as discrepâncias entre maior e menor Ideb encontrado são medianas, pois nesta rede, em 2009, o menor Ideb foi 3,9 e o maior 7,7. Tendo em vista encontrarmos ao longo dos nossos estudos sobre o Ideb, casos como o da rede estadual do Piauí, oscilações entre menor Ideb 1,0 e o maior Ideb 5,9, neste mesmo ano de 2009, embora, não tenha sido o objetivo deste estudo produzir comparações, principalmente por terem estados e municípios situações diferenciadas na gestão educacional e em outros aspectos, cabe refletir sobre a falta de equidade do sistema como um todo, de modo que cada escola alcance a melhor qualidade possível diante dos desafios que enfrenta nos mais distantes rincões do Brasil.

Assim, algumas questões ainda ficam expressas no presente trabalho como um convite para outros estudos complementares: por que há tantas diferenças entre as redes em relação ao

Ideb? O que falta ao sistema educacional? O que os números revelam? Será que o Ideb pode provocar a tão almejada qualidade educacional de modo equânime nas escolas em todos os âmbitos federados ou teremos apenas um número igual, uma média 6,0 para todas as escolas? A qualidade da educação básica continuará sendo aferida por números ou no sentido da “melhoria real”, tal como foi sugerido por um dos nossos interlocutores?

Segundo o entendimento desta autora, o Ideb constitui um indicador de qualidade que possibilita mostrar resultados. Mas, o conceito de qualidade nele expresso, como tem sido evidenciado a cada divulgação, não é um conceito ampliado, tal como é a qualidade social, mas um conceito mercadológico, que se pauta na eficiência das políticas para prestação de contas e para posicionar o País diante das economias mundiais. Todavia, ainda assim, o Ideb pode ir além dos números, desde que seja considerada sua legitimidade política para que as redes de ensino em todos os âmbitos federados e suas respectivas escolas busquem entendê-los, planejar-se e corrigir os eventuais problemas apontados nos dados, sem, ofuscar os contextos individuais de cada ente, cada escola, cada aluno. Isto, pelo fato de agregar apenas os dados do fluxo e o desempenho, o Ideb não permite que a situação real da escola transpareça, ocasionando uma centralidade maior sobre o número sem que seja capaz de mostrar as condições de funcionamento amplas e estruturais em que o ensino ocorre, seus processos e outros problemas que existem no interior da escola.

Por outro lado, os resultados do IDEB divulgados nos meios eletrônicos possibilitam que professores e gestores identifiquem qual a situação de suas unidades em relação às outras instituições e redes. Desse modo, o IDEB representa um passo inicial para lograr avanços mais significativos em relação ao padrão mínimo comum com relação ao que se espera como desejável aos resultados educacionais no território nacional.

Em se tratando da dimensão da qualidade, vale apelar para a sugestão de Dias Sobrinho (2000) em que a avaliação para apresentar-se como uma lógica indutora do desenvolvimento institucional deve buscar a melhoria dos processos de gestão e do trabalho pedagógico. É verdade que seja importante o levantamento e descrição dos dados com a preocupação de garantir objetividade e viabilidade, medir e estabelecer relações de causa e efeito. Entretanto, é fundamental, porém, que a interpretação não se restrinja a uma análise isolada, mas que considere a construção e organização de significados, incluindo aspectos de âmbito valorativo atitudinais, políticos, entre outros. A avaliação deve assumir a compreensão da complexidade e do conjunto, deve produzir a consciência sobre as transformações e os efeitos de melhoria qualitativa de todo o âmbito educativo da instituição.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: Uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião pública*, Campinas, v. 15, n. 1, jun., 2009, p. 1-30.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Avaliação na educação básica: entre dois modelos. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, ano XXII, n. 75, ago. 2001, p. 49-66.
- _____. et. al. Avaliação na Educação Básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 49-88, nov./2001.
- BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 51-82.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005.
- BELLONNI, Isaura; BELLONI, José Ângelo. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, L. C. de. BELLONI, Isaura. SOARES, J. F. (Org.). *Avaliação de escolas e universidades*. Campinas-SP: Ed. Komedi, 2003.
- BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.
- _____. BONAMINO, Alicia e SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*. 2012, vol.38, n.2, pp. 373-388. Fev. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>> Acesso em Jan/2012.
- BONNIOL, Jean Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de avaliação: textos fundamentais com comentários*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Política pública da educação: qualidade e democracia*. Coordenação de Publicações, 2004.
- _____. Congresso Nacional. *Constituição Federal do Brasil*: Congresso Nacional, 1988.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. *Texto constitucional de 1988*. 28. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2011.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96* de 24 de dezembro de 1996.

_____. *Lei 10.172, de 09/01/2001*. Estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). 2001.

_____. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008. Brasil. Ministério da Educação.

_____. _____. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 22 abr. 2011.

_____. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República; Câmara da Reforma do Estado; MARE, 1995.

_____. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 20 set. 2011.

_____. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 08 out. 2012.

CUNHA, Eudes Oliveira. *O índice de desenvolvimento da educação básica: aspectos da sua implementação na política educacional brasileira*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia, UFBA, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *AVALIAÇÃO. Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. 1. ed. v. 1. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-37. (Série cultura, memória e currículo; v. 5)

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luis Carlos de. *Indagações sobre currículo: Avaliação e currículo*. 1. ed., v. 1, Brasília: MEC-Formatos design, 2007.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. A avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode escurecer a importância do processo. In: WERLE, Flávia O. Corrêa. (org.) *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber livro, 2010.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. O programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. 1. ed. Goiânia-Go: Editora da UCG, 2004, v. 1, p. 35-54.

FONSECA, Marília. FERREIRA, Eliza Bartalozzi. O PAR no contexto do planejamento estatal brasileiro. In: JUNIOR, Luiz de S.; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria Salete B. (Org.). *Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino*. Brasília: Ed: Líber Livros, 2011. p. 365-380.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, mai/ago, 2009.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. *Educar em revista*, Curitiba, n. 28, p. 71-87, dez. 2006.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alícia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades e limites. *Cedes*, Campinas/SP, v. 28 n. 100, out. 2007.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do conteúdo*. Brasília, 3ª ed.: Líber Livro Editora, 2008.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. BARUFFI, Alaíde Maria Zabloski. REAL, Giselle Cristina Martins. *Resultados positivos do IDEB em redes escolares municipais: evidências de estudo exploratório*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT05/GT05-400%20int.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2011.

FREITAS. Luiz Carlos de et al. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: Congresso de Educação Brasileira, 3. Campinas-SP, CEDES, *Anais...*, fev. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>. Acesso em: 08 out. 2011.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, Out. 2005.

FUNDESCOLA. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-fundescola/3495.../download>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

HORTA NETO, J. L. *Avaliação externa: utilização dos resultados do SAEB na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

IBCT. Instituto Brasileiro de Informação em Tecnologia. Disponível em: <<http://www.ibict.br/>>. Acesso em: 08 out. 2012.

INEP. *Indicadores Educacionais*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

_____. *Nota técnica*. Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2011a.

_____. *Resultados IDEB*. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <www.portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013789.pdf>. Acesso em: 12 maio 2011b.

_____. *Resultados Finais do Censo Escolar 2011*. Disponível em: <[www.http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula](http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula)>. Acesso em: 11 jun. 2011c.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Se liga e acelera*. Disponível em: <<http://senna.globo.com/portal/indexFlash.asp?page=1>>. Acesso em: 04 jun. 2011.

LOPES, Valéria Virgínia. *Cartografia da avaliação educacional no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1999.

MEC. Ministério da Educação. *PDDE*. Programa Dinheiro Direto na Escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12320&Itemid=246>. Acesso em: 09 jun. 2011.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Aprendizado é o maior entrave para a melhoria da qualidade da Educação no Brasil, aponta “De Olho nas Metas 2010”*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicação>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

NOLL, Victor Herbert. *Introdução às medidas educacionais*. Trad. de Miriam L. Moreira Leite e Dante Moreira Leite. 2. ed. São Paulo, Pioneira, 1975.

OLIVEIRA, ANA PAULA DE MATOS. *A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2011-06-061609AnaPaula.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2011.

_____. *Avaliação e regulação da educação: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. Brasília: Liber livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação e avaliação de políticas públicas educacionais. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?* São Paulo: Xamã, 2009, p. 15-29.

_____. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D.A. e ROSAR, M.F.F. (Org.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAZ, Fábio Mariano da. *O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um estudo do município de Santa Fé do Sul/SP*. Marília-SP, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Campus Marília.

PLANO Decenal de Educação para Teresina – PDET. Teresina: PMT, 2003.

PORTAL IDEB. Ideb e seus componentes: Teresina. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/cidade/4826-teresina/ideb>>. Acesso em: 21 jun. 2012.

QUEIROZ, Rozilane Soares do Nascimento. *O papel do terceiro setor nas políticas públicas a partir dos anos 1990 no Brasil: análise da parceria Instituto Ayrton Senna SEDUC-TO na oferta dos Programas Se Liga e Acelera Brasil (2004-2009)*. Dissertação (Mestrado em Educação), 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

RAPOSO, Edna Maria dos Santos. *Avaliação Institucional X Avaliação da Aprendizagem: Um Estudo da Interrelação dessas Práticas Pedagógicas nas escolas Municipais de Teresina-PI*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, 2007.

RESENDE, Lúcia Maria de; FONSECA, Marília. *Reflexões sobre o ato de pesquisar*. Mimeo. Brasília, 2004.

ROCHA, Silvalde de Souza Martins. *A contribuição do Índice de Desempenho da Educação Básica para a qualidade da educação*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade Projeção DF. 2010.

SAVIANI, Dermeval. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 11 ago. 2011.

SEMEC. *Avaliação Externa das Escolas Públicas Municipais de Teresina-PI*. Brasília: CESPE/UnB; Teresina: Semec, 2008. Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br/Dimon/Arquivos/downloads/semec_d92f7ff141.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

SEMEC. Escola e família juntas pela educação: o presente do futuro. Teresina, Semec, 2009.

SEMEC. *Planejamento Estratégico*. Disponível em: <<http://www.semec.pi.gov.br/Portal/index.php?IdPage=5&Item=60>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

SILVA, Maria Abádia da. *Qualidade social da educação pública: algumas aproximações*. Disponível em: www.cedes.unicamp.br, vol. 29, n. 78, p.216 – 226, maio/ago. 2010.

SOARES, José Francisco; COLLARES, Ana Cristina Murta. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *Dados* [online]. 2006, v. 49, n.

3, p. 615-650. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S001152582006000300007&script=sciarttext>>. Acesso em: 23 dez. 2011.

_____; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. v. 40, n. 141, p. 793-822. 2010.

SOUSA, Sandra Zákia Lian; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas Políticas Educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista ADUSP*, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/revista>>. Acesso em: 04 maio 2010.

_____. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?* São Paulo: Xamã, 2009, p. 31-45.

Souza, Thais Rabello. A relação política entre o Brasil e a organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6632--Int.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2012.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Centro de publicaciones del MEC y Paidós Ibérica, 1987.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. *Educação da gente de Teresina: políticas e diretrizes educacionais em prática*. Teresina: Semec, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

APÊNDICE A – CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS INSTITUIÇÕES INVESTIGADAS

Classificar o nível socioeconômico de uma comunidade não é tarefa fácil. No Brasil, a Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística serve como norteamento para a estratificação das classes e também da mobilidade social.

Estudos baseados na PNAD utilizam categorias de estratificação variadas, podendo combinar nível educacional e nível de rendimento dos indivíduos, estratificados numa escala que pode ser assim definida: (1) baixo-inferior; (2) baixo-superior; (3) médio-inferior; (4) médio-médio; (5) médio-superior e (6) alto. Há também a possibilidade de organizá-lo por ocupação, embora esta apresente maior complexidade. Por causa da enorme variabilidade que estas opções podem apresentar, cabe ao pesquisador considerar suas opções teóricas como também o material que dispõe para tal análise (ALVES; SOARES, 2009). Procurou-se neste estudo levar em consideração tais recomendações observando os recursos que se dispunha para classificar o NSE das escolas.

Por nível socioeconômico entende-se a presença de um determinado contexto social predominante, independente dos contrastes que apresentem. Mesmo havendo aspectos comuns em todas as sociedades, há peculiaridades específicas em cada uma delas que requerem atenção (SOARES; ANDRADE, 2006).

O critério socioeconômico utilizado neste estudo para a seleção das escolas, conforme definido na estratificação, tem como razão o fato de se entender, assim como tem evidenciado a literatura, que os fatores de ordem socioeconômica interferem no desempenho escolar e podem exercer alguma influência nos resultados apresentados no Ideb. Constitui também esta uma forma de percepção dos efeitos das desigualdades socioeconômicas nos resultados do Ideb e a relação acesso-qualidade-equidade, tendo em vista serem estes termos indissociáveis quando se estabelece como meta a qualidade social da educação.

Silva (2011) assinala que alguns fatores internos e externos à escola, como os socioeconômicos, socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores centrais refletem na qualidade da educação escolar. Entendemos também que tais aspectos são fundamentais para a qualidade, fatores que nos levaram a agregar nesse estudo o critério socioeconômico.

Para descrever o NSE das escolas da rede municipal selecionadas neste estudo, buscou-se informações junto à Semec por meio de contato por telefone e correio eletrônico

para informações sobre algum documento que apresentasse tais descrições e que pudesse orientar na estratificação da amostra.

Obteve-se informação junto à Divisão de Avaliações de que havia um relatório recente com o perfil socioeconômico dos alunos da rede municipal e que fora produzido pela Universidade Federal do Ceará (UFCE). A solicitação foi realizada também via Correio eletrônico junto à gerência da Semec para que fosse encaminhado o arquivo. Todavia, não se obteve retorno da solicitação. Houve contato através de telefonemas, porém sem respostas.

Entretanto, em função de ser o referido documento mais atualizado, persistiu-se em encontrá-lo para que possa agregar a este estudo mais informações relacionadas ao NSE das escolas, somado aos demais utilizados na caracterização desse item.

Na ansiedade de encontrar-se algo que pudesse orientar nas descrições prévias, a busca por outros documentos continuou. Foram localizados em meio aos arquivos da Semec, disponíveis na internet, dois relatórios de nível socioeconômico das escolas públicas municipais de Teresina, sendo um de 2006, produzido pelo Grupo de Avaliação e Medidas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e um relatório geral de avaliação, produzido em 2008 através de parceria feita entre a Semec e a Universidade de Brasília (UnB), por meio do Centro de Seleção, Promoções e Eventos (Cespe). Este último foi realizado como trabalho de consultoria, com orientação, planejamento, monitoramento, análise e produção dos resultados gerados em processo de avaliação externa.

O relatório do Cespe foi o documento que orientou na estratificação do critério socioeconômico. A opção por esse documento deve-se ao fato de ser o mais atualizado que tivemos condições de explorar. Entretanto, não descartamos os demais documentos, pois, após fazer a descrição do NSE das escolas, as informações serão cruzadas com as demais e, assim, será possível categorizar o NSE com maior precisão. O percurso quanto a esse passo será da seguinte forma:

- a) análise do relatório do Cespe;
- b) cruzamento com as informações do GAME da UFMG;
- c) classificação de NSE informada pela Semec;
- d) classificação dos diretores das escolas;
- e) categorização, a partir das anteriores.

O relatório do Cespe apresenta análise de proficiência e questionários socioeconômicos aplicados aos alunos do Ensino Fundamental nas turmas de 4ª série/5º Ano e 8ª série/9º ano das escolas públicas municipais urbanas e rurais de Teresina. Desse relatório,

deteve-se apenas nos questionários socioeconômicos por serem fundamentais na estratificação.

Neste primeiro momento de seleção da amostra, descartou-se do relatório as informações relacionadas à proficiência, por não constituírem elementos que se buscava para categorizar as escolas. No entanto, em outro momento da pesquisa, serão utilizadas tais informações para descrever o desempenho das escolas nas avaliações externas. Caso se faça necessário, também serão cruzadas essas informações com os demais exames da rede municipal e as realizadas nacionalmente.

Os questionários socioeconômicos produzidos pelo Cespe foram sistematizados a partir da Análise Fatorial, procedimento que sintetiza elementos em variáveis. Nele, as descrições que caracterizam o perfil socioeconômico das escolas foram reduzidas em cinco variáveis as quais são conceituadas e caracterizadas da seguinte forma:

- a) indisciplina em sala de aula: percepção dos alunos em relação à indisciplina em sala de aula, presença de comportamentos inadequados, como brigas, barulhos e desordens em sala de aula, além de desrespeito ao professor;
- b) influência familiar no desenvolvimento educacional do aluno: nível educacional, cultural e econômico dos pais, escolaridade dos pais, a frequência com que os alunos veem seus pais lendo e o investimento feito em livros, jornais e revistas em suas casas; interesse e o hábito de leitura dos alunos;
- c) comprometimento dos pais e dos alunos com assuntos escolares: interesse dos pais e/ou responsáveis na qualidade do desempenho escolar dos alunos e também no aproveitamento deles nas aulas;
- d) comprometimento dos professores com o aprendizado dos alunos: relacionamento professor-aluno, da aceitação de opiniões e das propostas de aula;
- e) conservação e qualidade dos ambientes e materiais da escola: salas de aula, quadras de esportes, laboratórios, banheiros e pátio, recursos, como internet.

Estão elencados também outros itens inquiridos no relatório que compuseram o perfil socioeconômico da escola como: a idade, sexo, cor, se cursaram a pré-escola, se moram com os pais, quanto tempo gastam com trabalhos domésticos e se possuem empregados domésticos.

Para fazer a classificação da renda familiar dos alunos, foram levantadas informações quanto à existência de equipamentos domésticos, eletrônicos, veículos, material educativo, tempo para brincar, motivação dos pais e interesse pela vida escolar dos filhos, nível de frequência à escola, grau de satisfação em estudar disciplinas variadas, práticas dos

professores e avaliação que os alunos fazem dessas práticas, estrutura da escola, conservação, biblioteca e internet.

Os fatores foram reduzidos em cinco categorias, tais sejam³⁵: insatisfatório (com médias entre 0 e 2); modesto (com médias entre 2 e 4); mediano (com médias entre 4 e 6); bom (com médias entre 6 e 8); e muito bom (com médias entre 8 e 10).

Sendo este o documento mais atualizado a que se teve acesso, após proceder à sua leitura, realizou-se a estratificação do perfil socioeconômico. Ele não foi tornado único e categórico, mas esses dados foram cruzados com as informações obtidas por meio de contato com a superintendência responsável pelas escolas na Semec, onde se investigou como a Secretaria classifica o NSE das escolas.

A partir do relatório produzido pelo Cespe e as informações da Semec, fez-se a seguinte consideração:

- a) escolas de NSE alto: aquelas que totalizaram média final nos fatores do NSE entre 8,0 e 10;
- b) escolas de NSE médio: aquelas que totalizaram média final nos fatores do NSE entre 4,0 a 8,0;
- c) escolas de NSE baixo: aquelas que totalizaram média final nos fatores do NSE entre 0 a 4,0.

Logo, procedeu-se à totalização da quantidade de frequências dos fatores das escolas com Ideb alto, em seguida, a caracterização do NSE das escolas com baixo Ideb, especificando em cada fator avaliado a média total obtida.

Para chegar à média final do NSE, foi utilizada a média aritmética simples, aplicável quando há valores diversos e pretende-se transformá-los em valor único para se obter uma visão global dos dados. Somados os valores de cada fator, procedeu-se à divisão pela quantidade total de fatores.

Assim, cada fator foi identificado por uma letra do alfabeto, sendo: indisciplina (X); influência familiar (W); comprometimento dos pais e alunos (K); comprometimento dos professores (Y); conservação e qualidade (Z).

Aplicou-se a média aritmética simples utilizando a seguinte fórmula:

$$\text{Fator X} + \text{Fator W} + \text{Fator K} + \text{Fator Y} + \text{Fator Z} = \text{Média do Nível Socioeconômico}$$

³⁵ Sistema utilizado no relatório produzido pelo CESPE/UnB.

A tabela abaixo foi organizada na ordem do Ideb, posicionando Ideb alto na ordem decrescente e Ideb baixo na ordem crescente para facilitar a identificação do critério utilizado neste estudo:

Escolas	IDE B 2009	Fatores					NSE
		X	W	K	Y.	Z	Médio/Baixo
ESCOLA 1	6,7	2,9	4,6	8,7	4,0	7,5	Médio 5,54
ESCOLA 2	6,6	0,7	2,0	9,1	5,4	2,8	Baixo 4,0
ESCOLA 3	6,5	5,1	4,5	8,8	5,7	2,9	Médio 5,4
ESCOLA 4	6,5	4,3	4,4	8,9	5,8	3,9	Médio 5,4
ESCOLA 5	6,3	4,3	5,1	7,9	5,0	6,2	Médio 5,7
ESCOLA 6	6,3	4,8	4,6	7,9	5,4	5,0	Médio 5,54
ESCOLA 7	6,2	7,4	4,4	8,0	4,5	4,6	Médio 5,78
ESCOLA 8	6,2	4,8	5,6	7,4	5,6	3,9	Médio 5,46
ESCOLA 9	6,1	6,4	4,2	8,2	4,5	5,7	Médio 5,8
ESCOLA 10	6,1	3,8	4,2	7,4	4,2	8,4	Médio 5,6
ESCOLA 11	6,0	3,9	5,7	7,9	4,8	6,0	Médio 5,6
ESCOLA 12	4,1	6,3	4,5	6,9	5,2	3,8	Médio 5,34
ESCOLA 13	4,3	6,1	4,7	8,0	4,7	1,6	Médio 5,02
ESCOLA 14	4,4	6,3	4,1	7,7	4,7	1,9	Médio 4,94
ESCOLA 15	4,4	5,9	5,1	8,1	4,4	2,1	Médio 5,12
ESCOLA 16	4,4	5,5	4,8	7,6	4,2	2,0	Médio 4,82
ESCOLA 17	4,5	7,4	4,5	8,5	5,2	1,9	Médio 5,5
ESCOLA 18	4,6	4,4	4,3	7,3	4,4	2,8	Médio 4,64
ESCOLA 19	4,6	6,5	2,5	7,1	4,0	2,9	Médio 4,6
ESCOLA 20	4,6	6,0	4,6	8,1	4,5	4,8	Médio 5,6
ESCOLA 21	4,7	6,2	4,4	7,9	5,0	2,7	Médio 5,24
ESCOLA 22	4,7	7,9	4,8	8,0	5,2	3,3	Médio 5,84
ESCOLA 23	4,8	5,2	4,4	7,9	4,1	4,7	Médio 5,26
ESCOLA 24	4,8	5,9	3,6	8,3	5,4	5,4	Médio 5,72

ESCOLA 25	4,8	3,8	4,7	7,1	4,4	3,3	Médio 4,66
ESCOLA 26	4,8	Não Disp.	Não Disp.	Não Disp.	Não Disp	Não Disp	Não Disp
ESCOLA 27	4,8	6,3	3,8	7,1	4,5	4,7	Médio 5,28
ESCOLA 28	4,8	6,0	3,7	7,2	4,5	2,3	Médio 4,74
ESCOLA 29	4,8	6,2	3,9	7,9	3,8	5,2	Médio 5,4
ESCOLA 30	4,9	4,3	4,5	7,4	4,9	2,7	Médio 4,76
ESCOLA 31	4,9	4,1	3,8	7,3	4,4	2,8	Médio 4,48
ESCOLA 32	4,9	1,7	4,9	8,3	5,7	1,4	Médio 4,4
ESCOLA 33	4,9	6,2	4,1	8,4	5,4	7,4	Médio 6,3
ESCOLA 34	4,9	2,8	3,9	8,0	5,7	3,4	Médio 4,76
ESCOLA 35	4,9	5,4	4,7	8,3	4,4	2,1	Médio 4,98
ESCOLA 36	4,9	4,1	5,0	8,1	5,3	1,5	4,8

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados do INEP (2011c) e Semec (2011).

Após a conclusão quadro, fez-se contato com Superintendência dessas escolas para inquirir qual a classificação de NSE atribuída pela Semec, tendo em vista que o relatório tomado como base fora produzido em 2008. Assim, foram confirmadas que as escolas se enquadram nas informações especificadas acima, com ressalva para a ausência de NSE alto.

Fomos informados pela Semec que não seriam encontradas na rede municipal de Teresina escolas com NSE alto, assim como também não foram visualizados no relatório produzido pelo Cespe escolas com tais caracterizações. Também não houve NSE baixo entre as escolas com IDEB baixo, de acordo com o entendimento aqui adotado.

A escola 26 não está inclusa no relatório do Cespe. Por esse motivo, não foi possível calcular a média do NSE. Segundo informações da Semec, a E26 apresenta NSE baixo, todavia, em função de não poderem-se utilizar os mesmos parâmetros de mensuração que levaram à amostra das demais escolas, optou-se por não incluí-la na amostragem, mas manteve-se na relação das escolas por apresentarem IDEB segundo os critérios deste trabalho. Por tais razões, foi selecionado o menor NSE entre os de classificação como NSE médio encontrados como critério para a seleção da escola de IDEB baixo com NSE baixo.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (EX-GERENTE/SEMEC)

1 – Inserção do Ideb na Semec

- Como a Secretaria tomou conhecimento do Ideb? Quem participou do processo?
- Como a Secretaria obteve os primeiros resultados do Ideb?
- Como foi o processo de implementação do Ideb na Secretaria? Houve discussões? Quais? Com quem?

2 – O Ideb na Semec e nas escolas

- Como a Secretaria divulgou na época os resultados do Ideb entre as escolas da rede municipal?
- Quais as estratégias usadas pela Semec para discutir os resultados do Ideb entre os gestores da secretaria e com as escolas? Quem participou? Como os resultados foram compreendidos pelos gestores e pelos sujeitos escolares?

4 – Ações voltadas para o Ideb

- Como o Ideb foi operacionalizado na rede municipal?
- Quais foram as ações criadas pela Semec após a divulgação dos dados do Ideb? Como foram desenvolvidas? Como as escolas reagiram?
- Quais iniciativas foram tomadas pela Semec para obter a adesão das escolas ao Ideb? Como foram implantadas? Quais as dificuldades na implantação? Houve aceitações? Resistências?

5 – Impactos do Ideb na rede municipal de Teresina

- Houve melhoria na qualidade educacional da rede após o Ideb?
- Como você avalia os resultados do Ideb de Teresina?
- Como você avalia a educação no município após o Ideb?
- Na sua visão, qual a importância do Ideb na qualidade educacional, na rede de ensino?
- Como você avalia o Ideb em comparação com o Saeb e a prova Brasil? Qual a importância de cada um deles?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (GERENTE/SEMEC)

1 – Inserção do Ideb na Semec

- Como a Secretaria toma conhecimento do Ideb? Quais os meios? Através de quem?

2 – O Ideb na Semec e nas escolas

- Como a Secretaria divulga os resultados do Ideb entre as escolas da rede municipal?
- Quais as estratégias usadas pela Semec para discutir os resultados do Ideb entre os gestores da secretaria e com as escolas? Quem participa? Como os resultados são compreendidos pelos gestores e pelos sujeitos escolares?

3 – Ações voltadas para o Ideb

- Como o Ideb tem sido operacionalizado na rede municipal?
- Quais as ações criadas pela Semec em função do Ideb? Como são desenvolvidas? Como as escolas reagem?
- Quais iniciativas tomadas pela Semec para obter a adesão das escolas ao Ideb? Como são implantadas? Quais as dificuldades na implantação? Há aceitações? Resistências?

4 – Impactos do Ideb na rede municipal de Teresina

- Houve melhoria na qualidade educacional da rede após o Ideb?
- Como você avalia os resultados do Ideb de Teresina?
- Como você avalia a educação no município após o Ideb?
- Na sua visão, qual a importância do Ideb a qualidade educacional, na rede de ensino?
- Como você avalia o Ideb em comparação com o Saeb e a prova Brasil? Qual a importância de cada um deles?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS (GESTOR ESCOLAR)

NOME DA ESCOLA _____

IDEB _____ FLUXO _____ PROFICIÊNCIA _____

GESTOR _____ TEMPO NA GESTÃO DA ESCOLA _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA - Gestor escolar

1 – Inserção do Ideb nas escolas

- Como a escola tomou conhecimento do Ideb?
- Como chegam os resultados do Ideb na escola?

2 – Ações voltadas para o Ideb na escola

- A escola compreende os dados do Ideb? Que trabalho é feito para a compreensão e interpretação desses dados?
- O que a escola faz com os resultados do Ideb?
- Como foi o processo de implementação do Ideb na escola?
- Quais ações são desenvolvidas na escola para o cumprimento das metas do Ideb? Como ocorrem? Como os professores reagem? Quais os resultados das ações na escola?
- Quais as orientações que a escola recebe em relação ao Ideb? De onde vem? Como a escola reage frente às orientações?
- A escola tem autonomia para decidir se segue ou não as orientações? Quais as implicações dessa atitude?
- Houve melhorias na escola após o Ideb? Houve dificuldades?
- A escola (alunos, pais, servidores) tem conhecimento do Ideb? Que trabalho a escola faz para informá-los?
- Houve mudanças no seu trabalho após o IDEB? Quais? Como?

3 – Impactos do IDEB na gestão escolar

- Como você avalia os resultados do Ideb da escola?
- Como você avalia qualidade do ensino na escola após o Ideb?
- Qual a sua visão sobre o Ideb?
- Qual a importância do Ideb para o trabalho da gestão da escola?
- Como você avalia o Ideb em relação ao Saeb e a prova Brasil? Qual a importância de cada um deles?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS (COORDENADOR PEDAGÓGICO)

NOME DA ESCOLA _____ IDENTIFICAÇÃO _____

IDEB _____ FLUXO _____ PROFICIÊNCIA _____

COORDENADOR _____

TEMPO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA _____

1 – Inserção do Ideb nas escolas

- Como a Coordenação tomou conhecimento do Ideb?
- Como chegam os resultados do Ideb na coordenação da escola?

2 – Ações voltadas para o Ideb na escola

- A coordenação compreende os dados do Ideb? Que trabalho é feito para a compreensão e interpretação desses dados?
- O que a coordenação faz com os resultados do Ideb?
- Como foi o processo de implementação do Ideb nas atividades da coordenação pedagógica da escola?
- Quais ações são desenvolvidas pela coordenação para o cumprimento das metas do ideb? Como ocorrem? Como os professores reagem?
- Quais trabalhos e ações são planejados e desenvolvidos pela Coordenação para melhorar os resultados do Ideb da escola? Quais sujeitos são envolvidos? Como os professores percebem essas ações?
- Quais as orientações que a coordenação recebe em relação ao Ideb? De onde vem? Como os professores reagem frente às orientações? A coordenação tem autonomia para decidir se segue ou não as orientações? Quais as implicações dessa atitude?
- Houve melhorias na escola após o Ideb? Houve dificuldades?
- Houve mudanças no seu trabalho após o IDEB? Quais? Como?

3 – Impactos do IDEB na coordenação pedagógica da escola

- Como você avalia os resultados do Ideb da escola?
- Como você avalia qualidade do ensino na escola após o Ideb?
- Qual a sua visão sobre o Ideb?
- Qual a importância do Ideb para o trabalho da gestão da escola?
- Como você avalia o Ideb em relação ao Saeb e a prova Brasil? Qual a importância de cada um deles?

APÊNDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO SEMEC/PI**Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – PPGE**

Brasília, 26 de Janeiro de 2012.

Senhor (ª) gestor (ª)

Apresento a V. Sa. a senhora Silvailde de Souza Martins Rocha, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB), sob o número 11/0054202.

Atualmente, essa aluna está realizando a coleta de dados para sua pesquisa de mestrado. A pesquisa tem como objeto de estudo as implicações do IDEB na qualidade do ensino na rede municipal de Teresina. Trata-se de um estudo para fins acadêmicos com o objetivo de *“investigar como têm sido utilizados os resultados do IDEB pela Semec e pelos gestores das escolas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Teresina”*.

Para atender ao objetivo proposto na pesquisa, vossa participação como interlocutora através de entrevista será de fundamental importância. Assim, solicito vossa colaboração no sentido de conceder, aproximadamente, 50 (cinquenta) minutos de sua agenda de trabalho para a realização da entrevista.

Adianto que todos os dados fornecidos serão confidenciais, e que nenhum participante do estudo será identificado em qualquer comunicação ou publicação futura. Todavia, os resultados da pesquisa serão colocados à disposição dos interessados, tão logo o trabalho esteja concluído.

Ressaltando a importância de sua contribuição para o estudo, agradeço antecipadamente vossa inestimável colaboração e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Professora Dr^a. Marília Fonseca – Matrícula UnB 504254

Telefone: 3307-2123

Ilma. Sr.

N e s t a

APÊNDICE G - TERMO DE COMPROMISSO

Pesquisa: A utilização dos resultados do Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) na rede municipal de ensino de Teresina

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, _____
_____ declaro ter recebido do pesquisador todas as informações necessárias a respeito dos objetivos e procedimentos metodológicos relacionados à pesquisa A utilização dos resultados do Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) na rede municipal de ensino de Teresina. Declaro ainda que fui informado (a) da possibilidade de negar-me a responder as informações solicitadas nesta entrevista sem que haja penalidade de qualquer natureza.

Declaro Autorizar Não autorizar que minha identidade seja revelada.

Concordo Não concordo com a gravação da entrevista

Por fim, autorizo que as informações por mim prestadas sejam utilizadas nesta investigação e eventualmente publicadas.

Teresina, 30 de Janeiro de 2012.

Assinatura

Função

Nome do Pesquisado

ANEXO A – CONTRATO DE GESTÃO

Estado do Piauí

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA –SEMEC

Rua Areolino de Abreu, 1507 - Centro.

(86)3215-7934/3215-7930 / FAX: (86)3215-7943/3221-1133

CEP.: 64000-180 - Teresina - Piauí

CONTRATO DE GESTÃO

A PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, através da **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC**, neste ato representada pelo Secretário **RAIMUNDO PAULO MACHADO VALE** e a servidor(a) _____, matrícula nº _____ CPF nº _____, RG nº _____, nomeado(a) através da Portaria nº _____, diretor(a) da Escola Municipal _____, o(a) servidor(a) _____, matrícula nº _____ CPF nº _____, RG nº _____, nomeado(a) através da Portaria nº _____, Vice Diretor(a) ou Diretor(a) Adjunto(a) da Escola Municipal _____, celebram o presente Contrato de Gestão, tendo como fundamento:

Lei nº 4.274, de 17 de maio de 2012, que dispõe sobre o processo de seleção de Diretores, Vice Diretores ou Diretores Adjuntos das Escolas Municipais e dos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Teresina, e da outras providências;

Decreto nº 12. 409 de 23 julho de 2012, que regulamenta a Lei nº 4.274, de 17 de maio de 2012.

Portaria nº 479/2002/GAB/SEMEC, que define o Regime de Autonomia Pedagógica das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino;

Portaria nº 481/2002/GAB/SEMEC, que define o Regime de Autonomia Administrativa das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino e demais normas aplicáveis.

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETIVO

O presente contrato visa nortear o exercício da autonomia da escola na sua gestão pedagógica, administrativa e financeira.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES DA SEMEC

- a) Estabelecer diretrizes para elaboração do Calendário Escolar;
- b) Definir as normas para funcionamento da escola, inclusive, referentes ao seu tamanho, número de turmas, oferta de turmas, matrícula, enturmação, Regimento Escolar;
- c) Dotar a escola com os insumos básicos previstos nas normas expedidas;
- d) Assegurar quadro de pessoal compatível com as tarefas a serem desempenhadas na escola, segundo o estabelecido em normas desta SEMEC;
- e) Fixar prioridades e metas a serem atingidas pelo Sistema Municipal de Ensino;

- f) Estabelecer critérios para avaliação dos diretores como parte integrante deste Contrato de Gestão;
- g) Apoiar o trabalho dos diretores por meio da Gerência de Gestão Escolar, Superintendência Escolar e Inspeção Escolar.
- h) Aprovar os Planos de Trabalho e o Relatório Anual de Trabalho da escola.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DO (A) DIRETOR (A)

As competências referentes à autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola serão exercidas pelo (a) diretor (a), obrigando-se:

I. QUANTO AO REGIME DE AUTONOMIA ADMINISTRATIVA:

1. Praticar todos os atos necessários à administração da Escola, ressalvado o disposto no Regime Interno da SEMEC, e ainda:
 - a) manter atualizados e disponíveis para a Comunidade Escolar o Regimento Escolar, o Plano Anual de Trabalho e o Relatório Anual;
 - b) organizar o Quadro de Pessoal da Escola, respeitadas as determinações da SEMEC, mantendo atualizado o cadastro e registro funcional dos servidores lotados na escola;
 - c) manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando por sua conservação em conjunto com todos os segmentos da escola, conforme metas estabelecidas no Plano Anual de Trabalho da Escola;
 - d) manter atualizados os dados requeridos pelo respectivo Sistema de Ensino, inclusive os dados referentes ao Censo Escolar e à SEMEC;
 - e) garantir a legalidade, regularidade e autenticidade da vida escolar dos alunos;
 - e) representar a escola, responsabilizando-se pelo seu adequado funcionamento.
2. Seguir as normas regimentais sobre pessoal, incluindo controle de frequência, abono de faltas, licenças, assim como a avaliação de desempenho dos servidores;
3. Acompanhar o cotidiano da escola não permitindo alterações, interrupções, modificações no Calendário Escolar e outras interferências, em questões gerenciais, não autorizadas pela SEMEC;
4. Encaminhar à SEMEC, em consonância com o Conselho Escolar, situações de pessoal que possam originar processos administrativos, acompanhando os procedimentos adotados;
5. Elaborar/Reformular, envolvendo o coletivo da escola e o Conselho Escolar, a partir de orientações emanadas da SEMEC, os instrumentos de autonomia:
 - a) Projeto Político Pedagógico – PPP;
 - b) Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE;
 - c) Regimento Escolar, segundo orientações expedidas através da Portaria nº 476, de 12 de novembro de 2004;
 - d) Plano Anual de Trabalho e Plano de Metas e Ações (PMA) considerando as metas de desempenho estabelecidas pela SEMEC; e do Plano de Meta;
 - e) Calendário escolar segundo orientações expedidas pela SEMEC.
6. Cumprir e fazer cumprir os prazos estabelecidos pela Portaria nº 319/2004/GAB/SEMEC, que define normas para assegurar o cumprimento dos prazos de encaminhamento dos dados

e informações das Escolas Públicas Municipais à SEMEC, visando possibilitar o acompanhamento, análise e constatação dos resultados e, ainda, enviar à Coordenação de Gestão Escolar:

- a) Plano Anual de Trabalho – até a segunda quinzena de fevereiro;
 - b) Relatório anual de Trabalho – até a segunda quinzena de fevereiro;
 - c) Outros instrumentos, relatórios e informações periódicas nos prazos estabelecidos previamente.
7. Dirigir a escola segundo o previsto no Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e Proposta Pedagógica;
 8. Redirecionar, em conformidade com o Conselho Escolar, as ações da escola, quando ficar constatado, através dos instrumentos periódicos de acompanhamento, controle e avaliação, que as ações anteriores não foram eficazes;

II. QUANTO AO REGIME DE AUTONOMIA PEDAGÓGICA:

1. Participar do Curso de Especialização em Gestão Escolar oferecido pela SEMEC/PMT, quando necessário.
2. Cumprir as normas da SEMEC referentes ao (à):
 - a) Programa de Ensino;
 - b) Calendário escolar;
 - c) Organização do tempo escolar,
 - d) Currículos;
 - e) Correção do fluxo escolar, e
 - f) Participação em atividades de avaliação externa;
3. Elaborar/Reformular o Projeto Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento da Escola, PDE, com a participação do Conselho Escolar e corpo docente, a partir das diretrizes emanadas da SEMEC;
4. Incluir, na Proposta Pedagógica, além do calendário escolar, os mecanismos de diagnóstico de novos alunos, recuperação e critérios de enturmação, avaliação e promoção;
5. Submeter o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola à apreciação e aprovação pelo Conselho Escolar;
6. Promover com o(a) Diretor(a) de Coordenação Pedagógica e Pedagogo(a) a orientação pedagógica aos professores na elaboração, cumprimento e acompanhamento de planos de curso e planos de aula;
7. Definir com os professores e o(a) Diretor(a) de Coordenação Pedagógica e Pedagogo(a) os livros, meios e materiais de ensino a serem utilizados pela escola e encaminhá-los, como sugestão, à SEMEC;
8. Contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores garantindo e promovendo, quando necessário, cursos de capacitação;
9. Promover e assegurar o desempenho dos alunos, garantindo o alcance das metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e Proposta Pedagógica;
10. Analisar, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, os resultados da avaliação externa para auto avaliação do grupo e face a esses resultados, adotar e implementar as intervenções necessárias;

11. Definir, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, as estratégias a serem usadas com os alunos de rendimento não satisfatório, a fim de garantir o sucesso escolar de todos os alunos;
12. Acompanhar a prática pedagógica do professor comunicando à SEMEC quando a atuação deste não atender ao desempenho satisfatório dos alunos;
13. Responsabilizar-se pelos resultados do Plano de Metas e Ações (PMA), sendo passível de sanções administrativas disciplinares, quando não atingir, no mínimo, 80% de cada meta estabelecida.
14. Promover e assegurar o desempenho dos alunos, garantindo os bons resultados, dentro das expectativas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e Proposta Pedagógica.

III. QUANTO À GESTÃO FINANCEIRA:

1. Proporcionar o bom funcionamento e a melhoria do padrão de qualidade da escola;
2. Não contrair dívidas de qualquer natureza, que ultrapassem os recursos financeiros encaminhados à escola;
3. Responsabilizar-se pelo pagamento de quaisquer despesas que tenha autorizado ou, pelas quais seja responsável, em virtude de delegação da SEMEC;
4. Realizar, conforme as normas estabelecidas, independente de autorização prévia, todas as despesas relacionadas à manutenção da escola e desenvolvimento do ensino, inclusive a aquisição de materiais, móveis e equipamentos, bem como realização de obras de pequeno e médio porte, respeitado o orçamento e previsão de despesas referentes aos Planos de Aplicação dos Recursos recebidos pela Escola;
5. Não realizar despesas que não constem nos Planos de Aplicação de Recursos da Escola;
6. Cumprir as normas legais, na gestão dos recursos financeiros encaminhados à escola, inclusive o cumprimento dos prazos estabelecidos para prestação de contas, sob pena de perda do cargo, além de outras sanções previstas em lei.

SUBCLÁUSULA ÚNICA – obriga-se, ainda, a conhecer as principais normas e leis que regem a educação em âmbito nacional, estadual e municipal e cumprir as responsabilidades previstas na legislação e normas da SEMEC.

CLÁUSULA QUARTA – DA SUPERVISÃO

A supervisão deste Contrato será exercida pela Secretaria Municipal de Educação.

CLÁUSULA QUINTA – DAS METAS E DESEMPENHO DA ESCOLA

Serão estabelecidas no Plano de Metas e Ações (PMA), em consonância com as estabelecidas pela SEMEC;

CLÁUSULA SEXTA – DA AVALIAÇÃO DO(A) DIRETOR (A)

O Diretor da Escola será avaliado em função do cumprimento das metas conforme estabelecido no Plano de Metas e Ações (PMA).

CLÁUSULA SÉTIMA – DOS DEMAIS INSTRUMENTOS

Fazem parte deste contrato, como se nele tivesse transcrito, o Plano de Desenvolvimento da Escola, Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica e Plano de Metas e Ações (PMA), apreciados e aprovados pelo Conselho Escolar e, posteriormente, pela SEMEC.

CLÁUSULA OITAVA DA RESPONSABILIDADE DO VICE-DIRETOR (A) OU DIRETOR (A) ADJUNTO

Diretor(a) e vice-diretor(a) ou diretor(a)-adjunto ficam solidariamente responsáveis pelo cumprimento deste contrato.

CLÁUSULA NONA - DA VIGÊNCIA

O presente contrato tem vigência de 03 (três) anos, podendo ser revisto a qualquer momento em função de prioridades e metas estabelecidas pela SEMEC, alterado através de Termo Aditivo e rescindido, quando o diretor (a) deixar de cumprir suas cláusulas e demais determinações legais.

CLÁUSULA DÉCIMA – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

O disposto no presente Contrato de Gestão Escolar, não exime o diretor, de outras responsabilidades, decorrentes de leis, decretos e portarias.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - DOS CASOS OMISSOS

Os casos omissos que surgirem na vigência deste Contrato serão resolvidos de comum acordo entre as partes, por meio de instrumentos específicos e de acordo com as normas legais.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA - DO FORO

Fica eleito o Foro da Cidade de Teresina, renunciando os contratantes a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E por estarem assim justos e acordados, assinaram o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma na presença de 02 (duas) testemunhas.

Teresina, _____ de _____ de 2012

RAIMUNDO PAULO MACHADO VALE

Secretário Municipal de Educação

Diretor (a) da escola

Vice Diretor (a) ou Diretor(a) Adjunto

TESTEMUNHAS:

 CPF _____ RG _____

 CPF _____ RG _____

ANEXO B – LEI Nº 4.019 QUE INSTITUI O “PRÊMIO EQUIPE ESCOLAR NOTA 10”

LEI Nº 4.019, DE 1º DE JULHO DE 2010.

Institui o Prêmio Equipe Escolar Nota 10 aos profissionais envolvidos nos resultados alcançados pelas Unidades de Ensino no Prêmio Professor Alfabetizador ou no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nas Escolas da Rede Pública Municipal de Teresina, e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE TERESINA, Estado do Piauí

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Prêmio Equipe Escolar Nota 10 às Escolas da Rede Pública Municipal de Teresina, destinado a todos os profissionais envolvidos nos resultados alcançados pelas Unidades de Ensino no Prêmio Professor Alfabetizador ou Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Art. 2º Para efeito desta Lei, será utilizada como referência a nota da Escola obtida no IDEB, conforme detalhamento a seguir:

I - a Nota da Escola (NE), para efeito de premiação, será obtida pela soma da nota do IDEB da Escola do ano em curso da premiação e mais 3 (três) fatores de acréscimo/decrécimo: *fator de crescimento nota (F1)*, *fator de crescimento meta (F2)* e *fator de crescimento em relação à nota máxima (F3)*;

II - o *Fator de crescimento nota (F1)* – corresponde à relação entre a diferença do IDEB do ano da premiação e o IDEB do biênio anterior dividido pela nota do IDEB do ano da premiação;

III - o *Fator de crescimento meta (F2)* – é obtido a partir da relação entre o IDEB do ano da premiação pela meta do IDEB da escola projetada para o ano da premiação;

IV - o *Fator de crescimento em relação à nota máxima (F3)* – resulta da relação entre a nota do IDEB do ano da premiação da escola pela maior nota alcançada no IDEB do ano da premiação, considerando todas as escolas da rede;

V - para as Unidades de Ensino, com IDEB obtido apenas no ano da premiação, será utilizada, como referência, a nota da Escola alcançada no IDEB do ano da premiação;

VI - as Escolas enquadradas no inciso V, deste artigo, serão premiadas em ordem decrescente, conforme a nota alcançada no IDEB do ano da premiação;

VII - para as Escolas sem IDEB, será utilizada como referência a pontuação alcançada pela Unidade de Ensino no Prêmio Professor Alfabetizador:

a) a classificação das Unidades de Ensino, enquadradas no inciso VI, deste artigo, obedecerá às maiores pontuações obtidas, por cada uma delas, no Prêmio Professor Alfabetizador;

b) o cálculo da pontuação para os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) é realizado considerando a soma das notas de cada turma, dividido pela quantidade de turmas;

c) a pontuação das Escolas do Ensino Fundamental será calculada:

1. A partir da média das turmas do 1º ano e da pontuação média das turmas do 2º ano;

2. Somando-se a pontuação média do 1º ano com a pontuação média do 2º ano e dividindo-se o resultado por dois, obtêm-se a pontuação da Escola.

Art. 3º As Unidades de Ensino serão premiadas conforme a distribuição por categorias e perfil apresentado no quadro a seguir:

QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES DE ENSINO POR CATEGORIAS E PERFIL

CATEGORIAS	PERFIL DAS UNIDADES DE ENSINO	INSTRUMENTO REFERÊNCIA
Com IDEB comparativo: o índice anterior e o índice do ano da premiação	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	IDEB
	1º ao 9º ano do Ensino Fundamental	IDEB
	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	IDEB
Sem IDEB anterior e com o IDEB do ano da premiação	Urbanas e Rurais	IDEB
Sem IDEB	Ensino Fundamental	Prêmio Professor
	Educação Infantil	Alfabetizador

Art. 4º O Prêmio de que trata esta Lei será pago em dinheiro aos profissionais lotados nas Unidades de Ensino premiadas, em período igual ou superior a 6 (seis) meses.

§ 1º Para efeito desta Lei, são considerados profissionais da Equipe Escolar: diretor, vice-diretor, professores, pedagogos, secretário, auxiliares de secretaria, zeladoras, merendeiras, agentes de portaria, efetivos ou não, e estagiários.

§ 2º O *quantum* do prêmio, de que trata esta Lei, será regulamentado por Decreto.

§ 3º O Prêmio Equipe Escolar Nota 10 é destinado ao:

I - pessoal do magistério em regime de 40 (quarenta) horas e em regime de 20 (vinte) horas da escola premiada;

II - pessoal administrativo da escola premiada;

III - estagiários da escola premiada.

§ 4º Os superintendentes escolares e os formadores serão contemplados neste prêmio desde que, no seu grupo, exista ao menos uma unidade de ensino premiada.

§ 5º O valor da premiação dos profissionais indicados no § 4º, deste artigo, será o equivalente ao do pessoal do magistério, conforme § 2º, deste artigo.

Art. 5º Para efeito desta Lei, todas as Unidades de Ensino estarão inscritas automaticamente no Prêmio Equipe Escolar Nota 10, com exceção daquelas que não apresentarem nota no IDEB e nem pontuação no Prêmio Professor Alfabetizador.

Art. 6º Todos os profissionais referidos no art. 4º, desta Lei, poderão recorrer da decisão que homologou o resultado da premiação, de que trata esta Lei, no prazo máximo de 30 (trinta) dias, a contar da data da premiação.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º Revogam-se as disposições em contrário, em especial a Lei nº 3.514, de 19 de maio de 2006. Gabinete do Prefeito Municipal de Teresina (PI), em 1º de julho de 2010.

ELMANO FÉRRER DE ALMEIDA

Prefeito de Teresina

Esta Lei Complementar foi sancionada e numerada no primeiro dia do mês de julho do ano dois mil e dez.

JOÃO HENRIQUE DE ALMEIDA SOUSA

Secretário Municipal de Governo

ANEXO C – DECRETO Nº 10.671 QUE REGULAMENTA A LEI 4.019**Prefeitura Municipal de Teresina**

DECRETO Nº 10.671, DE 23 DE AGOSTO DE 2010.

Regulamenta a Lei nº 4.019, de 1º de julho de 2010, que “Institui o Prêmio Equipe Escolar Nota 10 aos profissionais envolvidos nos resultados alcançados pelas Unidades de Ensino no Prêmio Professor Alfabetizador ou no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nas Escolas da Rede Pública Municipal de Teresina, e dá outras providências”.

O **PREFEITO MUNICIPAL DE TERESINA**, Estado do Piauí, no uso de suas atribuições legais, que lhe confere o inciso XXV, do art. 71, da Lei Orgânica do Município, e, ainda, considerando o disposto na Lei nº 4.019, de 1º de julho de 2010,

DECRETA:

Art. 1º Será implementado, na forma deste Decreto, o **Prêmio Equipe Escolar Nota 10**, destinado a todos profissionais envolvidos nos resultados alcançados pela Escola no Prêmio Professor Alfabetizador ou Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB nas Escolas da Rede Pública Municipal de Teresina.

Art. 2º A Secretaria Municipal de Educação - SEMEC é a responsável pela realização do **Prêmio Equipe Escolar Nota 10**.

Art. 3º Todas as Unidades de Ensino participarão do **Prêmio Equipe Escolar Nota 10**, salvo aquelas que não apresentarem nota no IDEB e nem pontuação no Prêmio Professor Alfabetizador.

Art. 4º As Unidades de Ensino serão premiadas conforme a distribuição por categorias e perfil apresentados no quadro a seguir:

QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES DE ENSINO (UES) POR CATEGORIA E PERFIL

CATEGORIA	PERFIL DAS UEs	QUANTIDADE DE UEs PREMIADAS	INSTRUMENTO REFERÊNCIA
COM IDEB comparativo: o índice anterior e o índice do ano da premiação	1º ao 5º ano Ensino Fundamental	14	IDEB
	1º ao 9º ano Ensino Fundamental	08	IDEB
	6º ao 9º ano Ensino Fundamental	03	IDEB
SEM IDEB anterior e COM IDEB no ano da premiação	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	04	IDEB
	1º ao 9º ano Ensino Fundamental	02	IDEB
	6º ao 9º ano Ensino Fundamental	02	IDEB
SEM IDEB	Ensino Fundamental	03	Prêmio Professor Alfabetizador
	Educação Infantil	16	

ANEXO D – LEI Nº 3.514 QUE INSTITUI A PREMIAÇÃO DE DESEMPENHO ESCOLAR

LEI Nº 3.514, DE 19 DE MAIO DE 2006.

Institui a premiação de desempenho escolar às escolas da rede pública municipal de ensino de Teresina.

O PREFEITO MUNICIPAL DE TERESINA, Estado do Piauí

Faço saber que a Câmara Municipal de Teresina decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituída a premiação de desempenho escolar às escolas da rede pública municipal de ensino de Teresina.

Art. 2º Para efeito desta Lei, considera-se desempenho escolar o resultado obtido pela escola ao final do ano letivo, observado a partir dos indicadores abaixo:

I - Avaliação externa de desempenho acadêmico;

II - Percentual de alunos acima da nota mínima na avaliação externa;

III - Taxa de evasão escolar;

IV - Incremento da escola sobre a pontuação do ano anterior.

§ 1º Será considerada como nota mínima na avaliação externa a nota igual ou inferior a 05 (cinco) pontos.

§ 2º O Incremento da escola sobre a pontuação do ano anterior consiste na diferença entre pontuação atual, correspondente à média da pontuação no ano-base da escola, de acordo com os resultados obtidos segundo os indicadores estabelecidos nos incisos I, II e III, deste artigo e a pontuação do ano anterior.

§ 3º A classificação, para os efeitos do *caput* deste artigo, será feita a partir da pontuação obtida por cada uma das escolas, numa escala que varia de 0 (zero) a 100 (cem) pontos.

§ 4º A pontuação será resultado da soma das taxas obtidas pelas escolas em cada um dos 04 (quatro) indicadores que compõem a classificação, ponderados pelos pesos constantes no quadro abaixo:

INDICADOR DA ESCOLA PESO	(pontos)
Avaliação externa de desempenho acadêmico	35
Percentual de alunos acima da nota mínima na avaliação externa	30
Taxa de evasão	20
Incremento da escola sobre a pontuação do ano anterior	15
Total máximo de pontos	100

§ 5º Com base nos cálculos descritos no Decreto que regulamentar esta Lei, as escolas serão classificadas a partir dos pontos obtidos, ficando estabelecido o seguinte:

I - Escola Classe “A” – Aquela que atinja pontuação igual ou superior a 80 (oitenta);

II - Escola Classe “B” – Aquela que atinja pontuação igual ou superior a 70 (setenta) e inferior a 80 (oitenta);

III - Escola Classe “C” – Aquela que atinja pontuação igual ou superior a 60 (sessenta) e inferior a 70 (setenta);

IV - Escola Classe “D” – Aquela que atinja pontuação igual ou superior a 50 (cinquenta) e inferior a 60 (sessenta);

V - Escola Classe “E” – Aquela que atinja pontuação inferior a 50 (cinquenta) pontos.

§ 6º A classificação das escolas será feita em um prazo máximo de 90 (noventa) dias após o final do período letivo anterior, através de Portaria expedida pelo Secretário Municipal de Educação e Cultura.

Art. 3º Faz jus à premiação de desempenho escolar a escola cujo resultado obtido no ano-base esteja em conformidade com a classificação estabelecida nos incisos I, II e III, do § 5º, do art. 2º, desta Lei.

Art. 4º O *quantum* da premiação será estabelecido mediante Decreto, cujo valor dependerá da classificação da escola no ano-base, devendo receber somente as escolas classificadas como “A”, “B” e “C”.

§ 1º A premiação estabelecida nesta Lei representa acréscimo de recursos para escola, não prejudicando o envio de outros recursos a que a escola tem direito.

§ 2º Os valores da premiação serão destinados à manutenção, pequenos reparos, aquisição de material permanente e de consumo e outros gastos correntes da escola, aplicando-se, a esta Lei, as normas aplicáveis ao Fundo Rotativo criado pela Lei nº 2.511 de 26 de março de 1997, inclusive, quanto à prestação de contas.

Art. 5º A Prefeitura Municipal de Teresina, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a partir da publicação desta Lei, garantirá os meios para que todas as escolas do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino, turnos matutino e vespertino, tenham avaliação externa de desempenho acadêmico.

Parágrafo único. Considera-se avaliação externa de desempenho acadêmico o resultado do nível de proficiência em habilidades cognitivas básicas desenvolvidas no processo de escolarização, obtido através de teste padronizado.

Art. 6º A premiação de que trata o *caput* do art. 1º, desta Lei, será devida às escolas da rede municipal de ensino que satisfaçam as condições previstas e os critérios do Decreto regulamentador desta Lei.

Art. 7º Para a premiação de desempenho escolar serão destinados recursos do Tesouro Municipal.

Art. 8º A gratificação de desempenho escolar, instituída pela Lei nº 3.089, de 18 de abril de 2002, terá termo final com a progressão por merecimento concedida a partir de processo de aferição de conhecimentos.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 10. Revogam-se as disposições em contrário e, em especial, a Lei nº 3.089, de 18 de abril de 2002.

Gabinete do Prefeito Municipal de Teresina, em 19 de maio de 2006.

SÍLVIO MENDES DE OLIVEIRA FILHO

Prefeito de Teresina

Esta Lei foi sancionada e numerada aos dezanove dias do mês de maio do ano dois mil e seis.

ANEXO E – LEI Nº 4.143 SOBRE A DIVULGAÇÃO DO IDEB

LEI Nº 4.143, DE 1º DE AGOSTO DE 2011.

Dispõe sobre a obrigatoriedade do município de Teresina em divulgar o Índice de Desenvolvimento Escolar da Educação Básica – IDEB obtido pelas escolas da rede pública de ensino, e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE TERESINA, Estado do Piauí Faço saber que a Câmara Municipal de Teresina aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica o Poder Executivo Municipal, através de seu órgão competente, obrigado a fazer a divulgação do Índice de Desenvolvimento Escolar da Educação Básica – IDEB obtido pelas escolas da rede pública de ensino do município de Teresina.

Art. 2º A divulgação de que trata o art. 1º desta Lei deverá ser feita através de placa padronizada a ser afixada na entrada de cada uma das escolas avaliadas, em local visível, segundo os critérios do Índice de Desenvolvimento Escolar da Educação Básica – IDEB.

§ 1º A placa de padronização que especifica o § 1º deste artigo deverá conter:

I – um esclarecimento, em síntese, sobre o que representa o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB;

II – o valor expresso obtido pela respectiva escola, utilizando-se de uma escala de 0 a 10;

III – o valor da média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB apurado nas escolas da rede de ensino do Município.

§ 2º A cada nova avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB deverá ser realizada a substituição da placa padronizada afixada, com a indicação dos novos índices e uma referência aos anteriores, com a finalidade de demonstrar junto aos pais, alunos e comunidade o grau de evolução ou retrocesso da escola da rede municipal de ensino de Teresina.

Art. 3º O Poder Executivo Municipal regulamentará a presente Lei, no que couber.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º Revogam-se as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de Teresina (PI), em 1º de agosto de 2011.

ELMANO FÉRRER DE ALMEIDA

Prefeito de Teresina

ANEXO F – PRÊMIO PROFESSOR ALFABETIZADOR



PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA - PMT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMEC
RUA AREOLINO DE ABREU N.º 1507 CENTRO
FONE: 32157930/7931/7932/7942 R. 238
Home Page <http://www.semec.pi.gov.br>
GERENCIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
de.semec@gmail.com

FAX: 32157935

Fone: 3215 7937



VIII PRÊMIO PROFESSOR ALFABETIZADOR REGULAMENTO/2011

O VIII Prêmio Professor Alfabetizador regulamentado pelo Decreto Nº 11.435 de agosto de 2011, realizado pela Prefeitura Municipal de Teresina através da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC oportuniza a professores e alunos das Escolas Públicas Municipais de Teresina a construção de saberes, num exercício pleno de cidadania, e lhes dá merecido reconhecimento.

CAPÍTULO I – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º. O VIII Prêmio Professor Alfabetizador, promovido pela Prefeitura Municipal de Teresina tem como objetivos:

- Produzir informações diagnósticas acerca do domínio das habilidades de leitura e escrita, visando orientar, formação de professores, planejamento e a intervenção efetiva na sala de aula.
- Traçar um perfil da aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização;
- Valorizar e reconhecer o trabalho docente de boa qualidade no âmbito da alfabetização no 2º Período da Educação Infantil, nos 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental e Projeto Se Liga;

Art. 2º - O VIII Prêmio Professor Alfabetizador beneficiará 16% (dezesesseis por cento) das turmas por ano escolar, sendo até:

- I - 56 (cinquenta e seis) turmas do 2º Período da Educação Infantil;
- II - 48 (quarenta e oito) do 1º Ano do Ensino Fundamental;
- III - 44 (quarenta e quatro) do 2º Ano do Ensino Fundamental;
- IV - 10 (dez) do Projeto Se Liga;

CAPÍTULO II - DA PARTICIPAÇÃO