



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ VALMIR GUIMARÃES DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM ESTUDO
AVALIATIVO DA QUALIDADE E DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO
ENSINO MÉDIO DE 2007 A 2017 NO ESTADO DO CEARÁ**

FORTALEZA

2022

JOSÉ VALMIR GUIMARÃES DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM ESTUDO
AVALIATIVO DA QUALIDADE E DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO
MÉDIO DE 2007 A 2017 NO ESTADO DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação Institucional.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima.

FORTALEZA

2022

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

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O47e Oliveira, José Valmir Guimarães de.
Educação e desenvolvimento humano : um estudo avaliativo da qualidade e da política educacional do ensino médio de 2007 a 2017 no estado do Ceará / José Valmir Guimarães de Oliveira. – 2022.
341 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.
Orientação: Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima..
1. Desenvolvimento humano. 2. Qualidade educacional. 3. Avaliação educacional. 4. Política educacional. I. Título.

CDD 370

JOSÉ VALMIR GUIMARÃES DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM ESTUDO
AVALIATIVO DA QUALIDADE E DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO
ENSINO MÉDIO DE 2007 A 2017 NO ESTADO DO CEARÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação Institucional.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima.

Aprovada em: 22 de agosto de 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Wirla Risany Lima Carvalho
Universidade Federal do Piauí (IFPI)

Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

À Deus, o Grande Governador do
Universo.

A minha mãe, meus filhos e minha esposa
(eterna namorada) e melhor amiga,
Ariadina Torres.

A meu saudoso pai, que não teve a sorte
de ver um filho ser “*doutô*”.

AGRADECIMENTOS

À SEDUC, pelo apoio institucional e a concessão da licença para me dedicar com mais afinco a este estudo.

À FUNCAP, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Ao Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho (*In Memória*), por acreditar em mim. Nunca poderei agradecer à altura.

Ao Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima, pela excelente orientação e oportunidade de construir a avaliação com qualidade.

Aos professores participantes da banca examinadora Professores Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca e João Batista de Albuquerque Figueiredo, amantes da arte de ensinar. A amiga Wirla Risany Lima Carvalho que sempre foi exemplo de dedicação e inspiração para a linha de Avaliação e ao caríssimo Professor Renato Almeida de Oliveira que mostrou o sentido de estudar Hegel, com mais afinco.

Aos entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Aos queridos professores da Pós-Graduação em Educação da UFC. Verdadeiros mestres do conhecimento, entre eles: professores Dieb, Ari Andrade, Tânia Viana, Adriana Eufrásio Braga e tantos outros.

Aos queridíssimos técnicos do PPGE, que sempre estiveram disponíveis para sanar dúvidas, orientar sobre os trâmites protocolares. Em especial, na condução dos prazos. Sem eles nunca poderia ter chegado até aqui. Meus agradecimentos mais sinceros à Ariadina Torres, ao Sérgio e ao Helcio.

Aos colegas da turma da Linha de Avaliação Educacional — NAVE, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

RESUMO

A tese Educação e Desenvolvimento Humano: Um Estudo Avaliativo da Qualidade e da Política Educacional do Ensino Médio de 2007 a 2017, no Estado do Ceará, pois em 2017, além de continuar avançando nos indicadores do Ensino Fundamental, o Ceará registrou no IDEB um avanço expressivo no nível Ensino Médio, saltando da nota de 3,40 para 3,84, o que lhe proporciona ficar entre os quatro estados nesta etapa de ensino, antes ocupava a 14ª posição. Assim, o problema é descrever o cenário de mensuração dos resultados por indicadores numéricos, controle e monitoramento, que tem como efeito principal a superestimação de uma pedagogia da competição e responsabilização para o atingimento de metas — secundarizando os contextos sociais, a aprendizagem transformadora e a subjetividade dos alunos. Os objetivos específicos são: 1) Contextualizar a trajetória da Política Educacional do Ensino Médio a partir das reformas educacionais da década de 1990 até os atuais mecanismos de responsabilização, desempenho educacional e de cooperação (público-privado) que resultaram nas atuais políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado do Ceará; 2) Descrever as principais ações e/ou estratégias da política educacional que elevaram os índices de qualidade educacionais do Ensino Médio cearense, identificando seus principais atores e suas contribuições mais expressivas; 3) Apresentar a posição de especialistas em avaliação educacional a respeito do modelo de avaliação educacional cearense e da operacionalização de seus resultados e 4) Apresentar estudos avaliativos sobre a qualidade do Ensino Médio cearense à luz da epistemologia do desenvolvimento de Hegel. Os pressupostos são: i) compreender a Educação como primordial para o desenvolvimento humano, tanto no horizonte econômico quanto no social, ressaltando a intenção de ampliar a competência humana dos sujeitos, porém ver-se que os resultados das avaliações de larga escala que se submete o sistema educacional cearense (Ex.: SPAECE/SAEB) explicitam apenas os aspectos do paradigma quantitativo, distanciando-se de um modelo amparado na formação para a cidadania. Apontam para a análise do modelo de Gestão Educacional por Resultados — GEPR, fruto da parceria SEDUC-Instituto Unibanco, denominado Circuito de Gestão. A estrutura metodológica é a Quadripolar, criada por De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991), em quatro polos distintos e integrados, sendo: O polo epistemológico traz a abordagem Dialética de F.W.G. Hegel (1781-1831), realizada em três fases (tese, antítese e síntese — relevâncias, contradições e superações), pela qual se pretende compreender a avaliação cearense junto às categorias: Desenvolvimento, Qualidade Educacional, Avaliação Educacional e Política Educacional. No polo teórico, o quadro de referência é idealista-racionalista, guiado por Lima (2008), Pedro Demo (1991), Charlot (2008), Shiromo (2010), Vieira (2010) e Demerval Saviani (1999), principalmente. No polo morfológico (estruturação/causalidade), a exposição dos principais modelos educacionais propostos pela SEDUC. O polo técnico controla a recolha dos dados, traz a trajetória das estratégias da política educacional, a evolução dos níveis de aprendizagem e a posição dos stakeholders (partes interessadas), com gestores e ex-gestores educacionais e especialistas em avaliação educacional sobre o modelo avaliativo do Ceará e a sua qualidade educacional. Os procedimentos metodológicos aplicados são os métodos Histórico e o Comparativo analisando a qualidade, desenvolvimento humano, o sistema de avaliação e a política educacional destinados ao Ensino Médio, de 2007 a 2017 — numa ressignificação de Accountability Educacional. A coleta do conteúdo das entrevistas será por meio do software Atlas TI (software de análise qualitativa) e relacionando as entrevistas com a leitura dos indicadores educacionais (SPAECE/SAEB) do ano de 2017.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano; Qualidade Educacional; Avaliação Educacional; Política Educacional.

ABSTRACT

The thesis Education and Human Development: An Evaluative Study of the Quality and Educational Policy of Secondary Education from 2007 to 2017, in the State of Ceará, as in 2017, in addition to continuing to advance in the indicators of Elementary Education, Ceará registered an advance in IDEB significant at the High School level, jumping from a grade of 3.40 to 3.84, which will allow it to be among the four states at this stage of education, before occupying 14th position. Thus, the problem is to describe the scenario of measuring results by numerical indicators, control and monitoring, which has the main effect of overestimating a pedagogy of competition and accountability for achieving goals — placing social contexts, transformative learning and student subjectivity. The specific objectives are: 1) Contextualize the trajectory of the Secondary Education Educational Policy from the educational reforms of the 1990s to the current mechanisms of accountability, educational performance and cooperation (public-private) that resulted in the current educational policies developed by the State of Ceará; 2) Describe the main actions and/or strategies of educational policy that raised the educational quality indices of high school in Ceará, identifying its main actors and their most significant contributions; 3) Present the position of experts in educational evaluation regarding the Ceará educational evaluation model and the operationalization of its results and 4) Present evaluation studies on the quality of Ceará High School in the light of Hegel's epistemology of development. The assumptions are: i) understanding Education as essential for human development, both in the economic and social horizons, highlighting the intention of expanding the human competence of subjects, but seeing that the results of large-scale assessments that are submitted the educational system in Ceará (e.g.: SPAECE/SAEB) only explains aspects of the quantitative paradigm, moving away from a model supported by training for citizenship. They point to the analysis of the Educational Management by Results model — GEpR, the result of the SEDUC-Instituto Unibanco partnership, called Management Circuit. The methodological structure is Quadripolar, created by De Bruyne, Herman and Schoutheete (1991), in four distinct and integrated poles, being: The epistemological pole brings the Dialectical approach of F.W.G. Hegel (1781-1831), carried out in three phases (thesis, antithesis and synthesis — relevance, contradictions and overcoming), which aims to understand the evaluation of Ceará along the categories: Development, Educational Quality, Educational Assessment and Educational Policy. At the theoretical pole, the frame of reference is idealist-rationalist, guided by Lima (2008), Pedro Demo (1991), Charlot (2008), Shiromo (2010), Vieira (2010) and Demerval Saviani (1999), mainly. In the morphological pole (structuring/causality), the main educational models proposed by SEDUC are presented. The technical hub controls data collection, brings the trajectory of educational policy strategies, the evolution of learning levels and the position of stakeholders, with managers and former educational managers and specialists in educational evaluation on the evaluation model of Ceará and its educational quality. The methodological procedures applied are the Historical and Comparative methods analyzing quality, human development, the evaluation system and educational policy aimed at High School, from 2007 to 2017 — in a redefinition of Educational Accountability. The content of the interviews will be collected using the Atlas TI software (qualitative analysis software) and relating the interviews with the reading of educational indicators (SPAECE/SAEB) for the year 2017.

Keywords: Human Development; Educational Quality; Educational Assessment; Educational Policy.

RESUMEN

La tesis Educación y Desarrollo Humano: Estudio Evaluativo de la Calidad y Política Educativa de la Educación Secundaria de 2007 a 2017, en el Estado de Ceará, al igual que en 2017, además de seguir avanzando en los indicadores de la Educación Primaria, Ceará registró un El IDEB avanza significativamente a nivel de Secundaria, saltando de una nota de 3.40 a 3.84, lo que le permite ubicarse entre los cuatro estados en esta etapa educativa, anteriormente ocupaba la posición 14. Por lo tanto, el problema es describir el escenario de medición de resultados mediante indicadores numéricos, control y seguimiento, que tiene el efecto principal de sobreestimar una pedagogía de competencia y responsabilidad por el logro de objetivos: ubicación de contextos sociales, aprendizaje transformador y subjetividad de los estudiantes. Los objetivos específicos son: 1) Contextualizar la trayectoria de la Política Educativa de la Educación Secundaria desde las reformas educativas de la década de 1990 hasta los actuales mecanismos de rendición de cuentas, desempeño educativo y cooperación (público-privada) que dieron como resultado las actuales políticas educativas desarrolladas por el Estado de Ceará; 2) Describir las principales acciones y/o estrategias de política educativa que elevaron los índices de calidad educativa de la enseñanza media en Ceará, identificando sus principales actores y sus contribuciones más significativas; 3) Presentar la posición de los expertos en evaluación educativa sobre el modelo de evaluación educativa de Ceará y la operacionalización de sus resultados y 4) Presentar estudios de evaluación sobre la calidad de la Escuela Secundaria de Ceará a la luz de la epistemología del desarrollo de Hegel. Los supuestos son: i) entender la Educación como esencial para el desarrollo humano, tanto en el horizonte económico como social, destacando la intención de ampliar la competencia humana de los sujetos, pero viendo que los resultados de las evaluaciones de gran escala a las que se somete el sistema educativo en Ceará (por ejemplo: SPAECE/SAEB) sólo explica aspectos del paradigma cuantitativo, alejándose de un modelo sustentado en la formación para la ciudadanía. Destacan el análisis del modelo de Gestión Educativa por Resultados – GEpR, resultado de la alianza SEDUC-Instituto Unibanco, denominado Circuito de Gestión. La estructura metodológica es Cuadripolar, creada por De Bruyne, Herman y Schoutheete (1991), en cuatro polos distintos e integrados, siendo: El polo epistemológico trae el enfoque dialéctico de F.W.G. Hegel (1781-1831), realizada en tres fases (tesis, antítesis y síntesis – relevancia, contradicciones y superación), que tiene como objetivo comprender la evaluación de Ceará a lo largo de las categorías: Desarrollo, Calidad de la Educación, Evaluación de la Educación y Política Educativa. En el polo teórico, el marco de referencia es idealista-racionalista, guiado por Lima (2008), Pedro Demo (1991), Charlot (2008), Shiromo (2010), Vieira (2010) y Demerval Saviani (1999), principalmente. En el polo morfológico (estructuración/causalidad), se presentan los principales modelos educativos propuestos por la SEDUC. El polo técnico controla la recolección de datos, acerca la trayectoria de las estrategias de política educativa, la evolución de los niveles de aprendizaje y la posición de los actores, con gestores y ex gestores educativos y especialistas en evaluación educativa sobre el modelo de evaluación de Ceará y su calidad educativa. Los procedimientos metodológicos aplicados son los métodos Histórico y Comparado que analizan la calidad, el desarrollo humano, el sistema de evaluación y la política educativa dirigida a la Educación Media, de 2007 a 2017, en una redefinición de la Responsabilidad Educativa. El contenido de las entrevistas se recogerá utilizando el software Atlas TI (software de análisis cualitativo) y relacionando las entrevistas con la lectura de indicadores educativos (SPAECE/SAEB) del año 2017.

Palabras clave: Desarrollo Humano; Calidad Educativa; Evaluación Educativa y Política Educativa.

ASTRATTO

La tesi Educazione e sviluppo umano: uno studio valutativo della qualità e della politica educativa dell'istruzione secondaria dal 2007 al 2017, nello Stato del Ceará, come nel 2017, oltre a continuare ad avanzare negli indicatori dell'istruzione elementare, il Ceará ha registrato un significativo progresso nell'IDEB a livello di scuola superiore, passando da un voto di 3,40 a 3,84, che gli permette di essere tra i quattro stati in questa fase dell'istruzione, mentre prima occupava la 14a posizione. Pertanto, il problema è descrivere lo scenario di misurazione dei risultati mediante indicatori numerici, controllo e monitoraggio, che ha l'effetto principale di sopravvalutare una pedagogia basata sulla competizione e sulla responsabilità per il raggiungimento degli obiettivi – inserendo contesti sociali, apprendimento trasformativo e soggettività degli studenti. Gli obiettivi specifici sono: 1) Contestualizzare la traiettoria della politica educativa dell'istruzione secondaria dalle riforme educative degli anni '90 agli attuali meccanismi di responsabilità, rendimento educativo e cooperazione (pubblico-privato) che hanno portato alle attuali politiche educative sviluppate dallo Stato di Ceará; 2) Descrivere le principali azioni e/o strategie di politica educativa che hanno innalzato gli indici di qualità educativa delle scuole superiori del Ceará, identificando i suoi attori principali e i loro contributi più significativi; 3) Presentare la posizione degli esperti in valutazione educativa riguardo al modello di valutazione educativa del Ceará e l'operazionalizzazione dei suoi risultati e 4) Presentare studi di valutazione sulla qualità della Scuola Superiore del Ceará alla luce dell'epistemologia dello sviluppo di Hegel. I presupposti sono: i) intendere l'Educazione come essenziale per lo sviluppo umano, sia nell'orizzonte economico che in quello sociale, evidenziando l'intenzione di ampliare le competenze umane dei soggetti, ma visto che i risultati delle valutazioni su larga scala che vengono sottoposte al sistema educativo in Il Ceará (es.: SPAECE/SAEB) spiega solo aspetti del paradigma quantitativo, allontanandosi da un modello sostenuto dalla formazione alla cittadinanza. Si citano l'analisi del modello Educational Management by Results — GEpR, frutto del partenariato SEDUC-Instituto Unibanco, denominato Circuito di Gestione. La struttura metodologica è Quadripolare, creata da De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991), in quattro poli distinti e integrati, essendo: Il polo epistemologico porta l'approccio dialettico di F.W.G. Hegel (1781-1831), realizzato in tre fasi (tesi, antitesi e sintesi – rilevanza, contraddizioni e superamento), che mira a comprendere la valutazione del Ceará lungo le categorie: Sviluppo, Qualità educativa, Valutazione educativa e Politica educativa. Al polo teorico, il quadro di riferimento è idealista-razionalista, guidato principalmente da Lima (2008), Pedro Demo (1991), Charlot (2008), Shiromo (2010), Vieira (2010) e Demerval Saviani (1999). Nel polo morfologico (strutturazione/causalità), vengono presentati i principali modelli educativi proposti dal SEDUC. Il polo tecnico controlla la raccolta dei dati, porta la traiettoria delle strategie di politica educativa, l'evoluzione dei livelli di apprendimento e la posizione delle parti interessate, con manager ed ex manager educativi e specialisti nella valutazione educativa sul modello di valutazione del Ceará e della sua qualità educativa. Le procedure metodologiche applicate sono quelle Storiche e Comparative che analizzano la qualità, lo sviluppo umano, il sistema di valutazione e la politica educativa rivolta alla Scuola Superiore, dal 2007 al 2017 – in una ridefinizione della Responsabilità Educativa. Il contenuto delle interviste sarà raccolto utilizzando il software Atlas TI (software di analisi qualitativa) e mettendo in relazione le interviste con la lettura degli indicatori formativi (SPAECE/SAEB) per l'anno 2017.

Parole chiave: Sviluppo umano; Qualità educativa; Valutazione educativa; Politica educativa.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 01	Descrição da metodologia Quadripolar.....	28
Fig. 02	Abordagens da tese na descrição Quadripolar.....	30
Fig. 03	Aspectos particulares da tese pelos polos metodológicos da prática científica.....	37
Fig. 04	O conhecimento e seus elementos.....	52
Fig. 05	Espiral da tese, antítese e síntese.....	63
Fig.06	Desenvolvimento Humano, PNUD – Apresentação.....	81
Fig. 07	Ranking de concentração de renda – PNUD.....	122
Fig. 08	Modelo conceitual de uma organização escolar.....	129
Fig. 09	Os padrões de desempenho estabelecidos para o SPAECE 2018.....	134
Fig. 10	Distribuição de alunos por padrão de desempenho – Língua Portuguesa – 3ª série médio e 2º período EJA do Ensino Médio – Rede estadual....	135
Fig. 11	Distribuição de alunos por padrão de desempenho – Matemática – 3ª série do Ensino Médio e 2º período EJA do Ensino Médio – Rede estadual.....	148
Fig. 12	Quantidade de matrículas das EEEPs entre 2008 a 2014	155
Fig. 13	Compromissos do Governo canadense.....	156
Fig. 14	Princípios e valores.....	159
Fig. 15	Determinantes das condições de aprendizagem.....	160
Fig. 16	Escolas e determinantes de aprendizagem.....	161
Fig. 17	Hierarquia de processos e orientação para resultados.....	171
Fig. 18	Atores da educação e a aprendizagem.....	185
Fig. 19	Componentes do IDEB.....	241
Fig. 20	Repases anuais via IQE.....	243
Fig. 21	Panorama do procedimento dos dados da matriz descritiva.....	254
Fig. 22	Abrangência do Jovem de Futuro no Ceará, em 2017.....	241
Fig. 23	Prova Brasil e ANEB – Ano 2017.....	243
Fig. 24	IDEB da Rede Estadual (2017).....	254

Quadro 01	Tendências político-filosóficas de interpretação da Educação.....	70
Quadro 02	Quadro de análise do polo técnico — Categoria do estudo.....	196
Quadro 03	Adequação da Formação do Docente — Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona.....	249

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Evolução da Nota SAEB — Matemática.....	238
Gráfico 02	Evolução da Nota SAEB — Língua Portuguesa.....	239
Gráfico 03	Ensino Médio — Taxa Líquida de matrícula — 2012-2018 (Em %)	244
Gráfico 04	Ensino Médio — Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio — 2012-2018.....	244
Gráfico 05	Anos Finais do Ensino Fundamental Público — Ceará IDEB, 2005-2017	247
Gráfico 06	A evolução da Nota Média Padronizada.....	248
Gráfico 07	Evolução do IDEB — Estadual	255
Gráfico 08	IDEB e Metas para o ensino médio segundo Estados – rede estadual — 2017	256
Gráfico 10	Ensino Médio Estadual Regular: Taxas de rendimento, Ceará, 2011-2016 (%)	258
Gráfico 11	Evolução da Taxa de Aprovação — Ensino Médio/2017	260
Gráfico 12	Evolução da taxa de aprovação — Séries/2017	261
Gráfico 13	Evolução do Indicador de Rendimento	261
Gráfico 14	Ensino Médio — Ideb e metas por unidade da federação — total —2017	265
Gráfico 15	Ensino Médio — Comparação entre o indicador de rendimento (P) de 2015 e 2017 — total	266
Gráfico 16	Ensino Médio — Comparação entre o IDEB 2015 e o IDEB 2017 — total	266
Gráfico 17	Ensino Médio — IDEB e metas por unidade da federação — rede estadual — 2017	267
Gráfico 18	Ensino Médio — Percentual de municípios segundo faixas de resultados do IDEB 2017 — rede estadual	268
Gráfico 19	Percentual da população de 19 anos ou mais com pelo menos o Ensino Médio completo — Brasil, Nordeste e Ceará — 2016-2017	264
Gráfico 20	Taxa de escolarização líquidano Ensino Médio — Brasil, Nordeste e Ceará — 2016-2017	265
Gráfico 21	Percentual da população de 25 anos ou mais com pelo menos o ensino superior completo — Brasil, Nordeste e Ceará — 2006-2015 (exceto 2010)	230

LISTA DE TABELAS

Tab. 01	Matrizes epistemológicas da avaliação educacional	79
Tab. 02	Os 3 “Es” da Administração da administração pública	116
Tab. 03	Concessões de bolsa-estágio por aluno/EEEP/CE	134
Tab. 04	Participação das escolas públicas e privadas no SAEB/2017	150
Tab. 05	Quadro sintético de autores e seus modelos avaliativos	163
Tab. 06	SAEB 1997: Proficiências médias e desvio padrão	195
Tab. 07	Limite superior e inferior das proficiências	196
Tab. 08	Limite superior e inferior das proficiências de Língua Portuguesa e Matemática — SPAECE	198
Tab. 09	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	242
Tab. 10	Escolas Estaduais com Ensino Médio Regular Percentual de escolas com localização rural, 2016	245
Tab. 11	Escolas Estaduais com Ensino Médio Regular — Matrículas no período noturno, 2016	246
Tab. 12	Matrículas da Rede Estadual — Percentual de matrículas no Ensino Médio, 2011 e 2016	247
Tab. 13	Ensino Médio Estadual Regular — Percentual de docentes temporários, 2016	249
Tab. 14	Redes Estaduais — Remuneração (R\$) média dos docentes padronizada para 40h semanais, 2014-2017	250
Tab. 15	Médio Estadual Regular — Número médio de alunos por turma, 2011 e 2016.....	251
Tab. 16	Ensino Médio Estadual Regular — Média diária de horas-aula, 2011 e 2016	251
Tab. 17	Indicadores de infraestrutura	252
Tab. 18	Resumo dos indicadores de perfil (Ano de referência: 2016)	253
Tab. 19	IDEB para o Ensino Médio — rede estadual — 2005 a 2017	255
Tab. 20	Número de escolas estaduais segundo faixas de resultados do IDEB do Ensino Médio — rede estadual — 2017	256
Tab. 21	Taxas de aprovação do Ensino Médio estadual	259
Tab. 22	Taxa de promoção do Ensino Médio Público Regular	261
Tab. 23	Taxas de repetência (2014/2015) do Ensino Médio Público Regular	262
Tab. 24	Ensino Médio Público Regular — Taxas de evasão, 2014/2015 (%),	262
Tab. 25	Percentual de alunos por padrão de desempenho no SPAECE — 2016 a 2018	269

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, mais conhecida como Prova Brasil
APRECE	Associação dos Municípios do Ceará
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional
CEPAL	A Comissão Econômica para a América Latina
CF-88	Constituição Federal
CIPP	Contexto, Insumo, Processo e Produto
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade da Educação
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEpR	Gestão Educacional por Resultados
GIDE	Gestão Integrada de Desenvolvimento da Educação
GpR	Gestão por Resultado
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadoria e Serviços
IDE	Índice de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-Médio	Índice de Desenvolvimento da Educação – Ensino Médio
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
IQE	Índice de Qualidade da Educação
IU	Instituto Unibanco
LDBEN	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou LDB
MEC	Ministério da Educação
NAVE	Núcleo de Avaliação Educacional

OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organizações das Nações Unidas
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares
PDCA	Planejar, Fazer, Verificar e Agir (Plan, Do, Check e Act)
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PISA	O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de <i>Programme for International Student Assessment</i>
PJF	Programa Jovem de Futuro
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONATEC	O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Q.I	Coefficiente de Inteligência
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SISU	Sistema de Seleção Unificado
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Science</i>
TCT	Teoria Clássica do Teste
TGA	Teoria Geral da Avaliação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora/MG
UNDIME/CE	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Sede Ceará
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
USD	<i>United States Dollar</i> , que significa dólar dos Estados Unidos
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Contextualização	21
1.2 Objeto da pesquisa	26
1.3 Tema da tese	28
1.4 Problema da tese	28
1.5 Delimitação do tema	28
1.6 Objetivo.....	29
<i>1.6.1 Objetivo Geral.....</i>	<i>29</i>
<i>1.6.2 Objetivos específicos</i>	<i>29</i>
1.7 Abordagem metodológica.....	30
1.8. Justificativa e relevância do estudo	32
1.9 Hipóteses e pressupostos.....	34
<i>1.9.1 Hipótese básica</i>	<i>34</i>
<i>1.9.2 Hipóteses secundárias.....</i>	<i>34</i>
1.10 Estrutura da tese	35
POLO EPISTEMOLÓGICO.....	40
2 POLO EPISTEMOLÓGICO: PROCESSO DISCUSSIVO-DIALÉTICO.....	41
2.1 Investigação sobre o conhecer.....	41
<i>2.1.1 Os diversos modos de conhecer</i>	<i>42</i>
2.1.2 Das relações sujeito-objeto	44
<i>2.1.3 As fontes primárias do conhecimento</i>	<i>45</i>
<i>2.1.4 Possibilidades do conhecimento humano</i>	<i>47</i>
<i>2.1.5 A solução kantiana</i>	<i>49</i>
<i>2.1.6 A resposta de Hegel.....</i>	<i>50</i>
2.2 Conceito de Epistemologia	54
2.3 Dialética: origem, concepções e método.....	57
<i>2.3.1 Método dialético de Hegel</i>	<i>61</i>
<i>2.3.2 A base epistemológica da filosofia hegeliana</i>	<i>64</i>
<i>2.3.3 O entendimento e importância da História para a Dialética hegeliana.....</i>	<i>65</i>
<i>2.3.4 Hegel e o Desenvolvimento enquanto racionalidade e movimento</i>	<i>67</i>
<i>2.3.5 Qualidade e Quantidade em Hegel</i>	<i>70</i>
2.4 Categorias Epistemológicas.....	72
<i>2.4.1 Epistemologia da Educação.....</i>	<i>73</i>
<i>2.4.2 Epistemologia da Política Educacional</i>	<i>81</i>

2.4.3 <i>Epistemologia do Desenvolvimento Educacional</i>	85
2.4.4 <i>Epistemologia da Avaliação Educacional</i>	99
2.4.5 <i>Epistemologia hegeliana: uma tentativa de explicar os indicadores educacionais do Estado do Ceará</i>	105
POLO TEÓRICO	109
3 POLO TEÓRICO: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE ENSINO DO CEARÁ NUMA ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA E EDUCACIONAL	110
3.1 Educação e Desenvolvimento Humano	112
3.2 Qualidade na Educação no Brasil: O que tem para hoje?	123
3.3 Contextos da qualidade educacional: O que dizem os especialistas?	131
3.3.1 <i>Qualidade da educação e os vários contextos que a definem</i>	135
3.4. Por meio de uma leitura mais atenta dos indicadores educacionais do Ensino Médio cearense: Ainda há muito a melhorar	138
POLO MORFOLÓGICO	144
4 POLO MORFOLÓGICO: UM ESTUDO SOBRE OS MODELOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDAS PELO CEARÁ	145
4.1 Estruturação do objeto científico do polo morfológico	145
4.2 Modelos de Educação	149
4.2.1 <i>Etapas da educação básica</i>	149
4.2.2 <i>Novo Ensino Médio: A proposta de reformar o Ensino Médio do Brasil foi aprovada em 2017</i>	150
4.3 Modelos de Desenvolvimento Educacional com mais êxito do Ceará	151
4.3.1 <i>Escolas de Educação Profissionais do Ceará</i>	151
4.3.2 <i>Ensino Médio em tempo integral nas escolas estaduais</i>	154
4.4 Modelos de Políticas Educacionais	155
4.4.1 <i>O Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC</i>	155
4.4.2 <i>Prêmio Escola Nota 10</i>	157
4.4.3 <i>Plano de Metas do Diretor (PLAMETAS)</i>	157
4.4.4 <i>Projeto Jovem de Futuro</i>	157
4.4.5 <i>Política de Bonificação</i>	158
4.4.6 <i>O Programa Aprender Pra Valer</i>	158
4.5 Modelos de Gestão por Resultados	159
4.5.1 Modelo de Gestão Educacional por Resultados Gestão Escolar do Instituto Uni-banco para resultados de aprendizagem	160

4.6 Modelos de avaliação	167
4.6.1 Avaliações de larga escalas realizadas pelo Ceará — nível Ensino Médio	168
4.6.1 Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará — SPAECE	168
4.6.2 O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB	169
4.6.3 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	170
4.7 Modelos de Indicadores	171
4.7.1 <i>Índice de Desenvolvimento Humano</i>	172
4.7.2 <i>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB</i>	173
4.7.3 <i>Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio — IDE-Médio</i>	175
4.7.4 <i>Índice da Qualidade da Educação — IQE</i>	175
4.8 O campo dos modelos científicos da Avaliação Educacional: aplicação no modelo do Ensino Médio cearense	177
4.8.1 <i>Avaliação Responsiva por Robert E. Stake</i>	182
4.8.2 <i>Como acontece a Avaliação Responsiva?</i>	186
4.8.4 <i>Ideias ulteriores a Avaliação Responsiva</i>	190
4.9. Sobre os olhares de Hegel e Stake: a análise dos indicadores educacionais cearenses	192
POLO TÉCNICO	194
5 POLO TÉCNICO: ESTUDO AVALIATIVO DA QUALIDADE E DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO DE 2007 A 2017, NO ESTADO DO CEARÁ	195
5.1 Lócus da pesquisa e temporalidade	195
5.2 Técnicas de coleta de dados	195
5.3 Técnicas de análise de dados	197
5.4 Análise e apresentação dos dados	198
5.5 Discussão de resultados	199
5.6 Instrumento de Pesquisa Qualitativo	201
5.7 Discussão de resultados	201
5.7.1 <i>A trajetória educacional do Ensino Médio cearense</i>	202
5.7.2 <i>Indicadores Educacionais do Ceará – Ano 2017</i>	239
5.7.3 <i>Perfil da rede pública de ensino — CEARÁ</i>	245
5.7.4 <i>Uma análise sobre o Ensino Médio cearense</i>	266
5.7.5 <i>Evolução dos indicadores educacionais</i>	271

5.7.6 Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)	272
5.8 O que dizem os gestores e especialistas sobre os avanços educacionais cearenses no Ensino Médio?	274
5.8.1 Qualidade Educacional	279
5.8.2 Avaliação Educacional	280
5.8.3 Política Educacional	283
5.8.4 Desenvolvimento Humano	284
5.8.5 Qualidade Educacional	285
5.8.6 Avaliação Educacional	287
5.8.7 Política Educacional	290
5.9 Considerações complementares	309
REFERÊNCIAS	325
APÊNDICE	334
APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTAS	335
Entrevista:	335
Desenvolvimento Humano	335
Qualidade Educacional	335
Avaliação Educacional	336
Política Educacional	336
APÊNDICE II – ENTREVISTAS	338
ANEXO	339
ANEXO I — Notas técnicas sobre IDEB e IDE-Médio	340
Nota Técnica — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB	340
O cálculo do IDEB	340
Tabela 07: Limite superior e inferior das proficiências	342
O cálculo do IDE-Médio	343

1 INTRODUÇÃO

A avaliação entrou para o Século XXI como importante campo de saberes múltiplos e conta com inúmeras abordagens científicas para promover seu principal objetivo: orientar as decisões do homem. Apresentando-se como caminho para o rumo da humanidade, sociedade, comunidade e o próprio ser.

A avaliação é, hoje em dia, uma atividade constante na prática de diversas áreas profissionais. O engenheiro avalia o projeto, o administrador avalia a execução do plano formulado para a empresa. Não sendo diferente no campo da Educação, o tema é presente em vários níveis, existe a avaliação de sistema escolar, do ensino-aprendizagem, do currículo e institucional.

Frequentemente o termo “avaliação” está sempre atrelado a vários exames, que incluem notas, frequências, fracasso/sucesso ou promoção, repetência, abandono e tantas outras dimensões que se possa avaliar. Mas, o que é avaliação? Conforme Haydt (2008), avaliação é um processo interpretativo (pois consiste num julgamento com base em padrões ou critérios). Assim, avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo uma escala de valores ora mais objetivos e instrucionais, ora subjetivos, lógico ou por princípios.

Mas será que esta definição é suficientemente capaz de descrever todo este emaranhado de provas, estatísticas, teorias, redes e sistemas que envolvem as avaliações em larga escala? E o aluno, o que ele ganha com toda essa lógica de mensuração? As avaliações de redes de ensino são capazes de apresentar caminhos para o desenvolvimento intelectual e proporcionar cidadania para os alunos envolvidos? Há o uso correto da leitura e produção de ações a partir de seus resultados? Quais as ações efetivas geradas com estes resultados que gerem a melhoria para o futuro dos alunos?

1.1 Contextualização

Os atuais índices e indicadores educacionais que foram estudados por esta pesquisa, entre eles os nacionais IDEB/SAEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Sistema de Avaliação da Educação Básica) e os estaduais como IDE-Médio/SPAECE (Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio/Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará), cujas operacionalizações acontecem há mais

de três décadas, via séries históricas de resultados das avaliações de sistema educacional que trazem, ainda hoje, números frios que pouco mostram como a escola é capaz de transformar vidas e de tornar as pessoas mais felizes e autônomas.

Tomada a termo, as ações das políticas educacionais cearenses, obtidas a partir de suas avaliações de rede, precisam explicitar a qualidade de forma representativa, apresentando melhoria real do desenvolvimento humano resultante dos ganhos educacionais aos alunos para o campo prático. Ao invés disso, mostra-se a performance do desempenho socioeconômico do Estado, retratada apenas em números e amplamente difundida em jornais, televisões e em demais plataformas digitais. Isso gera inúmeras inquietações nesta tese, levando a uma profunda reflexão e crítica ao modelo de Estado Avaliador neoliberal (CHARLOT, 2013) presente nos excessos de avaliações educacionais de todas as etapas da Educação Básica, em destaque, o Ensino Médio cearense, e que põe em xeque o progresso e o desenvolvimento intelectual e social presentes e amplamente defendidos na própria legislação educacional brasileira (Art. 3º, Incisos XI e XV da Lei 9.394/96) que trata sobre os vínculos entre educação escolar, o mundo do trabalho e das práticas sociais.

Em 2017, além de continuar avançando nos indicadores do Ensino Fundamental, o Ceará registrou, no IDEB, um avanço expressivo no nível Ensino Médio, saltando da nota de 3,40 para 3,84, o que lhe proporcionou ficar entre os quatro estados com melhor desempenho no índice nesta etapa e ano. A saber, que a posição ocupada anteriormente estava na décima quarta. Segundo informações da Secretaria da Educação do Estado do Ceará — SEDUC, os resultados não foram melhores porque as notas das escolas de educação profissional (139 unidades no Estado) não puderam ser computadas no cálculo. Na época, o INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação) alegou que a inclusão inviabilizaria a comparação com anos anteriores, o que acabou excluindo essas unidades, isso foi alvo de protesto dos governadores do Nordeste, pois muitos desses estados ofertam o ensino regular juntamente com o ensino profissional (Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 e Art. 39 da Lei 9394/96). Mesmo assim, o movimento de melhoria dos indicadores foi expressivo e sinalizou o potencial do Estado que já despontava no Ensino Fundamental, agora na última etapa da Educação Básica, tendo em vista que as principais avaliações de larga escala, conduzidas pelo MEC, são aplicadas no 2º ano do Ensino Fundamental e as demais no final de cada círculo de aprendizagem.

Os quatro melhores estados, nesta série de avaliação e ano, foram Goiás, com 4,28; Espírito Santo, com 4,12; Pernambuco com 4,03 e Ceará, com 3,84. No boletim informativo intitulado Boletim Aprendizagem em Foco do Instituto Unibanco - IU (INSTITUTO UNIBANCO, 2019) foi publicado uma série especial, com cada um desses estados, o Ceará foi o quarto e último retratado, trazendo as principais estratégias adotadas e os depoimentos de alguns dos principais atores educacionais responsáveis pelos resultados.

Ainda, segundo o mesmo boletim, encontra-se, dentre os vários depoimentos, o depoimento de Maurício Holanda Maia, secretário de educação no Estado de 2014 a 2016. Para ele, um fator que pode ter facilitado a melhoria do IDEB no Ensino Médio, nos últimos anos no Ceará, foi à geração que ingressa agora nesta etapa de ensino, oriundos do PAIC, os primeiros a se beneficiarem dos avanços gerados em anos anteriores do Ensino Fundamental. O ex-secretário chamou este momento de “fenômeno”. Para ele, o “fenômeno” não é garantia de melhoria, nem explica o ganho registrado no último IDEB. Diz ser, sim, fruto de políticas específicas para esse nível de ensino e apostar em políticas, programas e em uma gestão eficiente na etapa seguinte. Que por sua vez não foram narradas, ficando a cargo desta pesquisa explicitá-las à luz de sua investigação.

A professora Izolda Cela, secretária de educação de 2007 a 2014 e, hoje vice-governadora do Estado, conta nesta entrevista que tomou um susto ao perceber que em muitas escolas os baixos índices de aprendizagem dos alunos não eram uma preocupação central. Segundo ela, apesar dos ganhos no Ensino Médio só agora aparecerem de forma mais significativa, algumas das mudanças citadas por gestores cearenses foram sendo construídas ao longo do tempo. Ela destaca uma cultura escolar que prioriza a aprendizagem dos alunos, onde anteriormente, as redes estadual e municipal sobreviviam sem se preocupar com a aprendizagem dos alunos, destaca.

É importante considerar neste instante que um novo cenário foi posto na educação cearense. Os moldes desse novo cenário são as pretensões deste trabalho. O atual modelo de política educacional toma por base a experiência exitosa de um município cearense e da ação da Assembleia Legislativa com a criação do Comitê pela Educação como sendo os percussores de todas essas transformações. Mesmo dando como verdadeiras essas narrativas, é preciso averiguar essas ações, suas origens e efeitos para o atual cenário

educacional cearense ou se há outras ações tão responsáveis quanto às acima citadas e seus papéis para a efetiva qualidade educacional.

No entanto, como forma de legitimar os avanços e/ou mesmo apresentar uma crítica que leve a possíveis mudanças. Diante do crescente momento de avanços de indicadores educacionais, a escola e os alunos cearenses carecem de uma ação educacional que os levem ao desenvolvimento pleno, além da instrução. Assim, quando se discute a ideia de qualidade educacional no Ceará pós-crescimento nos indicadores é chegado à hora de pensar em desenvolvimento como a promoção da cidadania. O caminho para tal transformação acontece via educação. Sobre ela, tem o Ceará bons índices, cabe agora saber para que servem, efetivamente, e se tais resultados educacionais são eficientes para proporcionar mudanças na vida de seus alunos.

A atual proposta da política pública educacional completa uma década e meia, com resultados exímios, onde também evidenciou as ações educacionais cearenses como destaque nacional, como foi no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que por sua vez, foi um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, findado com o novo ciclo político federal, bem como foram as ações para o Ensino Médio replicada por outros estados, como foi no Espírito Santos.

Focada na elevação dos seus índices de qualidade, a Secretaria de Educação – SEDUC vem promovendo a formação continuada em gestão e avaliação das políticas públicas educacionais. Inicialmente, no ano de 2009, com cursos de especialização e, atualmente, na modalidade de mestrado profissional, ambos em parceria com o CAEd/UFFJ — Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, vinculado a Universidade Federal de Juiz de Fora, por sua vez, também é uma exigência ao Art. 64 da Lei 9394/96, ou seja, que a formação de profissionais de educação para assumirem cargos de gestão escolar como direção e entre outras funções de administração na educação básica “será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”. Respeitada a devida importância da formação continuada do professor, o objeto volta-se especificamente para formar gestores escolares em avaliação,

monitoramento e atingimentos de metas, estratégias e ações para o aumento dos indicadores de aprendizagem.

Em meados de década de 1990, o Ceará promoveu progressivas mudanças na sua política educacional corroborando com o modelo neoliberal à época. Observou-se uma adequação com as agências de financiamento internacionais à nova fase do capital, caracterizada pela reestruturação da produção, do trabalho e pela reforma no aparelho de Estado e suas instituições. Reflexo destas mudanças é a valorização das práticas educacionais em direção aos modelos gerenciais, bem como a superestimação, via sistemas de avaliação, de uma pedagogia da competição.

A qualidade da aprendizagem do aluno é atrelada ao desempenho da gestão escolar, via monitoramento da prática docente. Os diretores escolares se configuram como representantes desse novo gerencialismo, pois agora são formados em Gestão para Resultados. Portanto, a melhoria da aprendizagem do aluno é compreendida como responsabilidade única da escola e obstinada à melhoria de resultados e alcance de metas. Instituído, com isso, um padrão de qualidade de desempenho na escola pública, de modo que os resultados deste trabalho sejam a elevação dos indicadores educacionais. Acarretando ranqueamento entre unidades e redes de ensino que põe em risco o currículo escolar, pois acabam otimizando as matrizes de referências dos principais sistemas de avaliação e secundarizando a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Ao mesmo tempo que a ideia de garantia de padrão de qualidade fica restrita aos indicadores mensuráveis dos resultados obtidos em Língua Portuguesa e Matemática, uma educação transformadora e destinada a promoção da cidadania é muito mais que isso. Esta deve se basear na ideia de permanente mudança da realidade e os resultados da aprendizagem de seus alunos deve orientar os rumos dessa mudança. Nesse ponto, é preciso observar os resultados de todos os níveis de aprendizagem, não apenas o coeficiente.

Não desconsiderando a necessidade de uma política de eficientes resultados e foco na aprendizagem, porém, a estratégia de alcance de metas resulta em inquietações, questionamentos e análises. Merecendo uma investigação mais sistemática sobre o modelo de gestão e de cooperação ou parceria público-privada e saber sobre os ganhos

que tal parceria poderá resultar para a melhoria da aprendizagem. O que o Instituto Unibanco – IU, atualmente o principal parceiro da SEDUC no acompanhamento dos resultados, está oferecendo é um modelo de gestão com acompanhamento e suporte para a melhoria da aprendizagem focado em melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, redução do absenteísmo docente, redução do abandono, reprovação e retenção discente. Valores identificados e descritos na composição do IDEB/INEP/MEC, utilizando como estratégia de monitoramento a fixação de metas por escolas, pactuação e suporte técnico da sua metodologia. Isso resulta numa competição sistêmica intra e inter-escolar que precisa ser melhor explicada.

A SEDUC, por meio da fala de seus gestores e ex-gestores, destaca a contribuição do IU, por meio do Programa Jovem de Futuro, surgido para manter o foco na aprendizagem dos alunos, na formação e apoio aos gestores educacionais para promover o direito à Educação de Qualidade. Entre as várias ações, a que ganha maior destaque é o programa Circuito de Gestão desenvolvida pelo IU/PJF – Instituto Unibanco/Programa Jovem de Futuro, que orienta e organiza processos, responsabilidades e atividades da gestão de escolas, regionais e secretarias, facilitando a conexão entre os diversos atores de todas essas instâncias. Sobre a importância deste programa (ou mesmo produto), afirmou Idilvan Alencar, que foi secretário estadual de 2016 a 2018. Nessa mesma entrevista sobre a importância do Circuito de Gestão.

A tecnologia que o Circuito de Gestão nos aportou foi muito importante. Eu visitava escolas, e via dados de aprendizagem na cantina. Parece simbólico, mas é lá que todo mundo vai. O Circuito facilitou o envolvimento de atores que eram até então apenas objeto do processo. Tive várias reuniões com grêmios escolares em que a pauta era abandono e aprendizado de matemática. (APRENDIZAGEM EM FOCO – UNIBANCO, 2019, p. 03).

Idilvan Alencar afirmou que algumas estratégias da rede foram inspiradas em ações do Jovem de Futuro — IU. A ação de identificar escolas prioritárias, por exemplo, é citada como uma dessas contribuições, que passou a ter uma dimensão ainda maior quando virou uma política da rede de ensino estadual do Ceará.

1.2 Objeto da pesquisa

A pesquisa visualiza a existência de nuances pertinente a uma maior utilidade dos resultados educacionais, pretendendo saber se a qualidade educacional está sendo capaz de melhorar a realidade de seus alunos, por meio da aprendizagem, pois tendo em vista

que, desde a década de 90, o Estado mantém suas contas públicas em equilíbrio fiscal, avança em indicadores sociais e educacionais, além de se apresentar com uma das rotas turísticas mais solicitadas do Brasil. Se dispõe deste e de tantos outros atrativos e avanços econômicos, é possível que todo este desenvolvimento econômico tenha elevado também os padrões educacionais, pois estão em franco crescimento a mais de uma década, mesmo sabendo que a economia cearense contribui com apenas 1,9% da fatia nacional. Diante disso, a pesquisa insiste em explorar, por meio das avaliações de sistema, a qualidade educacional, conhecendo as estratégias e ações bem (ou mal) sucedidas que deram um salto no ranking do IDEB, elevando o Ensino Médio cearense aos primeiros lugares, onde o mesmo já mantinha os melhores resultados do Ensino Fundamental — séries iniciais e finais.

Confrontando a realidade do Estado com as exigências das agências internacionais de financiamento, que agem ou creditam financiamentos mediante a verificação dos indicadores sociais, como a elevação dos índices educacionais, de saúde e ganho de rendimento verificados pelo IDH — Índice de Desenvolvimento Humano. Acreditando que o Ceará, bem como o próprio país, age sobre os princípios do estado regulador. É necessário explicitar se há ganho de desenvolvimento para aqueles que são submetidos a essas regras de mercado — ou seja, os alunos da escola pública, que se submetem a realização de avaliações de larga escala, como SPAECE/SAEB — se estão realmente aprendendo ou se há direcionamentos para os conteúdos específicos, com objetivo maior de acelerar os indicadores sociais de desenvolvimento e atender as ditas exigências de agências financiadoras e do mercado? Há melhoria qualitativa ou apenas indicadores estratificados?

Diante destes e de tantos outros questionamentos que surgem, esta pesquisa se inquietou para investigar/analisar/pesquisar a qualidade da política educacional cearense aplicada ao Ensino Médio e ao desenvolvimento educacional que as interpretações dos dados das avaliações tanto buscam demonstrar, em sua série histórica.

Foi preciso produzir alguns recortes temporais, pois, mesmo que as últimas três décadas tragam ricas contribuições, os dados levantados dizem respeito apenas ao recorte de 2007 a 2017. Assim, reduziu-se a última década, a pesquisa identificou as ações/estratégias que impulsionaram o avanço dos indicadores.

1.3 Tema da tese

Diante dos expostos, a propositura desta tese traz como título: Educação e Desenvolvimento Humano: Um Estudo Avaliativo da Qualidade e da Política Educacional do Ensino Médio de 2007 a 2017 no Estado do Ceará.

1.4 Problema da tese

Cenário de mensuração dos resultados por indicadores numéricos, controle e monitoramento — que tem como efeito principal a superestimação de uma pedagogia da competição e responsabilização para o atingimento de metas — secundarizando os contextos sociais, uma aprendizagem transformadora e a subjetividade dos alunos.

Partindo do pressuposto de que os resultados escondem o real desenvolvimento social, já que não fica clara a relação com os indicadores educacionais, pois estes estão baseados em atingimento de metas — como o IDEB, que não define com clareza o que é Qualidade Educacional. Já os fatores de contextos são poucos explorados pela própria construção dos indicadores nas avaliações em larga escala. Diante do atual paradigma quantitativo percebidos nos resultados educacionais cearense, focado na aprendizagem e que prestem contas à sociedade sobre seus efeitos.

Conforme se tem exposto, seguindo um raciocínio semelhante às pretensões epistemológicas e baseada em constatações, ousa-se questionar — com base nos resultados das recentes avaliações de desempenho educacional do Ensino Médio cearense — se é possível afirmar a existência de uma política educacional baseada na qualidade e no desenvolvimento educacional (físico, intelectual e ético do homem).

1.5 Delimitação do tema

Sobre a delimitação da pesquisa, Lakatos (1999) destaca uma sequência metodológica que a investigação resolveu optar, dada em três níveis de limites quanto: a) O assunto — a pesquisa buscará realizar um estudo avaliativo da qualidade e da política educacional baseada em Gestão por Resultado, GpR — atribuída como uma das principais ações/estratégias responsáveis pela elevação nos últimos indicadores educacionais; b) A extensão — parte-se de um quadro histórico, originando-se com os programas de reformas educacionais, em âmbito internacional, como a Conferência de Jomtien, em 1990. No plano nacional com as reformas administradas da Era FHC e a

Nova LDBEM (Lei 9394/96) e no Estado, o surgimento do SPAECE, em 1992 e a sua série histórica para embasar a pesquisa que analisará os dados pertencentes ao período de 2007, ano em que o grupo político de Cid Ferreira Gomes assume o governo estadual, trazendo a experiência de Sobral/CE, criando o PAIC até o ano de 2017, já no governo de Camilo Santana/PT, onde o Ensino Médio cearense obteve o maior crescimento em sua história, no IDEB.

O *locus* foi a cidade de Fortaleza, onde ocorreu as entrevistas com os *stakeholders* elencados na pesquisa, como gestores e ex-gestores educacionais e especialistas em avaliação educacional. Por fim, os fatores de contextos, como desempenho acadêmico, fatores econômicos, perfis socioeconômicos e os indicadores educacionais (IDEB, IQE e IDE-Médio), anos de 2007-2017 e leitura dos seus resultados, por meio da análise de suas principais avaliações. Em suma, é a delimitação do tema: Qualidade Educacional do Ensino Médio de 2007 a 2017 no Estado do Ceará.

1.6 Objetivo

Voltado para investigar o crescimento educacional cearense no Ensino Médio, obtidos no SAEB/2017. Tendo em vistas que o Estado vem despontando entre as melhores posições no ranking nacional com os indicadores do Ensino Médio, os objetivos que envolvem a pesquisa estão empenhados em apresentar uma análise sobre as políticas educacionais e a qualidade que deram origem a ascensão de seus indicadores avaliativos, as principais parcerias, as ações e as estratégias exitosas (ou não) e os efeitos de seus resultados à avaliação e à aprendizagem.

1.6.1 Objetivo Geral

Apresentar estudo avaliativo sobre a qualidade da política educacional do Ensino Médio de 2007 a 2017 no Estado do Ceará.

1.6.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos estão divididos em três momentos, conforme preconiza a ideia do método dialético que, por sua vez, constitui-se em três partes. O primeiro item traz a ideia de tese, como afirmação; no segundo item a antítese (negação ou essência) e, por fim, na parte da síntese (medida, conceito ou superação). No mesmo instante que

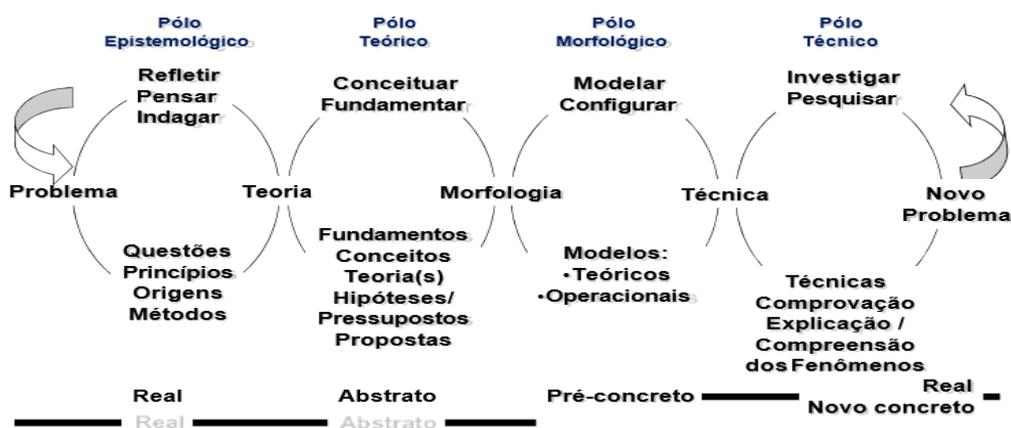
alinhamos ao modelo de Robert E. Stake, relacionando os objetivos instrucionais com base em antecedentes, interações e resultados. Vejamos os objetivos específicos:

- 1) Contextualizar a trajetória da Política Educacional do Ensino Médio, a partir das reformas educacionais da década de 1990 até os atuais mecanismos de responsabilização, desempenho educacional e de cooperação (público-privado) que resultaram nas atuais políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado do Ceará;
- 2) Descrever as principais ações e/ou estratégias da política educacional que elevaram os índices de qualidade educacionais do Ensino Médio cearense, identificando seus principais atores e suas contribuições mais expressivas;
- 3) Apresentar a posição de especialistas em avaliação educacional a respeito do modelo de avaliação educacional cearense e da operacionalização de seus resultados;
- 4) Apresentar estudos avaliativos sobre a qualidade do Ensino Médio cearense a luz da epistemologia do desenvolvimento de Hegel.

1.7 Abordagem metodológica

O presente trabalho procura contribuir na construção de uma proposta de espaços metodológicos quadripolar. O campo científico é estruturado a partir de uma metodologia geral e dividida em quatro polos distintos, mas que “se complementam e integram com eixos de uma mesma prática metodológica: os polos epistemológicos, teórico, técnico e morfológico”, descritas na Figura 01: Descrição da metodologia quadripolar (LIMA, 2008, p. 43-44).

Figura 01: Descrição da metodologia quadripolar.



Fonte: Adaptada de Lima (2009).

Os autores distinguiram quatro polos metodológicos no campo da prática científica: o epistemológico, o teórico, o morfológico e o técnico. Segundo os autores, o primeiro e decisivo polo em toda a dinâmica de pesquisa é o epistemológico que “exerce uma função de vigilância crítica”. Ao longo da investigação, garante a objetivação — ou seja, a produção — do objeto científico, da explicação das problemáticas da pesquisa, decidindo as regras de produção e de explicação dos fatos, da compreensão e da validade das teorias (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1991, p. 34). Tem na sua órbita uma “gama de processos discursivos”, de “métodos” demasiados gerais que impregnam com a sua lógica as iniciativas do investigador. São, notadamente, a dialética, a fenomenologia, a lógica hipotético-dedutiva.

De acordo com De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991), ter uma epistemologia na pesquisa é primordial para o desenvolvimento do método qualitativo da pesquisa. Para estes autores, a contribuição e o papel do eixo epistemológico estão não só em considerar a epistemologia imbricada às ciências e como uma reflexão sobre os seus métodos, princípios, fundamentos e a validade — mas, também, quando se admite o caráter intra-científico da epistemologia.

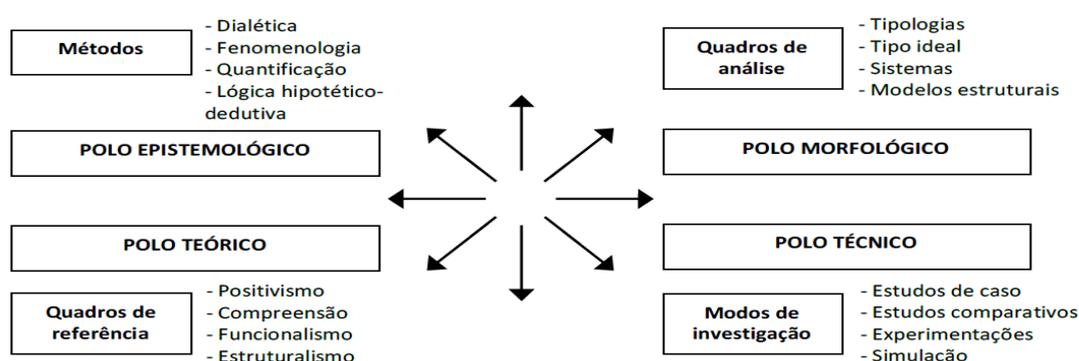
O polo teórico guia a elaboração das hipóteses e a construção dos conceitos. É o lugar da formulação sistemática dos objetos científicos. Propõe regras de interpretação dos fatos, de especificação e de definição das soluções provisoriamente dadas às problemáticas. Lugar, enfim, da elaboração das linguagens científicas e que determina o movimento da conceitualização (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1991, p. 35) e que é vizinho de “quadros de referência” que fornecem inspirações e problemáticas provenientes das contribuições teórico-prático das disciplinas e dos “hábitos” adquiridos. Estes quadros de referência desempenham um papel paradigmático implícito. Eis alguns: o “positivista”, o “compreensivo”, o “funcionalista” e o “estruturalista”.

O polo morfológico é a instância do enunciado das regras de estruturação, de formação do objeto científico, apresentando ao método certa figura ou forma, certa ordem entre os seus elementos. Permite “colocar um espaço de causalidade em rede em que se construam os objetos científicos, seja como modelos/cópias”, seja como simulacros de problemáticas reais (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1991, p. 35). Suscita, também, diversas modalidades de quadros de análise, diversos métodos de

ativação dos elementos constitutivos dos objetos científicos: a tipologia, o tipo-ideal, o sistema, os modelos estruturais.

O polo técnico controla a recolha dos dados, esforça-se por constató-los para pô-los em confronto com a teoria que foi suscitada. “Exige a precisão na constatação, mas não garante, por si só, a exactidão” (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1991, p. 35-36). Estes modos de investigação indicam escolhas práticas pelas quais os investigadores optam por um tipo particular de encontro aos fatos empíricos. Já abaixo, um infográfico, presente na Figura 02: Abordagens da tese na descrição quadripolar.

Figura 02: Abordagens da tese na descrição quadripolar.



Fonte: Adaptado de DeBruyne, Herman e Schoutheete (1991, p. 36).

1.8. Justificativa e relevância do estudo

Das várias ações ou estratégias promovidas pela Secretaria da Educação, a pesquisa identificou previamente e elencadas como: a) O fortalecimento do sistema de monitoramento e avaliação do progresso educacional, por meio das avaliações de sistemas, incluindo a criação de índices — como o IDE-Médio e IQE — e a maturação da cultura de avaliação; b) Criação das Escolas de Educação Profissional, posteriormente a criação de Escolas de Tempo Integral; c) política de bonificação, pactuação de metas e de responsabilização — como o Prêmio Aprender pra Valer; d) política educacional baseada na Gestão por Resultados (GpR), na educação, na formação de gestores — em parceria com órgãos externos, especialmente o Instituto Unibanco — por meio do Programa Circuito de Gestão e a chegada dos alunos egressos do PAIC — Plano de Aceleração na Idade Certa no Ensino Médio.

Já nesta última ação traz dois fatores importantes: a) o PAIC trouxe resultados exitosos ao longo de uma década, tempo adequados para a chegada desses alunos no Ensino Médio. Como devemos antecipar a contribuição da distribuição do ICMS para os municípios que podem ampliar os recebimentos deste recurso condicionando-o a um bom resultado no SPAECE para o ciclo fundamental. Hoje a maioria dos municípios cearense se encontram em níveis adequados, poucos em níveis intermediários e uma fração em níveis críticos — inexistindo o nível muito crítico, que é o mais baixo entre os referidos níveis de aprendizagem medidos pelo sistema de avaliação do estadual.

Uma corrida para a melhoria dos índices, como um conjunto de estratégias para o Ensino Médio, tendo como base os já exitosos resultados obtidos no Ensino Fundamental, pois o Estado já era referência e, no ano de 2017, despontou no IDEB entre os melhores no Ensino Médio. Suas estratégias deram frutos, como: priorizar as escolas vulneráveis, focar no protagonismo juvenil, focar no apoio ao pedagógico das escolas, mobilização para o Enem, visto que, o Ceará conta com um dos maiores índices de participação do país, resultando na maior possibilidade de ingresso no ensino superior. No entanto, nesta pesquisa, identificou-se a exacerbada atenção dada à gestão como responsável pelo sucesso desses resultados, por meio do uso de estratégias praticadas pelo mercado, que têm como foco fundante resultados e atingimento de metas.

O monitoramento da Secretaria de Educação, atualmente, consegue mapear o aluno ao longo de sua trajetória, haja vista que o organizador das avaliações como o SPAECE, sempre realizado pelo CAEd/UFJF-MG que é a instituição que operacionaliza, elabora e desenvolve programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas.

Nesse propósito, hoje, pode-se assegurar que há um grande abismo entre aqueles que obtêm melhores notas para aqueles que não obtêm sucesso, mesmo se mantendo na escola em todo o ciclo do Ensino Médio. Assim, a SEDUC precisou atuar, conforme se percebe, pelos resultados, para que esse fosso da aprendizagem possa ser dissipado (ou exterminado), pois segundo a trajetória do SPAECE ainda há um déficit de aprendizagem, especialmente em matemática, visto que, os níveis de baixa aprendizagem (Crítico e Muito Crítico) nas escolas ainda são significativos. Destoando do resultado que coloca o Ceará entre os estados com melhor rendimento.

Em momento nenhum desta tese se buscou promover uma crítica capaz de esvaziar os significados contidos nos resultados obtidos, mas significá-los a ponto de poder identificar a qualidade de seus resultados e as políticas públicas eficazes, a partir análise dos impactos dos mesmos.

1.9 Hipóteses e pressupostos

A Educação cearense, universo da pesquisa, a partir das reformas neoliberais da década de 1990, atendeu as matizes da globalização, por meio da adoção de políticas da gestão educacional fundamentadas no modelo de responsabilização, onde a reapropriação conceitual, agora, são os modelos gerenciais, mantendo o eixo referencial na “prestação de contas”, verificada por uma cultura de auditoria, alcançada com as Avaliações de Sistemas Educacionais, ou seja, as questões inerentes a qualidade-equidade educacionais e o desenvolvimento humano são subordinadas à lógica gerencialista, implantada pelo Governo das Mudanças, como ficou conhecido a política gerencialista de Tasso Jereissati (1995-2002), realizadas por modelos de auditoria, controle e o atendimento as orientações das agências financiadores, permanecendo a mesma lógica até hoje. O que mudou, então? A resposta é a estratégia, porque o direcionamento é o mesmo desde a década de 1990.

1.9.1 Hipótese básica

O pressuposto fundante é compreender a Educação como primordial para o desenvolvimento educacional, com consequências tanto no horizonte econômico quanto no social, ressaltando a intenção de ampliar a competência humana dos sujeitos, porém vê-se que os resultados das avaliações de larga escala que se submete o sistema educacional cearense (*Ex.*: SPAECE/SAEB) explicitam apenas os aspectos do paradigma quantitativo, distanciando-se de um modelo amparado na formação para a cidadania, para as práticas sociais e para o mundo do trabalho.

1.9.2 Hipóteses secundárias

— A existência de uma compreensão da Educação como primordial para o desenvolvimento educacional, com consequências tanto no horizonte econômico quanto no social, ressaltando a intenção de ampliar a competência humana dos sujeitos;

— A superação da lógica do Sistema de regulação no qual as questões de qualidade educacionais são subordinadas à lógica do gerencialismo, do controle e da responsabilização de resultados;

— A avaliação do aproveitamento escolar praticada com uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando;

— A clareza na relação entre indicadores educacionais, qualidade educacional e tomada de decisão a favor de uma educação que preze o desenvolvimento humano.

1.10 Estrutura da tese

A avaliação vai ter um papel essencial na crítica para transformação da escola, de seus currículos e de seus programas. Tem-se, então, a defesa de uma avaliação para transformar, pelo uso coerente da reflexão, análise e crítica, apresentando caminhos que levem a educação (ou outro fenômeno passivo de ser avaliado) a um patamar de qualidade buscada por todos que atuam na educação.

Com exceção do primeiro capítulo que trata da estrutura didática, aborda a contextualização, delinea a problemática da pesquisa, a justificativa e a relevância do estudo, a definição dos objetivos geral e específicos, bem como a parte da tese que apresenta os instrumentos da pesquisa. Os demais capítulos passam a serem agrupados pelos quatro grandes blocos que compõem a metodologia quadripolar.

No segundo capítulo, local do polo epistemológico, polo que exercendo as funções de vigilante crítico, tem-se a abordagem epistemológica de F.W.G. Hegel (1781-1831), o filósofo que encerra a modernidade. O pensamento hegeliano afirma que a ideia (Lima, 2010, p. 56) se desenvolve numa linha de estrita necessidade e dinamismo. Sua lógica é determinada não pelos princípios de identidade e contradição, mas sim pela “dialética”, realizada em três fases: tese, antítese e síntese.

Dadas as apresentações das ideias iniciais sobre o epistemólogo que elencado para balisar nosso trabalho. Ao fazer ainda na parte introdutória deve-se ao fato de não dispormos de um espaço mais específico para falar de sua pessoa e de sua carreira. Ao longo do texto procuraremos evidenciar suas principais ideias. Como bem fala Marcondes (2012, p. 221): “Tentar compreender o sistema hegeliano exige portanto entender sua

linguagem própria, altamente técnica, já que Hegel usa um vocabulário técnico (e, segundo alguns desses críticos, abusa mesmo dele) que possui um sentido específico no interior de sua obra”. Mas estamos certos de escolhermos, por saber da abrangência da tríade do seu sistema (Ideia, Natureza, Espírito). Pretendemos assim destacar alguns aspectos do pensamento de Hegel que consideramos representativos de sua filosofia e de sua influência na tradição filosófica até o período contemporâneo, que foi imensa. A tarefa ainda mais desafiadora é relacioná-lo ao modelo de avaliação que avaliaremos. Dadas as circunstâncias, faremos a apresentação do autor.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, talvez o mais importante filósofo alemão do Séc. XIX, nasceu em Stuttgart em 1770, estudou no seminário protestante de Tübingen, mas logo abandonou a pretensão de tornar-se pastor; porém, uma de suas primeiras obras foi *Vida de Jesus* (1795) e entre 1798-99 escreveu *O Espírito do Cristianismo e Seu Destino*. Professor na Universidade de Iena, assistiu ao assédio da cidade pelas tropas de Napoleão (1806) e, durante esse período, redigiu a *Fenomenologia do Espírito* (1806-07). Enquanto diretor do Liceu de Nuremberg, escreveu a *Ciência da Lógica* (1812-16). Em seguida, tornou-se catedrático na Universidade de Heidelberg, quando redige a *Enciclopédia das Ciências Filosóficas* (1817). Sucede a Fichte (ver III. 9.B) como catedrático na Universidade de Berlim, o coroamento de sua carreira acadêmica, ministra uma série de cursos, frequentados por numeroso público, que serão posteriormente publicados como as *Lições de História da Filosofia*, *Lições de estética*, *Lições de Filosofia da Religião* e *Lições de Filosofia da História*, bem como escreve os *Princípios da Filosofia do Direito*. Em 1829, no auge de seu prestígio intelectual, torna-se reitor da Universidade de Berlim, e em 1831 morre de cólera.

Complementando o segundo capítulo, apresentam-se as principais ideias e as categorias epistemológicas que têm a necessidade de explicitação. Pretendendo agrupar as categorias fundantes e em plena interação em si, agindo em total complementariedade. As categorias foram elencadas em números de quatro, são: Desenvolvimento Humano, Qualidade Educacional, Avaliação Educacional e Política Educacional, suas relevâncias e as principais contradições.

O terceiro capítulo refere-se ao polo teórico, local de orientação da elaboração das hipóteses e das construções dos conceitos, seguindo um raciocínio idealista/racionalista que comunga com o polo epistemológico (dialética hegeliana). Local de formulação dos

objetivos científicos. Este polo tem sua inspiração nos “quadros de referências” idealista-racionalista, que se destina a encontrar no fenômeno o sentido, a essência e o conceito provenientes das contribuições oriundas do arcabouço teórico trazidos à pesquisa. Citando alguns nomes que representarão este polo, têm-se autores como Moacir Gadotti (1994), Pedro Demo (1999), Shiromo (2007), Marelin Vianna (2000) e muitos outros que posicionando em defesa da valorização da qualidade da educação frente às demandas do setor econômico para submeter a mesma a lógica do neoliberalismo e do estado avaliador.

No quarto capítulo encontramos o polo morfológico, onde se articulam os conceitos e elementos dos polos epistemológico e teórico para as categorias: Desenvolvimento, Qualidade Educacional, Avaliação Educacional e Política Educacional, objetivando balizar as proposições dos modelos de gestão e de avaliação implantado e desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, na última década, que são: os modelos de escolas (integrals e profissionais), os indicadores educacionais, PAIC, política de bonificação e a formação de gestores para a política de Gestão por Resultados-GpR, por meio do Circuito de Gestão/IU, monitoramento e avaliações de sistema.

Acrescenta-se a este capítulo o modelo avaliativo estabelecido por Robert E. Stake que, inicialmente, propôs um modelo racional de avaliação, denominada Avaliação Responsiva, que descreve as etapas que um avaliador deveria executar para julgar os resultados obtidos e sua análise sobre pesquisa/avaliação quantitativa e qualitativa.

No quinto capítulo, apresenta-se o polo técnico, responsável por fundamentar os procedimentos metodológicos para a aplicação da pesquisa de campo, traz os modelos de investigação histórico e comparativo, responderá ao primeiro objetivo específico, buscando descrever a trajetória das Políticas e da Avaliação Educacional no Ceará, desde as reformas educacionais implantadas na década de 1990. No que concerne as reformas do Ceará, as reformas do governo de Tasso Jereissati, caracterizado por identificar “O aluno como cliente”, passando pelo governo de Lúcio Alcântara e a pela avaliação a serviço do Estado Avaliador até os anos de 2007, onde se registra a chegada do grupo político oriundo de Sobral-CE e apresentando novas adequações à política educacional do Ensino Médio cearense, amparado no trabalho do Comitê Cearense pela Educação da Assembleia Legislativa do Ceará.

Nesse momento, é preciso acenar para fatores nacionais e internacionais, de

natureza social, política, educacional e econômica. Iniciando pelos fatos internacionais, tem-se o mundo saindo da crise do petróleo do Oriente Médio e o surgimento do fenômeno geopolítico da globalização. Na educação tivemos em 1990, a Conferência de Jontiem, na Tailândia, sendo promovida pela ONU, reuniu quase todos os países, tornando-se um divisor para a política educacional.

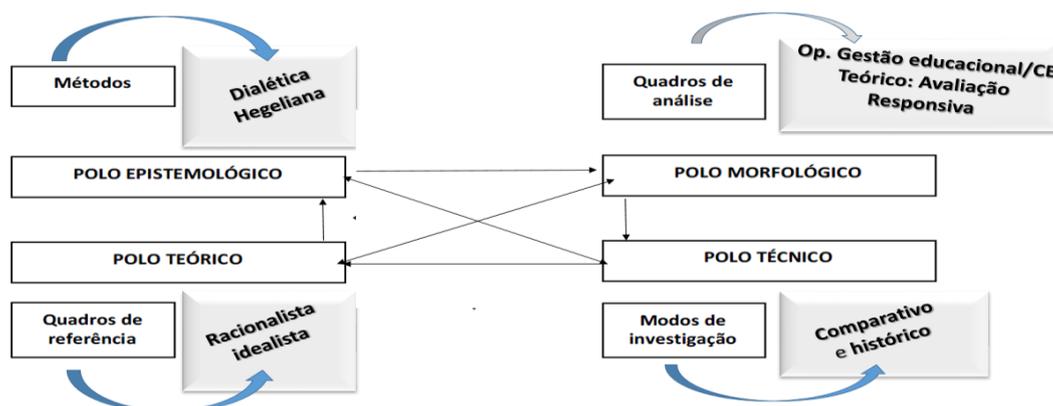
No Brasil, nessa década, passávamos ainda pelos efeitos políticos de uma recente redemocratização na década anterior que refletiu em crises financeiras gravíssimas; a aprovar uma nova Constituição (CF/88). Na política, nos anos de 1995, o país era comandado por Fernando Henrique Cardoso/PSDB, mesmo partido do então governador Tasso Jereissati, fato que corroborou para o alinhamento institucional. O país passava por ajustes econômicos com o Plano Real e uma Reforma Administrativa. Nesta época, o Ceará já era pioneiro nessas ações de avaliação de sua rede educacional (monitoramento e acompanhamento) que foi o SPAECE, criado em 1992.

Em 1996, o Brasil viu aprovado sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem mais tarde, viu a aprovação das Diretrizes Nacionais da Educação, abrindo espaço para a atuação do mercado na educação (CHARLOT, 2013). Todas essas transformações serão melhor contextualizadas e detalhadas, mas não poderíamos deixar de evidenciá-las, pois estão diretamente relacionadas a trajetória educacional cearense e acreditamos que, ainda hoje, têm relação com a política e gestão de resultados cearense com seu sistema de avaliação.

Mas só isso não será capaz de caracterizar a década de 2007 a 2017. Para isso, faz-se necessário colher os depoimentos, por meio de entrevista semi-estruturadas, com pessoas que fizeram parte da recente política educacional cearense, por entender que há uma continuidade do mesmo quadro entre as gestões Cid Ferreira Gomes e Camilo Santana. Sem dúvidas, acreditamos que esta deva ser a parte de maior contribuição da tese.

De acordo com o modelo estruturante proposto, a intensão da Figura 03: Aspectos particulares da tese descritos pelos polos metodológicos da prática científica é apresentar um panorama de como a pesquisa quer se apresentar.

Figura 03: Aspectos particulares da tese pelos polos metodológicos da prática científica.



Fonte: Adaptado De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991, p. 36).

Por fim, apresentar resolutividade para o paradigma qualitativo-quantitativo identificado no objeto de estudo, como a existência de ênfase em indicadores quantitativos que evidenciam um modelo avaliativo fortalecidos pelos parâmetros do Estado Avaliador e neoliberal, ancorados na política de bonificação e atingimento de metas, subordinando os aspectos qualitativos e do desenvolvimento humano. A propositura epistemológica é superar o quantitativo, para isso se pretende discutir novos caminhos que se distancie desta lógica e se aproxime de pressupostos (estudo avaliativo das políticas educacionais cearense) que levem a cidadania e a uma aprendizagem significativa.

POLO EPISTEMOLÓGICO

Pode-se bem dizer que a Lógica é a ciência do pensar, de suas determinações e leis. A ideia é o pensar, não como pensar formal, mas como a totalidade, em desenvolvimento, de suas determinações e leis próprias, que a ideia dá a si mesma: [e] não que já tem e encontra em si mesma. (HEGEL, 1995, p. 65).

2 POLO EPISTEMOLÓGICO: PROCESSO DISCUSSIVO-DIALÉTICO

Segundo a metodologia Quadripolar, o primeiro polo trata da parte epistemológica, onde se passa a “exercer uma função de vigilância crítica”. É o polo que garantirá a objetivação do objeto científico, da explicação das problemáticas da pesquisa, decidindo as regras de produção e de explicação dos fatos, da compreensão e da validade das teorias (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1991, p.34). Orquestrando-se por meio de processos discursivos, em nosso caso, o discurso dialético.

Antes de entrarmos na temática dos pressupostos epistemológicos, precisamos conhecer os conceitos que orbitam em torno da investigação do conhecer. De acordo com Cotrim (2016), a Epistemologia é o campo de estudos filosóficos que se dedica à questão do conhecimento. Essa área também é conhecida como teoria do conhecimento, gnosiologia ou crítica do conhecimento. O que é conhecimento? O que se quer dizer quando se fala em conhecimento? Para adentrarmos nesta temática, essencial para avançarmos nesta pesquisa, vamos antes desbravar o(s) conhecimento(s) e o que seja a verdade.

2.1 Investigação sobre o conhecer

O conhecimento é, para Aranha (1993), o pensamento que resulta da relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. Ninguém inicia o ato de conhecer de uma forma virgem, pois esse ato é simultâneo à transmissão pela educação dos conhecimentos acumulados em uma determinada cultura.

O conhecimento precisa ser revitalizado pela construção de novas teorias (no caso da filosofia e da ciência) e pelo despertar de novas sensibilidades (no caso da arte). A razão elabora o trabalho de conceituação, que tende a se tornar cada vez mais complexo, geral e abstrato.

Ainda segundo a mesma autora, a razão humana adquire formas diferentes, dependendo da maneira pela qual o homem entra em contato com o mundo que o cerca. A razão é histórica e vai sendo tecida na trama da existência humana. Então, a capacidade que o homem tem, em determinado momento, de discernir as diferenças e as semelhanças e de definir as propriedades dos objetos que o rodeiam, estabelece o tipo de racionalidade possível.

São semelhantes às interpretações de Cotrim e de Aranha no que se refere à definição de “Conhecimento”, pois este pode possuir diferentes acepções, conforme o contexto. Anteriormente, fez-se distinção entre conhecimento em um sentido geral (*lato sensu*) e em um sentido estrito (*stricto sensu*), que é o conhecimento fundamentado e, por isso, supostamente verdadeiro. Isso parece simples, mas não é bem assim. Existem graus distintos de conhecimento e também há muito engano e ilusão naquilo que uma pessoa pensa conhecer. Portanto, é preciso ir além para compreender o processo de conhecer. Para isso, é necessário que conheçamos os diversos modos de conhecer.

2.1.1 Os diversos modos de conhecer

Em suas buscas incessantes por compreender a si mesmo e o mundo à sua volta, diversos filósofos chegaram à conclusão de que era necessário investigar primeiro a própria faculdade de conhecer do ser humano, antes de confiar plenamente na percepção e na compreensão que alcançavam das questões básicas. Para isso, apresentamos os diversos modos de conhecer, as contribuições de Japiassu (2006), logo se encontram descritos. São eles: o mito, o senso comum, a ciência, a arte e a filosofia. Vejamos:

Mito (*gr. mythos: narrativa, lenda*): 1. Narrativa lendária, pertencente à tradição cultural de um povo, que explica através do apelo ao sobrenatural, ao divino e ao misterioso, a origem do universo. Discurso alegórico que visa transmitir uma doutrina através de uma representação simbólica. Ex.: “O mito ou alegoria da caverna” (JAPIASSU, 2006, p 189). O surgimento do ensinamento filosófico-científico na Grécia Antiga (séc. VI a.C.) é visto como uma ruptura com o pensamento mítico, já que a realidade passa a ser explicada a partir da consideração da natureza pela própria, a qual pode ser conhecida racionalmente pelo homem.

Senso (*lat. sensus*) 1. O bom senso: termo utilizado como sinônimo de razão, capacidade natural de julgar, de discernir. Para isso, pode-se afirmar que: 2. Senso comum (*sensuscommunis*): “É uma acepção mais típica do pensamento moderno, o senso comum é um conjunto de opiniões e valores característicos daquilo que é correntemente aceito em um meio social determinado” (JAPIASSU, 2006, p. 250).

Ciência (*lat. scientia: saber, conhecimento*) 1. Em seu sentido amplo e clássico, a ciência é um saber metódico e rigoroso, isto é, um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados, e suscetíveis

de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino. 2. Mais modernamente, “é a modalidade de saber constituída por um conjunto de aquisições intelectuais que tem por finalidade propor uma explicação racional e objetiva da realidade” (JAPIASSU, 2006, p. 44).

Arte (lat. ars: talento, saber fazer): 1. Como sinônimo de técnica, conjunto de procedimentos visando a um certo resultado prático. Nesse sentido, fala-se de artesão. Opõe-se à ciência, conhecimento independente das aplicações práticas, e à natureza concebida como princípio interno.

Já se tratando das Artes liberais — são conjuntos das “artes” que, na Idade Média, compunham o curso completo dos estudos nas universidades, conduzindo ao domínio das artes e compreendendo o trivium (gramática, retórica, dialética ou lógica) e o quadrivium (aritmética, música, geometria e astronomia).

Filosofia: Atribui-se a Pitágoras a distinção entre a sophia, o saber, e a philosophia, que seria a “amizade ao saber”, a busca do saber. Com isso, estabeleceu-se, já desde sua origem, uma diferença de natureza entre a ciência, enquanto saber específico, conhecimento sobre um domínio do real, e a filosofia que teria um caráter mais geral, mais abstrato, mais reflexivo, no sentido da busca dos princípios que tornam possível o próprio saber. No desenvolvimento da tradição filosófica, o termo “filosofia” foi frequentemente usado para designar a totalidade do saber, a ciência em geral, sendo a metafísica a ciência dos primeiros princípios, estabelecendo os fundamentos dos demais saberes.

O autor explicita ainda que “na filosofia contemporânea, encontramos assim, ainda que em diferentes correntes e perspectivas, um sentido de filosofia como investigação crítica, situando-se, portanto, em um nível essencialmente distinto do da ciência” (JAPIASSU, 2006, p. 108), embora intimamente relacionado a esta, já que descobertas científicas muitas vezes suscitam questões e reflexões filosóficas e frequentemente problematizam teorias científicas.

Nesse sentido, corroboram Japiassu, Cotrim e Aranha ao afirmarem que existem tantas teorias do conhecimento quantos foram os filósofos que se preocuparam com o problema, pois é impossível constatar total coincidência de concepções mesmo entre filósofos que habitualmente são classificados em uma mesma escola ou corrente de pensamento.

Apesar dessa diversidade, Cotrim e Aranha dizem que as questões que concentraram a atenção desses teóricos foram principalmente as seguintes: relação sujeito-objeto — como é a atividade do sujeito do conhecimento em relação ao objeto conhecido; fontes primeiras — a origem ou o ponto de partida do conhecimento; processo — como os dados se transformam em ideias, em juízos etc. E possibilidades — o que podemos conhecer de forma verdadeira.

Cada teoria do conhecimento constitui, portanto, uma reflexão filosófica que procura investigar as origens ou os fundamentos, as possibilidades, a extensão e o valor do conhecimento.

Desde a Antiguidade Grega, grande parte dos pensadores voltou-se para o problema do conhecimento e das questões básicas que o envolvem, dando origem a diversas gnosologias ou teorias do conhecimento. Para Cotrim, foi somente a partir da Modernidade que a epistemologia passou a ser tratada como uma das disciplinas centrais da filosofia. Nesse processo de valorização, destacamos os relevantes trabalhos de filósofos como Descartes, John Locke e Immanuel Kant, entre outros.

A definição de conhecimento dada anteriormente (apresentação verídica ou adequada de algo ao pensamento) corresponde à interpretação predominante no pensamento moderno, que entende o conhecimento como representação.

Compreendamos de forma mais detalhada como cada uma das teorias dos conhecimentos são constituídas ou estruturadas.

2.1.2 Das relações sujeito-objeto

Dependendo do papel que uma teoria do conhecimento atribui a cada um desses polos, podemos classificá-la como realista ou idealista. Apresentamos assim as definições inerentes a Realismo e Idealismo. Vejamos:

Realismo — De acordo com as teorias realistas do conhecimento, as percepções que temos dos objetos são reais, ou seja, correspondem de fato às características presentes nesses objetos, na realidade. Assim, no realismo mais ingênuo (ou menos crítico), o conhecimento ocorre por uma apreensão imediata das características dos objetos, isto é, os objetos mostram-se ao sujeito que os percebe como realmente são.

Há, no entanto, outras formas mais críticas de realismo, que problematizam a relação sujeito-objeto, porém mantêm a ideia básica de que o objeto é determinante no processo de conhecimento.

Idealismo — Já nas teorias idealistas do conhecimento, é o sujeito que predomina em relação ao objeto, isto é, a percepção da realidade é produzida pelas nossas ideias, pela nossa consciência. Em outras palavras, os objetos seriam “construídos” de acordo com a capacidade de percepção do sujeito.

Como consequência dessa interpretação, o que existe realmente é a representação que o sujeito faz do objeto.

Já Aranha (1993, p. 60) lembra que na Idade Moderna, a partir de Descartes, o realismo metafísico dos gregos é colocado em questão. Porque a questão metafísica é antecipada pela questão epistemológica "como descobrir a verdade?". Ao desenvolver o método para evitar o erro e chegar à verdade indubitável, Descartes encontra o cogito. A pergunta "quem existe?", responde: "eu e meus pensamentos". Com isso, o idealismo se configura como o caminho para a procura da verdade que acaba por restringir o conhecimento ao âmbito do sujeito que conhece.

2.1.3 As fontes primárias do conhecimento

Para Cotrim trata-se de outra questão básica enfrentada pela gnosiologia, não menos importante. Trata-se de saber: Qual é a fonte, o ponto de partida dos conhecimentos? De onde se originam as ideias, os conceitos, as representações? Para ele, Japiassú e Aranha são basicamente duas correntes filosóficas: o Racionalismo e o Empirismo. Mas é Cotrim o primeiro, entre os autores elencados aqui (embora os demais autores tragam semelhantes definições), ao afirmar que existe também uma terceira posição, o apriorismo kantiano, que conjuga de alguma maneira essas duas correntes.

Cotrim faz uma destacada observação, ao afirmar que diversos pensadores contemporâneos questionaram o representacionismo, bem como as visões gnosiológicas que polarizam sujeito-objeto. Esse questionamento deu origem a outras correntes de interpretações sobre o processo de conhecer, como o pragmatismo e a fenomenologia. Vejamos a definição das duas principais correntes filosóficas.

Racionalismo — A palavra racionalismo deriva do latim *ratio*, que significa “razão”, e é empregada em diversos sentidos. No contexto das teorias do conhecimento, Racionalismo designa a doutrina que atribui exclusiva confiança à razão humana como instrumento capaz de conhecer a verdade como advertia um dos principais filósofos racionalistas, René Descartes (1596-1650) que dizia que não se deve deixar persuadir senão pela evidência de nossa razão. Aranha (1993) corrobora afirmando que o maior expoente é Descartes, segundo o qual a razão tem predomínio absoluto como fundamento de todo conhecimento possível. Mas o inglês Locke, embora de formação cartesiana, critica as ideias inatas e elabora o Empirismo, teoria do conhecimento segundo a qual as ideias derivam direta ou indiretamente da experiência sensível.

Essa preferência se deve principalmente à compreensão, pelos racionalistas, de que a experiência sensorial é uma fonte permanente de erros e confusões sobre a complexa realidade do mundo. Assim, para eles, somente a razão humana, trabalhando de acordo com os princípios lógicos, pode atingir o conhecimento verdadeiro, capaz de ser universalmente aceito.

Em Cotrim, os princípios lógicos fundamentais do Racionalismo seriam inatos, isto é, já estariam na mente do ser humano desde o nascimento. Daí a razão ser concebida como a fonte básica do conhecimento.

Empirismo — A palavra empirismo tem sua origem no grego *empeiria*, que significa “experiência”. As teorias empiristas defendem a tese de que todas as nossas ideias são provenientes da experiência e, em última instância, de nossas percepções sensoriais (visão, audição, tato, paladar, olfato). Portanto, para defensores do empirismo, não existem as ideias inatas, como afirma o principal teórico dessa corrente, o filósofo inglês John Locke (1632-1704), com a tese que nada vem à mente sem ter passado antes pelos sentidos. Isso quer dizer que ao nascermos nossa mente é como um papel em branco (ou *tábula rasa*), desprovida de qualquer ideia.

De acordo ainda com Cotrim (2016), a experiência, segundo Locke, fundamenta o conhecimento por meio de duas operações: i) sensação — que leva para a mente as várias e distintas percepções das coisas, sendo, por isso, bastante dependente dos sentidos; ii) reflexão — que consiste nas operações internas da nossa mente, pelas quais se desenvolvem as ideias primeiras fornecidas pelos sentidos.

2.1.4 Possibilidades do conhecimento humano

Como isso, pergunta-se: O que é o conhecer? O que podemos conhecer? E o que é a verdade ou o conhecimento verdadeiro? Afinal, quais são as possibilidades do conhecimento humano? Aranha ajuda responder essas perguntas apresentando os dois extremos do conhecimento e das novas exigências para se estabelecer o estatuto epistemológico do conhecimento do homem pelo homem, por meio das discussões em torno do problema do conhecimento diz respeito à possibilidade ou não de o espírito humano atingir a certeza. Tudo isso é possível distinguindo, inicialmente, as duas tendências principais: o Ceticismo e o Dogmatismo.

Ceticismo — Uma doutrina é cética quando duvida da possibilidade de conhecermos a verdade ou nega essa possibilidade. Essa interpretação também pode seguir duas vertentes básicas, uma absoluta e outra relativa. Vejamos cada uma delas: i) Ceticismo Absoluto — Atribuído ao filósofo grego Górgias (c. 485-380 a.C.) o pai do ceticismo absoluto. Ele defendia que o ser não existe; se existisse, não poderíamos conhecê-lo; e, se pudéssemos conhecê-lo, não poderíamos comunicá-lo aos outros. O ceticismo absoluto despertou muita oposição. Seus críticos consideram-no uma doutrina radical, estéril e contraditória. Radical, porque nega totalmente a possibilidade de conhecer. Estéril, porque não leva a nada. Contraditória, porque ao dizer que nada é verdadeiro, acaba afirmando que pelo menos existe algo de verdadeiro, isto é, o conhecimento de que nada é verdadeiro; e ii) Ceticismo relativo - Consiste em negar apenas parcialmente nossa capacidade de conhecer a verdade, com uma posição moderada em relação às possibilidades de conhecimento, se comparado ao ceticismo absoluto.

Dogmatismo — *Dogmatikós*, em grego, significa "que se funda em princípios" ou "relativo a uma doutrina". Dogmatismo é a doutrina segundo a qual o homem pode atingir a certeza. Filosoficamente é a atitude que consiste em admitir que a razão humana tem a possibilidade de conhecer a realidade. O mundo muda, os acontecimentos se sucedem e o homem dogmático permanece petrificado nos conhecimentos dados de uma vez por todas.

Para Aranha (1993), quando o dogmatismo atinge a política, assume um caráter ideológico que nega o pluralismo e abre caminho para a imposição da doutrina oficial do

Estado e do partido único, com todas as infelizes decorrências, como censura e repressão, pois conforme a autora, Kant chama de dogmáticos todos os filósofos anteriores, inclusive Descartes, por não terem colocado a questão da crítica do conhecer como discussão primeira.

Observou-se desde então, entre os filósofos como Leibniz que, para este, o princípio da razão suficiente ou a idéia de causalidade universal e necessária permite manter as idéias inatas e as idéias empíricas. É justamente o princípio da causalidade, como vimos, que será alvo das críticas dos empiristas, na filosofia de David Hume. Para esse filósofo, o princípio da razão suficiente é apenas um hábito adquirido por experiência como resultado da repetição e da freqüência de nossas impressões sensoriais. A crítica de Hume à causalidade e ao princípio da razão suficiente leva à resposta de Kant.

De volta as concepções de Cotrim, nem todos os filósofos aderiram ao racionalismo ou ao empirismo. Alguns buscaram um equilíbrio para essas visões tão opostas. É o caso do A priorismo Kantiano, formulado pelo filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), pois afirmava que todo conhecimento começa com a experiência, mas que a experiência sozinha não nos dá o conhecimento, ou seja, é preciso um trabalho do sujeito para organizar os dados da experiência.

O também denominado Criticismo kantiano constitui uma tentativa de superação do impasse criado entre o ceticismo e o dogmatismo, assim como o foi entre o Empirismo e o Racionalismo. Assim, o filósofo buscou saber como é o sujeito antes de qualquer experiência. Isso significa que o sujeito acaba sendo o centro do processo de conhecer, e não o objeto, motivo pelo qual essa doutrina é também conhecida como Idealismo Transcendental. Tal como o dogmatismo, a filosofia crítica acredita na possibilidade do conhecimento, mas se indaga sobre as reais condições nas quais esse conhecimento seria possível. Trata-se, portanto, de uma posição crítica diante da possibilidade de conhecer.

O resultado dessa postura leva a uma distinção entre o que o nosso entendimento pode conhecer e o que não pode, ou seja, o criticismo admite a possibilidade de conhecer, mas esse conhecimento é limitado e ocorre sob condições específicas, apresentadas por Kant na obra *Crítica da razão pura* (COTRIM, 2016, p. 203).

Para o autor supramencionado, depois de Kant, muitos outros pensadores se debruçaram sobre o problema do conhecimento, trazendo novas contribuições a essa discussão. Desta mesma forma percebe-se que a questão do conhecimento é mais um assunto que escapa a uma palavra final e definitiva.

2.1.5 A solução kantiana

Reportamos nossa atenção para Kant e observemos o que diz nossos autores sobre o destacado filósofo do Século XVIII. De acordo com Marilena Chauí (2000), é importante, primeiro e antes de tudo, estudar o que é a própria razão e indagar o que ela pode e o que não pode conhecer, o que é a experiência e o que ela pode ou não pode conhecer; em vez, enfim, de procurar saber o que é a verdade, os filósofos preferiram começar dizendo o que a realidade é, afirmando que ela é racional e que, por isso, pode ser inteiramente conhecida pelas ideias da razão.

Segundo a autora, em instante algum Kant admite que a realidade, em si mesma, é espacial, temporal, qualitativa, quantitativa, causal ou outra coisa. O que o filósofo vem afirmar é que a razão e o sujeito do conhecimento possuem (essas) estruturas para poder conhecer e que, por serem elas universais e necessárias, o conhecimento é racional e verdadeiro para os seres humanos.

Para Kant tanto a razão é sempre razão subjetiva e não pode pretender conhecer a realidade tal como ela seria em si mesma, nem pode pretender que exista uma razão objetiva governando as próprias coisas.

É isso que a razão pode. O que ela não pode (e nisso inatistas e empiristas se enganaram) é supor que com suas estruturas passe a conhecer a realidade tal como esta é em si mesma. A razão conhece os objetos do conhecimento. O objeto do conhecimento é aquele conteúdo empírico que recebeu as formas e as categorias do sujeito do conhecimento. A razão não está nas coisas, mas em nós. (CHAUI, 2000, p. 80).

Como concebeu que o erro dos inatistas e empiristas foi o de supor que nossa razão alcança a realidade em si. Para um inatista como Descartes, “a realidade em si é espacial, temporal, qualitativa, quantitativa, causal” (Idem, p. 81). Para um empirista como “Hume, a realidade em si pode ou não repetir fatos sucessivos no tempo, pode ou não repetir fatos contíguos no espaço” (Idem, 81), pode ou não repetir as mesmas sequências de acontecimentos.

Assim sobre a ótica kantiana, jamais poderemos saber se a realidade em si é espacial, temporal, causal, qualitativa, quantitativa. Mas sabemos que nossa razão possui uma estrutura universal, necessária e, a priori, que organiza necessariamente a realidade

em termos das formas da sensibilidade e dos conceitos e categorias do entendimento. Como razão subjetiva, nossa razão pode garantir a verdade da Filosofia e da Ciência.

2.1.6 A resposta de Hegel

No século XIX, o filósofo alemão Hegel também ofereceu uma solução para o problema do inatismo-empirismo posterior à de Kant, promovendo, por sua vez, crítica ao inatismo, o empirismo, como estendeu ao kantismo. A todos destinou a mesma crítica. Afirmando que seus antecessores não tinham compreendido o que há de mais fundamental e de mais essencial à razão: a razão é histórica.

Conforme descreve Chauí (2000), os inatistas defendiam que a opinião pertence ao campo da experiência sensorial, pessoal, psicológica, instável e que as ideias da razão são inatas, universais, necessárias, imutáveis. Já os empiristas negavam as ideias inatas e fizeram a razão depender da experiência psicológica ou da percepção. Ao fazê-lo, os empiristas mostraram os pontos fracos dos inatistas, mas abriram o espaço para um outro problema, o da validade das ciências.

Para Hegel, a Filosofia deve-se preocupar em garantir a diferença entre a mera opinião e a verdade, considerou que as ideias só seriam racionais e verdadeiras, se fossem intemporais, perenes, eternas, atemporais e onipresentes. A razão, sendo a fonte e a condição da verdade, teria também que ser intemporal.

Para Chauí, quando Hegel afirma que a razão é histórica não está, de modo algum, dizendo que a razão é algo relativo, que vale hoje e não vale amanhã, que serve aqui e não serve ali, que cada época não alcança verdades universais. Não se trata disso. Para a autora, Hegel está dizendo é que a mudança, a transformação da razão e de seus conteúdos é obra racional da própria razão. A razão não é uma vítima do tempo, que lhe roubaria a verdade, a universalidade, a necessidade. A razão não está na História; ela é a História. A razão não está no tempo; ela é o tempo. Ela dá sentido ao tempo. Vejamos isso nas próprias palavras de Hegel:

1 09 - [*Es erhellt, dass*] É claro que a dialética da certeza sensível não é outra coisa que a simples história de seu movimento ou de sua experiência; e a certeza sensível mesma não é outra coisa que essa história apenas. A consciência natural por esse motivo atinge sempre esse resultado, que nela é o verdadeiro, e disso faz experiência; mas torna sempre a esquecê-lo também, e começa de novo o movimento desde o início. É, pois, de admirar que se sustente contra essa experiência, como experiência universal - mas também como afirmação filosófica, e de certo como resultado do ceticismo - que a realidade ou o ser das coisas externas, enquanto estas ou enquanto sensíveis,

tem uma verdade absoluta para a consciência. Uma afirmação dessas não sabe o que diz; não sabe que diz o contrário do que quer dizer. A verdade do isto sensível para a consciência tem de ser uma experiência universal; mas o que é experiência universal é, antes, o contrário. Qualquer consciência suprassume de novo uma verdade do tipo: o aqui é uma árvore ou: o agora é meio-dia, e enuncia o contrário: o aqui não é uma árvore, mas uma casa. A consciência também suprassume logo o que é afirmação de um isto sensível, nessa afirmação que suprassume a primeira. Assim, em toda certeza sensível só se experimenta, em verdade, o que já vimos: a saber, o isto como um universal - o contrário do que aquela afirmação garante ser experiência universal. (HEGEL, 2003, p. 92).

A crítica de Hegel sobre os inatistas e os empiristas foi muito semelhante à que Kant havia realizado. Para ambos, inatistas e empiristas acreditam que o conhecimento racional vem das próprias coisas para nós, que o conhecimento depende exclusivamente da ação das coisas sobre nós, e que a verdade é a correspondência entre a coisa e a ideia da coisa.

Inatistas e empiristas se enganaram por excesso de objetivismo, julgando que o conhecimento racional dependeria inteiramente dos objetos do conhecimento. Mas as críticas não pararam por aí, para ele, Kant também se enganou, mas pelo motivo oposto, ou seja — por excesso de subjetivismo — por acreditar que o conhecimento racional dependeria exclusivamente do sujeito do conhecimento, das estruturas da sensibilidade e do entendimento.

Para Hegel, Kant deu prioridade ao sujeito do conhecimento, enquanto empiristas e inatistas davam prioridade ao objeto do conhecimento.

A razão, diz Hegel, não é nem exclusivamente razão objetiva (a verdade está nos objetos) nem exclusivamente subjetiva (a verdade está no sujeito), mas ela é a unidade necessária do objetivo e do subjetivo. Ela é o conhecimento da harmonia entre as coisas e as idéias, entre o mundo exterior e a consciência, entre o objeto e o sujeito, entre a verdade objetiva e a verdade subjetiva. O que é afinal a razão para Hegel? (CHAUÍ, 2000, p. 81).

Em todo momento da história, a razão produziu uma tese a respeito de si mesma e, logo a seguir, uma contradição à primeira ou uma antítese. Cada tese e cada antítese foram momentos necessários para a razão conhecer-se cada vez mais. Cada tese e cada antítese foram verdadeiras, mas parciais. Sem elas, a razão nunca teria chegado a conhecer-se a si mesma. Mas a razão não pode ficar estacionada nessas contradições que ela própria criou, por uma necessidade dela mesma: precisa ultrapassá-las numa síntese que una as teses contrárias, mostrando onde está a verdade de cada uma delas e conservando essa verdade. Essa é a razão histórica. Vejamos mais uma vez a defesa desta ideia pelo próprio Hegel.

Outra concepção que não poderá passar despecebida e elencada ainda pelo próprio Hegel em *Lógica da Ciência* (2016, P. 155) é sobre a Antinomia¹ kantiana da indivisibilidade e da divisibilidade infinita do tempo, do espaço, da matéria. A Crítica da razão pura kantiana expõe, como se sabe, quatro antinomias (cosmológicas), dentre as quais a segunda concerne à oposição que os momentos da quantidade constituem. “Na natureza da quantidade de ser esta unidade simples da discrição e da continuidade, cai o conflito ou a antinomia da divisibilidade infinita do espaço, do tempo, da matéria etc.”

A dissolução crítica precisamente pela assim chamada idealidade transcendental do mundo da percepção não tem outro resultado além de tornar o assim chamado conflito algo subjetivo, em que ele ainda permanece sempre a mesma aparência, quer dizer, não dissolvido como antes. A dissolução verdadeira delas pode apenas consistir no fato de que duas determinações, enquanto elas estão contrapostas e são necessárias a um único e mesmo conceito, não podem valer na unilateralidade delas, cada uma por si, mas elas têm sua verdade apenas no seu ser suprassumido, na unidade do seu conceito.

As antinomias kantianas, consideradas mais de perto, não contêm nada senão a afirmação categórica inteiramente simples de cada um dos dois momentos contrapostos de uma determinação, [afirmação] isolada por si da outra. Mas, nesse caso, esta afirmação categórica simples ou propriamente assertórica está envolvida em uma estrutura de raciocínio equivocada e distorcida, pela qual é produzida uma aparência de provas e o meramente assertórico da afirmação deve se tornar escondido e irreconhecível, como se mostrará na consideração mais precisa das mesmas. (HEGEL, 2016, p. 153).

Segundo a apresentação kantiana, a tese da mesma reza assim: “No mundo, toda e qualquer substância composta consiste de partes simples e, em nenhuma parte, não existe nada senão o simples ou aquilo o que é composto deste” (Idem, p. 155).

A crítica de Hegel a Kant também é apresentada por Marcondes (2012, p. 222), podendo entender a partir deste que compreender que a crítica em si acontece dentro da mesma linha de desenvolvimento do racionalismo moderno, inaugurado pela tentativa de Descartes de encontrar um ponto de partida radical e de fundamentar a possibilidade do conhecimento na consciência, no sujeito pensante. Kant critica o sujeito cartesiano, o caráter psicológico da experiência desse sujeito e os pressupostos metafísicos de uma

1. HOUAISS (2015, p. 66) *S.f.* 1. FILOSOFIA - Na tradição cética ou em doutrinas influenciadas pelo ceticismo, tal como o kantismo, contradição entre duas proposições filosóficas igualmente críveis, lógicas ou coerentes, mas que chegam a conclusões diametralmente opostas, demonstrando os limites cognitivos ou as contradições inerentes ao intelecto humano. 2. POR EXTENSÃO - contradição entre quaisquer princípios, doutrinas ou prescrições.

consciência entendida como uma substância pensante. Hegel, por sua vez, critica a “concepção kantiana de um sujeito transcendental como excessivamente formal, a consciência considerada como dada, como originária, sem que Kant jamais se pergunte pela sua origem, pelo processo de formação da subjetividade”. Questiona também a dicotomia kantiana entre razão teórica e razão prática.

A esse propósito, diz Hegel na *Fenomenologia do Espírito* que:

74 - [*Inzwischen, wenn die*] O temor de errar introduz uma desconfiança na ciência, que, sem tais escrúpulos, se entrega espontaneamente à sua tarefa, e conhece efetivamente. Entretanto, deveria ser levada em conta a posição inversa: por que não cuidar de introduzir uma desconfiança nessa desconfiança, e não temer que esse temor de errar já seja o próprio erro? De fato, esse temor de errar pressupõe como verdade alguma coisa (melhor, muitas coisas) na base de suas precauções e conseqüências; - verdade que deveria antes ser examinada. Pressupõe, por exemplo, representações sobre o conhecer como instrumento e meio e também uma diferença entre nós mesmos e esse conhecer; mas sobretudo, que o absoluto esteja de um lado e o conhecer de o outro lado - para si e separado do absoluto - e mesmo assim seja algo real. Pressupõe com isso que o conhecimento, que, enquanto fora do absoluto, está também fora da verdade, seja verdadeiro; - suposição pela qual se dá a conhecer que o assim chamado medo do erro é, antes, medo da verdade. (HEGEL, 2003, p. 72)

A filosofia não pode ser entendida pura e simplesmente como um órgãoon que trata do instrumento do saber antes do saber, nem um amor à verdade que não é a própria posse da verdade.

Marcondes (2012) está afirmando que para Hegel a concepção kantiana da teoria do conhecimento como um órgãoon da razão (Crítica da razão pura, Analítica Transcendental), isso é, o instrumento supõe sujeito e objeto como separados, enquanto o meio altera o objeto segundo a própria natureza do meio intermediário; com isso não há possibilidade de um saber absoluto, o que Hegel defende como objetivo último. Para Hegel, a crítica do conhecimento deve abandonar este pressuposto, deixando que o critério da crítica surja da própria experiência da reflexão. A consciência crítica deve, portanto, se autorrefletir, reconstruindo seu processo de formação.

Ainda para este autor (2012, p. 222), ao mesmo tempo em que critica o projeto filosófico de Kant, a crítica de não pode ser confundido com os filósofos românticos, que valorizam os intuicionistas e irracionistas. A crítica de Hegel é o contrário disso, ele se situa dentro de uma concepção racionalista, mas que permita alcançar o Absoluto.

Encerramos a trajetória do conhecimento e a descrição das formas de conhecer. Mencionamos alguns de seus principais representantes, apresentamos as soluções

apresentadas por Kant e Hegel e a crítica que este último filósofo faz ao kantismo. Nos deteremos agora em apresentar a Epistemologia na forma mais ilustrativa que nossas leituras puderam nos levar. Para depois, definirmos as categorias epistemológicas que elegemos e julgamos essenciais para a pesquisa.

A partir deste ponto em diante, a conceituação dada a Epistemologia é tomada como Filosofia do Conhecimento ou Filosofia da Ciência, pois seguindo o entendimento do epistemólogo que seguimos (Hegel), sua epistemologia está baseada na Lógica, na História, no Movimento e no Desenvolvimento e na superação (tese, antítese e síntese). Portanto, não podemos nos prender a ideia de uma epistemologia apenas narrativa ou descritiva.

Retomaremos, agora tomando espaços mais específicos sobre Epistemologia e como queremos apresentá-la, ou seja, como significa de análise do discurso. Para isso dividimos o polo epistemológico em mais duas partes, a primeira: estudo sobre o pensamento hegeliano. O segundo foi destinado para analisar as categorias desenvolvidas ao longo do estudo. Mas vamos iniciar pela caracterização da etimologia de Epistemologia e como conceitua alguns estudiosos que, por sua vez, deram enorme contribuição para o esclarecimento maduro, consistente e sistemático sobre “Episteme” e suas abrangentes científicas.

2.2 Conceito de Epistemologia

A epistemologia é um dos ramos da filosofia que se interessa pelo conhecimento científico. Para se entender seu objeto de estudo é preciso, inicialmente, explicar alguns conceitos, entre eles, saber e conhecimento, descritos acima.

Para Tesser (1995), "Epistemologia" significa discurso (*logos*) sobre a ciência (episteme). (*Episteme + logos*). Epistemologia caracteriza-se como a ciência da ciência. Filosofia da ciência. Sendo a sua tarefa principal a reconstrução racional do conhecimento científico, conhecer, analisar todo o processo gnosiológico da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico.

Por “Epistemologia”, para Japiassu (1979, p. 16), num “sentido mais amplo do termo”, pode-se considerar o estudo metódico e reflexo do saber, de sua organização, da sua formação, do seu desenvolvimento, do seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. Para este autor, há, assim, três tipos de epistemologias: i) Epistemologia

global (geral), quando se trata do saber globalmente considerado, com a virtualidade e os problemas do conjunto de sua organização, quer sejam especulativos, ou mesmos científicos; ii) Epistemologia particular, quando se trata de levar em consideração um campo do saber, quer seja especulativo, quer científico e iii) Epistemologias específicas, quando se trata de levar em conta uma disciplina intelectualmente constituída em unidade bem definida do saber e de estudá-la de modo próximo, detalhado e técnico, mostrando sua organização, seu funcionamento e as possíveis relações que ela mantém com as demais disciplinas.

Um posicionamento relevante em toda esta discussão é a posição de Japiassu (1999, p. 38), em *Introdução ao Pensamento Epistemológico*, desta vez com características mais sociológicas. Para ele, tomado por uma visão quanto ao termo, o conceito de “Epistemologia” é empregado de modo bastante flexível. Para isso, o autor recorre aos pressupostos filosóficos ou ideológicos de nomes que o orientam na referida obra, sem desconsiderar os países e os costumes. Para ele, os pressupostos agem para designar, quer uma teoria geral do conhecimento (de natureza mais ou menos filosófica), quer estudos mais restritos se interrogando sobre a “gênese e a estrutura das ciências”, tentando uma “análise lógica da linguagem científica”, quer enfim, o exame das condições reais de produção dos conhecimentos científicos.

Qualquer que seja a acepção que dermos ao termo “Epistemologia”, a verdade é que ela não pode e nem pretende impor dogmas aos cientistas. Seu papel é o de estudar a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos. Mais precisamente, o de tentar pesquisar as leis reais de produção desses conhecimentos. E ela procura estudar esta produção dos conhecimentos, tanto do ponto de vista lógico, quanto do ponto de vista linguístico sociológico, ideológico, etc. Daí seu caráter de disciplina *interdisciplinar*. E como as ciências nascem e evoluem em circunstâncias históricas bem determinadas, cabe a epistemologia se perguntar pelas relações existentes entre ciência e a sociedade, entre ciência e as instituições científicas, entre as diversas ciências, etc.

Oliveira (2016), descreve as bases conceituais da epistemologia. A autora inicia pela diferença entre Epistemologia e Teoria do Conhecimento ou Gnosiologia e os conceitos inerentes a compreensão ao estudo da epistemologia.

Voltando a Japiassu, em sua obra de 2006 (p. 88), ele define a epistemologia, em um amplo, tomando como disciplina que tem por preocupação tornar a ciência o objeto da investigação. Vejamos o que ele expressa quanto à investigação epistemológica:

Disciplina que toma as ciências como objeto de investigação tentando reagrupar: a) a crítica do conhecimento científico (exame dos princípios, das hipóteses e das conclusões das diferentes ciências, tendo em vista determinar seu alcance e seu valor objetivo); b) a filosofia das ciências (empirismo, racionalismo etc.); c) a história das ciências. (JAPIASSU, 2006, p. 88).

Para Japiassu, o fato de haver duas denominações (epistemologia e filosófica das ciências) acaba por ser sintomático. Para o mesmo, o conceito de epistemologia serve para designar, seja uma teoria geral do conhecimento, ou seja, estrita a natureza filosofia, ou para estudos restritos a gênese e à estruturação das ciências. Para a filosofia de tradição anglo-saxão, epistemologia é sinônimo de Teoria do Conhecimento (ou gnosiologia), também denominada de “*Philosophy of Science*”.

De Bruyne, Herman e Schoutheete, veem que a epistemologia como o polo essencial da pesquisa.

Lógica da descoberta quanto da prova, o modo de produção dos conhecimentos interessa-lhe tanto quanto seus procedimentos de validação. Assim, a metodologia (e os pesquisadores para os quais ela é motivo de confiar no rigor, na exatidão e na pertinência de suas pesquisas) deve aprender a ciência com um processo (não sequencial, mas vivo) e não como um produto (BRUYNE, HERMAN E SCHOUTHEETE 1991, P. 43).

Uma necessidade do modelo de epistemologia que os autores estão defendendo é voltada a compreensão dos processos como essenciais, muito mais que o produto que se obtém ao final da mesma. Devendo ser apreendido como uma lógica da descoberta e do conhecimento.

Direcionando para o polo epistemológico propriamente dito, Lessard-Hebert *et al* (2005), ressalta que este polo é o motor de pesquisa do investigador”, cabendo ao mesmo polo assegurar a construção do objeto de conhecimento na sua “dimensão discursiva” (p. 18).

A partir deste ponto, levamos o conceito de epistemologia para campos mais próximos a nossa pesquisa, pois passamos a descrever a epistemologia como componente fundante para a mesma, fazendo a ligação com toda a trajetória do conhecimento e a descrição do que seja epistemologia com o que pretendemos apresentar como achados desta que se fez presente no denominado Polo Técnico.

A epistemologia está, portanto, frente ao problema do conhecimento. Lima (2006) pergunta o que é conhecimento? Etimologicamente o termo conhecimento vem do latim “*cognoscere*”: procurar saber, conhecer. Para os propósitos desta pesquisa ou relato, conhecimento é dado como o processo que se realiza quando o sujeito do conhecimento ou aquele que quer conhecer — apreende um objeto, o objeto do conhecimento. Os dois elementos básicos (sujeito e objeto) são os componentes essenciais do conhecimento, conforme a Figura 04: O conhecimento e seus elementos.

Vê-se que o papel que se atribui a um ou ao outro pode variar, em maior ou menor avaliação, de acordo com a matriz filosófica a partir da qual se considera esse processo de conhecimento e gerando, ao longo da trajetória da epistemologia, o embate constante entre subjetivismo e objetivismo. Em breve será apresentada pela Epistemologia da Educação.

Figura 04: O conhecimento e seus elementos.



Fonte: Cervo e Bervian (1996) apud Lima (2006, p. 07).

A partir de agora, busca-se, baseado nas concepções epistemológicas hegelianas — que podem ser descritas como: conhecimento, verdade e justificação, utilizar-se dessa linha de pensamento para analisar o sistema de avaliação educacional cearense, sua história e seu desenvolvimento para ressignificar os conceitos das categorias qualidade-quantidade a partir do autor. A obra *O Conceito de Desenvolvimento Segundo Hegel: A Progressão da Consciência* da pesquisadora Tânia Alexandra Malinski se tornou grande referência para a compreensão de epistemologia e nos ajudará a responder os objetivos propostos da parte inicial desta pesquisa.

2.3 Dialética: origem, concepções e método

Nos dias atuais e, principalmente, nos espaços acadêmicos, utiliza-se bastante o termo “dialética” para se dar uma aparência de racionalidade aos modos de explicação e demonstração confusos e aproximativos. Mas a tradição filosófica lhe dá significados bem precisos. Entre filósofos que utilizaram a dialética, tem-se: Platão, Aristóteles, Hegel

e Marx, cujo também trazemos a compreensão de cada um deles logo em seguida da sua definição.

Com a ajuda de Japiassu (2006), Gadotti (1997), Chauí (2000) e Inwood (1997) definimos “dialética” da seguinte forma: (lat. *Dialectia*, do gr. *Dialektike*: Discussão). Na Grécia Antiga, a palavra “dialética” expressava um modo específico de argumentar que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando assim, a validade de sua argumentação e superando-a por outro argumento (síntese). De acordo com Japiassu (2006, p. 73), utiliza-se bastante o termo “dialética” para se dar uma aparência de racionalidade aos modos de explicação e demonstração confusos e aproximativos. Mas a tradição filosófica lhe dá significados bem precisos. Inwood traz algo semelhante, apresentando “dialética” como *Dialektik* derivada do grego *dialektiké* (*techné*), que vem de *dialogesthai*, “conversar”, e era, originalmente, a “arte da conversação”, mas foi usado por Platão para designar o método filosófico correto.

Vejamos os principais filósofos da dialética e seu tempo históricos. Iniciamos com Sócrates. No texto de Japiassu é considerado o maior dialético da Grécia. Utilizando-se da dúvida sistemática, procedendo por análises e sínteses, elucidava os termos das questões em disputa, fazendo nascer a verdade com um parto no qual ele (o mestre) era apenas um instrumento, um provocador e o discípulo o verdadeiro descobridor e criador. Já em Inwood, a dialética de Sócrates — conforme retratada nos primeiros diálogos de Platão — tende a assumir uma forma destrutiva. Mas em diálogos posteriores, que devem muito mais ao próprio Platão do que a Sócrates, a dialética é um método positivo, formulado para produzir o conhecimento das formas ou ideias e das relações entre elas. Nesses diálogos, a forma dialogal tende a tornar-se relativamente pouco importante e a dialética perde o seu vínculo com a conversação.

Mas a dialética é anterior a Sócrates? Para Gadotti (1997, p. 15), os pré-socráticos deram à origem da dialética um caráter de movimentação da transformação das coisas. Já para os metafísicos, a dialética era considerada o movimento de todas as coisas, relacionadas umas com as outras.

Seguindo pelos escritos de Japiassu (2006) chegamos a Platão. Para este, a dialética era o “método” de ascensão ao inteligível, utilizando o “método de dedução racional das ideias”. Para ele, a dialética era uma técnica capaz de ser aplicada mediante

a interação de duas ou mais pessoas, feito via perguntas e respostas. Desta interação é que nasceria o conhecimento dá disputa, da reflexão coletiva, mas nunca do isolamento.

Já para Aristóteles, a dialética era apenas auxiliar da filosofia. Tratava-a como uma aparência da filosofia e não um método para se chegar à verdade, uma espécie de “lógica do provável”. Destinando à dialética apenas a ideia de disputa, de probabilidade e de opinião. É ainda de Aristóteles a conciliação entre Heráclito e Parmênides com a sua teoria sobre o ato e a potência.

No início da Idade Média a dialética foi julgada inútil, na medida que se considerava que Aristóteles já havia dito tudo sobre a lógica e já não haveria mais nada para acrescentar.

A concepção dialética da história oposta à concepção metafísica da Idade Média, começa a criar forma com a filosofia social e pedagógica de Rousseau. Para ele, todas as pessoas nascem livres, mas somente uma sociedade verdadeiramente livre levará o indivíduo ao pleno desenvolvimento sustentável. Sendo este indivíduo condicionado pelas forças sociais vigentes.

Propositalmente destacado, Inwwod diz que a

Dialética também adquiriu um sentido pejorativo em consequência de sua associação com os chamados “sofistas” ou “professores profissionais de sabedoria” que, embora combatidos por Sócrates, usaram frequentemente métodos quase-socráticos para desacreditar conceitos e doutrinas recebidos. Adquiriram, assim, reputação de bizantinismo e “sofisticaria”. Kant usa “dialética” nesse sentido pejorativo quando a define como a “lógica da ilusão (Schein)”, especialmente a ilusão de deduzir verdades que transcendem a nossa experiência unicamente de conceitos e princípios formais; mas usa-a num sentido favorável quando diz que a sua própria “dialética transcendental” é uma “crítica da ilusão dialética. (INWWOD, 19970, p. 69)

Da *Fenomenologia do Espírito* extraímos aquilo que a creditamos ser a definição de “dialética” nas palavras do próprio Hegel. Se tratando do mesmo, numa linguagem marcada pela complexidade dos termos. Algo que faz do autor um dos filósofos muito criticado por este tipo de escrita. Assim, vejamos como ele definiu o termo:

134 - [*Das Resultat*] O resultado foi o Universal incondicionado; de início, no sentido negativo e abstrato, de que a consciência negava seus conceitos unilaterais e os abstraía; e, a bem dizer, os abandonava. Mas o resultado tem em si a significação positiva de que nele está posta imediatamente, como a mesma essência, a unidade do ser-para-si e do ser-para-outro, ou a oposição absoluta. À primeira vista, parece que isso concerne só a forma dos momentos, um em relação ao outro; porém o ser para si e o ser para outro são também o próprio conteúdo, pois a oposição, em sua verdade, não pode ter nenhuma outra

natureza a não ser a que se revela em seu resultado, a saber: que o conteúdo, tido por verdadeiro na percepção, pertence de fato somente à forma e se dissolve em sua unidade. Esse conteúdo é, ao mesmo tempo, universal: não pode haver outro conteúdo que por sua constituição peculiar se subtraísse ao retorno a essa universalidade incondicionada. Um tal conteúdo seria qualquer modo determinado de ser para si e de se relacionar com outro. Só que, ser para si e relacionar-se com outro, em geral constituem a natureza e a essência de um conteúdo cuja verdade é ser Universal incondicionado; e o resultado é meramente universal. (HEGEL, 2002, p. 109)

Dada por Hegel as etapas das categorias da sua Dialética, ele também diferencia em Internas e Externas:

A dialética propriamente dita, em contraste, é interna aos conceitos ou categorias: desenvolve radicalmente as imperfeições que contêm e os faz passar (übergehen) para um outro conceito ou categoria. Hegel fala frequentemente como se fossem os próprios conceitos, e não o pensador, que conduzem essa operação, e diz que eles mudam e se desintegram autonomamente, da mesma forma que as coisas, exceto que o seu “movimento dialético” (Bewegung) é não-temporal (INWOOD, 1997, p.120).

Assim sendo, a dialética não é um método, no sentido de um procedimento que o pensador aplica ao seu objeto de estudo, mas a estrutura e o desenvolvimento intrínsecos do próprio objeto de estudo.

A dialética, do ponto de vista de Hegel, explica todo o movimento e toda a mudança, tanto no mundo quanto em nosso pensamento sobre ele. Também explica por que as coisas, assim como os nossos pensamentos, apresentam uma coesão sistemática entre si. Mas a transitoriedade das coisas finitas e a elevação (Erhebung) acima do finito efetuada pelo pensamento dialético também têm para ele uma significação religiosa... (INWOOD, 1997, p. 70).

A imagem que Hegel utiliza na *Fenomenologia do Espírito* para explicar o processo de constituição da consciência em interação com a outra consciência. Em sua relação com o que lhe é outro, o sujeito sempre o trata como objeto; no entanto, no caso de outra consciência, temos uma relação entre duas subjetividades. Portanto, a consciência subjetiva sempre procura submeter a outra consciência, tratando-a como a um objeto. É este processo que Hegel descreve como relação entre o senhor (*Herrschaft*) e o escravo (*Knechtschaft*). Entretanto, o senhor, embora se considere superior, necessita ser reconhecido pelo escravo, seu inferior. O escravo, por sua vez, pelo seu trabalho, conquista sua autonomia e sua identidade. Assim, as posições terminam por se inverter.

Também está presente o outro momento, em que o agir da segunda consciência é o próprio agir da primeira, pois o que o escravo faz é justamente o agir do senhor, para o qual somente é o ser-para-si, a essência: ele é a pura potência negativa para a qual a coisa é nada, e é também o puro agir essencial nessa relação. O agir do escravo não é um agir puro, mas um agir inessencial. (HEGEL, 2003, p. 148).

Trazido ainda por Japiassu a contribuição de Karl Marx faz sobre a dialética. Esse insiste na necessidade de considerarmos a realidade socioeconômica de determinada época como um todo articulado, atravessado por contradições específicas, entre as quais a da luta de classes. A partir dele, mas graças, sobretudo, à contribuição de Engels, a dialética se converte no método do materialismo e no processo do movimento histórico que considera a Natureza: a) como um todo coerente em que os fenômenos se condicionam reciprocamente; b) como um estado de mudança e de movimento; c) como o lugar onde o processo de crescimento das mudanças quantitativas gera, por acumulação e por saltos, mutações de ordem qualitativa; d) como a sede das contradições internas, seus fenômenos tendo um lado positivo e o outro negativo, um passado e um futuro, o que provoca a luta das tendências contrárias que gera o progresso.

2.3.1 Método dialético de Hegel

Lançamos um olhar sobre a relação epistemológica de Hegel e o desenvolvimento do seu método. De logo, por que insistir neste assunto? Primeiramente, a relação de sua epistemologia será em breve transportada para o entendimento do como podemos reler o sistema de avaliação defendido aqui, como algo que precisa estar atento para o processo de mudança e transformação. Em segundo, a interpretação de como fazer, ao mesmo tempo em que analisamos o “como fazer”, também nos possibilitar lançarmos olhar para o fato de que deve agir um sistema de avaliação que se quer robusto e tenha a pretensão de apresentar melhorias. Para isso, nada mais coerente que percebermos o movimento constante de concepção de movimento e desenvolvimento. Para seguirmos com a defesa de considerar as ideias de Hegel capazes de analisar a fundo um sistema educacional baseado em indicadores quantitativos e melhor que sejam qualitativos, contaremos agora com a análise de Andery (2006).

As preocupações de Hegel, segundo a autora, não se dirigem a aspectos específicos da vida humana, suas origens ou inserção no mundo. Seu sistema revela preocupação mais ampla, voltada ao direito, à história, à política, enquanto âmbitos diversos da realização do homem em seu mundo, sendo este seu foco principal. Para muitos de seus interpretes, Hegel revela que sua filosofia é um saber enciclopédico. Essa compreensão das ideias fundamentais que marcaram o pensamento filosófico hegeliano requer a retomada de aspectos relativos à influência que Hegel, assim como os demais idealistas alemães dessa época, recebeu a partir da difusão dos princípios que nortearam a Revolução Francesa de

1789.

Para Andery (2006, p. 365), as principais características do pensamento hegeliano devem ser entendidas sob a perspectiva de “um movimento filosófico que permitisse a liberdade do homem como sujeito autônomo, capaz de dirigir seu próprio desenvolvimento, sob a égide dos ideais revolucionários de 1789”.

Para essa autora, o contexto filosófico no qual esse movimento se desenvolveu estava fortemente marcado pelo empirismo inglês. Já para a linha discursiva que seguimos (a supremacia da experiência sobre a razão) o empirismo inglês colocava os fatos como critérios últimos de verdade. Sobre isso Hegel sempre se opôs por acreditar que o homem acaba por ter que se limitar à ordem existente das coisas. A ênfase na razão coloca o homem como livre e capaz de se desenvolver por vontade racional, possibilitando assim a transformação da realidade de acordo com critérios racionais.

O hegelianismo, enquanto sistema filosófico, não pode se separar de seu caráter dialético, na medida em que a dialética que expressa o movimento constante e complexo a que está submetida toda a realidade. Para apreender o movimento do mundo, o pensamento deve se submeter aos procedimentos que orientam o desenvolvimento das coisas, sendo o próprio pensamento também dialético. A dialética, como o princípio defendido aqui, portanto, está nas coisas e no pensamento, já que o mundo real e o pensamento constituem uma unidade indissociável, presa as determinações das leis universais da contradição.

A compreensão da dialética hegeliana envolve a ideia de que toda a realidade é essencialmente “negativa”. A negatividade parte da natureza dos seres do mundo objetivo e do próprio homem, coloca em oposição aquilo que os seres são e suas potencialidades, sugerindo um estado de limitação, bem como a necessidade de superar tal estado em direção a outro. A tal motivação ou luta dos seres em direção àquilo que não são, Hegel atribui à força de um dever. Dever de perecer, de negar o estado anterior para ser substituído pelo novo que realiza uma potencialização presente no velho. Todas as transformações no mundo ocorrem conforme esse processo. A negatividade é, portanto, a matriz do processo e transformação contínua de toda a realidade.

Tal processo de transformação se expressa num movimento constante e contraditório que constitui, essencialmente, a dialética. Hegel caracterizou esse movimento em três fases: em si (tese), para si (antítese) e em si-para si (síntese). O movimento da realização se

expressa, portanto, por meio de um movimento triádico, na qual cada ser (em síntese) está limitado às qualidades que possui (qualidades que o distinguem de outros seres) e se nega, buscando se superar e se transformar, adquirindo novas qualidades. Para a mesma “o Ser que se nega e se transforma (para si/antítese), que recupera a essência que se preservou nesse fluxo de transformações, por meio da negação da negação” (Idem, 366).

O sistema filosófico hegeliano sustenta-se, em grande parte, no conceito de *Ser* nele proposto, exatamente porque tudo o que existe é *Ser*. Hegel rompe com a ideia de que uma coisa pode ser ela mesma e que, ao se transformar, perde sua identidade para jamais ser recuperada. Seguindo a própria doutrina do conceito de Hegel, presente na *Fenomenologia do Espírito*, define:

O conceito é o que é livre, enquanto potência substancial essente para si, e é totalidade, enquanto cada um dos momentos é o todo que ele mesmo é, e é posto com ele como unidade inseparável; assim, na sua identidade consigo, o conceito é o determinado em si e para si. (...)”, dando a entender que o conceito é o que une, compõe as ideias, assim como os símbolos atuam no campo das representações mentais e afetivas. (HEGEL, 1995, p. 292).

Malisky (2012) destaca que o conceito é central para a filosofia Hegeliana. A autora reflete que é possível afirmar que é para Hegel a unidade básica e arregimentadora de sua filosofia, são as colunas do seu sistema de pensamento, caracterizando assim uma forma onde o próprio autor descreve o seu método. Segundo a doutrina do conceito do filósofo:

O ponto de vista do conceito é, de modo geral, o do idealismo absoluto, e a filosofia é um conhecimento conceituante, enquanto nela tudo o que conta para outra consciência como um essente, e autônomo em sua imediatez, é simplesmente sabido como um momento ideal. Na lógica-de-entendimento, costuma-se considerar o conceito como uma mera forma do pensar, e, mais precisamente, como uma representação geral. É a essa maneira inferior de apreender o conceito que se refere à afirmação tantas vezes repetida, por parte da sensibilidade e do coração, de que os conceitos enquanto tais são algo morto, vazio e abstrato. De fato, porém sucede exatamente o inverso, e o conceito é antes o princípio de toda a vida, e assim, ao mesmo tempo, o que é puro e simplesmente concreto. (HEGEL, 2002, p. 292)

As duas autoras corroboram ao exporem o *Ser*, fundamentalmente, como um vir-a-ser. O modo como o *Ser* se apresenta em determinado momento é apenas um modo de seu existir, que contempla apenas uma entre as múltiplas potencialidades que pode desenvolver, que constituem as próprias etapas de seu desenvolvimento, de sua transformação. Onde o próprio Hegel vê essa lei como desenvolvimento histórico que, válida para todos os seres, regula o movimento de transformação no mundo, num processo contínuo em que cada ser perece, e, uma vez perecendo, transforma-se em outro que

passará pelo processo.

Se o verdadeiro ser é um ser em movimento, só assim pode ser compreendido. Pois, se o homem está em processo de contínua transformação, o mesmo se aplica ao conhecimento que não pode ser desvinculado das condições históricas que o determinaram. É também progresso, não existindo verdades eternas. A verdade está submetida à razão humana, e a razão humana, está submetida à sua história. (ANDERY, 2006, p. 368)

Hegel não identifica o *Ser* ao estado atual em que se apresenta, da mesma forma que não concebe tal estado como definitivo ou imutável. Ao contrário, Hegel concebe o *Ser* como um “ser em processo”, que, estando em permanente mudança, conserva-se a si mesmo em cada estágio do processo por que passa. Essa concepção não significa a anulação da identidade do ser, mas a colocação dessa identidade no processo contraditório que orienta o seu desenvolvimento.

2.3.2 A base epistemológica da filosofia hegeliana

Segundo Lima (2010), para compreender a epistemologia, o melhor caminho é aquele que começa pela história da sua evolução. Optando pelo Método Dialético desenvolvido de F.W. G Hegel (1781-1831), por se diferenciar da Dialética de Heráclito de Eléia e de Aristóteles, por apresentar ao método um terceiro estágio ou via com múltiplas denominações como Síntese, Conceito, Superação ou Negação da Negação. Enxergar que em cada estágio da *Dialética* habita dentro de si sua própria contradição. Por entender que não é claro a presença de etapas subsequentes que apresentem ou sugerem resoluções ao problema filosófico. A compreensão de Hegel surge como um entendimento para desmistificar o problema, encontrando solução e apresentar caminhos outros.

Algumas categorias filosóficas de Hegel trazidas para esta análise são: Desenvolvimento – Dialética – Espírito – Essência – Movimento – Medida – Síntese – Qualidade/Quantidade. Para Nobrega (2009), embora não se esgotem essas categorias, entendemos que estas são prioritárias para o momento.

O pensamento hegeliano afirma que a ideia (Lima, 2010, p. 56) se desenvolve numa linha de estrita necessidade e dinamismo. Sua lógica é determinada não pelos princípios de identidade e contradição, mas sim pela *Dialética*, realizada em três fases: tese, antítese e síntese. Sabendo ainda que cada fase tem si em à sua própria contradição,

afirmando que tudo em si já nasce com sua contradição (*ex.*: a ideia de nascimento-morte ou começo-fim).

Sobre o problema do conhecimento, Hegel considera o Sujeito e o Objeto como aspectos diferentes da mesma realidade e não duas realidades diferentes. Assim, “ao considerar a noção de ser absoluto, ele quebra a relação sujeito-objeto por meio da anulação do objeto”. (LIMA, 2010, p. 57).

A obra que melhor define o pensamento de Hegel é a sua *Ciência da Lógica*, onde constam as doutrinas do *Ser*, da *Essência* e do *Conceito* e a *Fenomenologia do Espírito*, em particular nos itens em que o filósofo alemão analisa o papel da consciência no sentido mais completo do entendimento. A hipótese básica é poder ser entendida como uma “filosofia do desenvolvimento”. Assim, a concepção fundante que se quer afirmar é que os elementos principais de sua lógica podem ser vislumbrados por meio de um prisma de progressão, de movimento, de mudança qualitativa, todas desaguando no conceito de desenvolvimento.

A obra de Hegel permite entrever que assim como a ciência progride, a filosofia se desenvolve. Enquanto o conhecimento científico agrega, o conhecimento filosófico revela. Enquanto a ciência explica, a filosofia afeta a qualidade dos fenômenos. Enquanto a ciência se concentra no mundo externo e na sua relação com o ser humano, a filosofia cria a essência do conceito como uma essência do sujeito, traz um retorno, por assim dizer, à sua humanidade.

2.3.3 O entendimento e importância da História para a Dialética hegeliana

Para Platão, a dialética era um método de ascensão ao inteligível, método de dedução racional das ideias. Era para ele uma técnica onde duas ou mais pessoas se interagindo por perguntas e respostas. Onde o conhecimento nasceria desde encontro, da reflexão coletiva e não do isolamento. Já para Aristóteles, a dialética era apenas auxiliar da filosofia. Conforme descreve Gatti (1997), ele reduziu à atividade crítica. Era para ele, o método dialético não conduz ao conhecimento, mas a disputa, a probabilidade, à opinião.

Aristóteles conciliou o pensamento de Heráclito e Parmênides com sua teoria sobre o ato e a potência: as mudanças existem, mas são apenas atualizações de potencialidades que já preexistiam, mas que não tinham desabrochado.

No início da Idade Moderna a dialética foi julgada inútil, na medida em que se considerava que Aristóteles já havia dito tudo sobre a lógica e nada mais haveria a se acrescentar. A dialética limitou-se ao silogismo, uma lógica das aparências.

Assim, Hegel chega ao real, ao concreto, partindo do abstrato: a razão domina o mundo e tem por função a unificação, a conciliação, a manutenção da ordem do todo. Essa razão é dialética, isto é, procede por unidade e oposição de contrários. Hegel retoma, assim, ao pensamento de Heráclito de Éfeso para trazer o conceito de Unidade dos Contrários.

Hegel faz da sua filosofia um ato histórico e concreto, pois abandonou qualquer empecilho existente entre o idealismo e a história. Para ele, quando a história é compreendida em toda a sua trajetória, acaba por desconstruir paradigmas da existência de distanciamento, para assim afirmar a história correlata da razão e da realidade, sendo uma afirmação muito frequente entre seus interpretes que relembram a máxima, que há uma relação direta entre realidade e racionalidade e vice-versa.

O professor Manuel Garcia Morente, em *Fundamentos de Filosofia: Lições Preliminares*. Ele alude à concepção de labor filosófico como uma riqueza de conteúdos que inclui, em seu arcabouço, a preocupação do saber e entendimentos, indispensáveis componentes para a formação do Espírito. Expõe-se que a razão procura sempre uma terceira via seguindo a racionalidade. Vejamos.

A razão faça um esforço para achar um terceiro ponto de vista dentro do qual esta tese e aquela antítese caibam em unidade, e assim, continuamente, vai tirando de si a razão, por meio do raciocínio, um número infinitamente vasto de possibilidades racionais insuspeitados. A razão, pois, é o germe da realidade. O real é racional e o racional é real, porque não há posição real que não tenha sua justificação racional, como não há também posição racional que não esteja, ou haja estado, ou haja de estar no futuro, realizada. (MORENTE, 1980, p. 358).

A simples constatação de que a Razão que governa a História é a motivação da preocupação de Hegel em sua “Filosofia da História”, sendo que o fim último dessa Razão é a sua realidade concreta, ou seja, o Estado.

O trabalho da filosofia hegeliana para esta pesquisa é a de superar o entendimento finito e limitado das coisas para alcançar o saber absoluto, o saber da coisa em si. Com isso, pretende este ensaio contribuir numa ação objetiva da leitura de Hegel para decifrar interpretações em si positivas-quantitativas em uma leitura qualitativa da realidade, onde o ser-para-si evidencie uma ressignificação de um programa de avaliação em larga escala, onde, de forma aparente, os índices apontam para um crescimento no nível de aprendizagem.

2.3.4 Hegel e o Desenvolvimento enquanto racionalidade e movimento

Para Hegel, a história é desenvolvimento da liberdade e ocorre na racionalidade, seguindo com a principal afirmação do autor, quando afirma que tudo que é real é racional, e tudo que é racional é real. Isso deve acontecer dentro de um plano de racionalidade, tendo um sentido dentro do processo histórico.

Quando Hegel diz que o real é racional e vice-versa. Os indicadores produzidos com boa técnica conseguem tomar o fenômeno. Mas é o todo é real? Os resultados não foram capazes de se tornarem racionais? A avaliação encontra formas de promover equidade ou seus esforços em avaliar, em rede, precisará se ressignificar, para não dizer que não foi capaz de produzir.

O núcleo da obra de Hegel são as doutrinas do *Ser*, a *Essência* e do *Conceito*. Na obra a *Fenomenologia do Espírito* onde analisa as funções da consciência no contexto mais amplo do entendimento. Para Malinski, a hipótese é que o pensamento hegeliano pode ser entendido como uma “filosofia do desenvolvimento”. Pretendendo a partir de três noções fundantes desta filosofia, são elas: processo, dialética e consciência. As tais são transportadas para dentro da racionalidade hegeliana que se desenvolverá como conceitos desta filosofia.

O conceito de desenvolvimento hegeliano se desenrola em elementos doutrinários de uma lógica que envolve diretamente a noção de movimento, progressão, mudança qualitativa. Já elemento “movimento” trata-se do estágio de consciência como formador do conceito. A filosofia de Hegel é uma consciência do conceito, e segundo o idealismo de defendido por Hegel que se desenvolve, em última instância, é o espírito. (MALINSKY, 2012, p. 39).

Na análise sobre Desenvolvimento, alguns aspectos são fundamentais para solução do problema de partida da tese. São eles: o conceitual, o econômico, o político e

o educacional. A filosofia é, justamente, a preocupação em elucidar o conceito. Considera-se fazer uma breve referência ao histórico do termo desenvolvimento antes das considerações de ordem da filosofia. Essa referência será considerada para situar a escolha do tema e sua relação com o pensamento de Hegel, fundamental para a consolidação do termo desenvolvimento na modernidade.

De acordo com o professor Denis L. Rosenfield (2002), o convite de Hegel (para a ideia de desenvolvimento), em *Ciência da Lógica*, consiste na superação dos limites do entendimento e concepção do absoluto na perspectiva de sua diferenciação, passando pelas etapas da consciência, da consciência de si e do espírito em suas figuras. Para confirmar — ao mesmo tempo — explicitar, em termos, uma forma de esclarecer o pensamento de Hegel sobre esses termos, Rosenfield nos brinda com a seguinte expressão “O ser do conceito é o seu vir-a-ser. O pensamento se reconhece como sendo seu próprio objeto, conhecendo o objeto no momento de se conhecer a si mesmo.” (2002, p. 62).

A dialética de Hegel é o próprio desenvolvimento, tanto do ponto de vista racional quanto do ponto de vista histórico e político. A dialética do conceito seria um desenvolvimento da consciência do sujeito com relação ao objeto de modo a apreender o conteúdo universal do objeto. O desenvolvimento seria a progressão da consciência, seria a progressiva manifestação do Espírito, ou *Geist*. Vejamos como o próprio Hegel conceitua desenvolvimento.

O desenvolvimento histórico, portanto, não é o simples crescimento inofensivo e sem oposição da vida orgânica, mas um duro trabalho feito de má vontade contra si mesmos. Além do mais, não é um simples desenvolvimento em geral, mas a obtenção de um resultado de conteúdo inequívoco. Esta finalidade já afirmamos desde o início: é o Espírito em sua essência, o conceito de liberdade. Este é o objetivo fundamental e, por conseguinte, o princípio orientador do desenvolvimento. (HEGEL, 2001, p. 107).

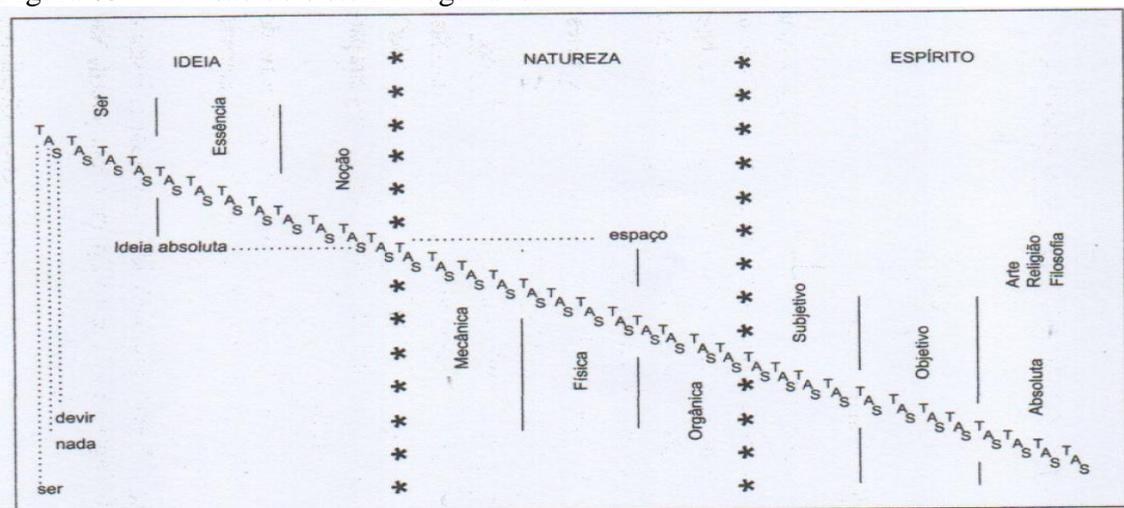
Para Malinski (2012, p. 15), o principal, seja nas ciências naturais, seja nas sociais, é verificar como o termo desenvolvimento traz uma interpretação em si positiva, quantitativa e qualitativamente. Falar em desenvolvimento no plano científico implica reconhecer uma origem e uma ordem, necessária e racional. Em suas análises, colheu a interpretações que visualizam o desafio do desenvolvimento como uma questão central à “ocidentalização das outras sociedades”. Seus argumentos estão em considerar que o desenvolvimento da sociedade é a sua modernização, que decorre fundamentalmente da diferenciação estrutural desta sociedade.

O desenvolvimento, definido a partir do sistema dialético de Hegel, pode ser definido como a progressão da consciência e uma revelação refletida de critérios de ação. Quanto mais universal o conceito, mais próximo da consciência verdadeira e mais relevante do ponto de vista filosófico.

O próprio Hegel fala em “método do desenvolvimento”, como modo e necessidade do processo no saber. Ele o faz ao estabelecer uma dualidade ou cisão entre fenômeno e essência e o conceito seria a síntese que supera esta dualidade. Podemos falar em ciência, consciência e conceito, aproveitando a formação dos três termos e para demonstrar como a consciência (do sujeito) seria o elo entre a ciência ou fenômeno (objeto) e a filosofia ou conceito (síntese entre objeto e sujeito).

Malinski (2012, p. 66), este “movimento de preenchimento da forma vazia pela essência” seria o desenvolvimento. Para ela, o processo de desenvolvimento seria, no entanto, um processo eminentemente racional e humano. Na Figura 05: Divisão do sistema hegeliano mostra que o primeiro plano em que Hegel alude a um processo de desenvolvimento ocorre no plano do pensamento, da ideia.

Figura 05 – Divisão do sistema hegeliano



Fonte: NOBREGA (2009).

Hegel afirma que as transformações na natureza, apesar da diversidade infinita que oferecem, mostram apenas um ciclo que sempre se repete. Apenas nas transformações que acontecem no campo do Espírito (razão ou Gestalt) é que surge o novo, com base na ideia de uma transformação real da realidade.

O processo para o Desenvolvimento segue uma lógica para Hegel, vai da natureza para o espírito, para o conceito. Da natureza se tem a verdade da natureza, depois a do Espírito e pôr fim a do conceito como sujeito e objeto. Por último, tem-se o conceito universal, categorias defendidas pela metodologia de sua Dialética.

2.3.5 *Qualidade e Quantidade em Hegel*

Para a compreensão sobre a ideia de qualidade, inicialmente, se recorre a Hegel e a mesma se caracteriza na tese como uma das categorias prioritárias, pois perpassa todos os polos metodológicos, desde (epistemológico) até a consolidação da coleta de dados, no polo técnico. Antes de definir o que seria o *Ser*. Hegel define o “vir-a-ser” como o conceito, o pensamento concreto. O vir-a-ser é ideia central para efetividade do conceito, por nós identificado como “Avaliação”.

O vir-a-ser também seria a primeira determinação de pensamento verdadeira. Nascendo assim a questão de saber como o vir-a-ser, com um ‘não permanecer’ simples vir-a-ser, mas surge com resultante. O ser-aí é o *Ser* com uma “determinidade”, é a qualidade. Ao contrário, na esfera do Espírito, a qualidade se apresenta somente de uma maneira subordinada, e como se, mediante ela, se exaurisse qualquer figura determinada do Espírito.

Hegel adverte para a consideração de que um ser-aí apenas surge em uma progressão verdadeira, aquela em que o desenvolvimento do saber sustenta os resultados. Estabelecendo uma sinonímia entre o ser-aí e a qualidade do ser. Essa ideia é importante para sustentar que o desenvolvimento é uma mudança progressiva que tem relação com a qualidade do ser, e não com sua quantidade.

O conceito de infinidade verdadeira aproxima-se do de qualidade. Hegel afirma que qualidade é o permanente em um processo de mudança. Esse conceito é fundante para estabelecer a ideia de desenvolvimento. Ao longo de toda a história da humanidade, haveria um núcleo lógico — ou divino — permanente. No *Ser*, aquilo que é permanente é o que se coaduna com os valores infinitos ou absolutos.

De certo modo *Ser* poderia afirmar que quanto mais próximo do conceito do *Ser*, mais próximo do seu desenvolvimento. Sobre isso, Hegel esclarece que tanto a quantidade

quanto à qualidade é variável, e que independente da determinação da grandeza, a coisa permanece o que é.

A diferença entre quantidade e qualidade não é a determinação da grandeza, mas o fato de que na quantidade a variação é mais expressa no mundo natural. A quantidade tem justamente por isso uma importância maior que no mundo do Espírito — esse mundo da livre interioridade. Hegel sublinha a importância da qualidade da determinação de um objeto, declarando que um dos erros mais comuns é procurar toda a diferença e toda a determinidade do objeto apenas no quantitativo.

Em Hegel, tem-se na quantidade algo variável que, apesar de sua variação, permaneça o mesmo. O conceito da quantidade mostra-se, por isso, como contendo em si uma contradição; e é essa contradição que constitui a dialética da quantidade. Ora, o resultado dessa dialética não é o simples retorno à qualidade — como se esta fosse o verdadeiro e, ao contrário, a quantidade o não-verdadeiro; mas é a unidade e a verdade desses dois, a quantidade-qualitativa, ou a medida.

O conceito hegeliano de ‘Medida’ é o que de certo modo sintetiza e acomoda de forma posta tanto a qualidade quanto a quantidade. A melhor denominação desta compreensão é a possibilidade de relacioná-la com a Avaliação e a utilização consciente de seus resultados, numa espécie de serventia lógica para a transformação de algo. A ideia de média, como resultante e identificação dos principais problemas ainda não são os frutos imediatos desta avaliação ou relacionando com a filosofia de Hegel, uma situação de construção de síntese, que ora tem sentido de Medida entre o paradigma qualitativo-quantitativo; ora se assume como superação da relação afirmar-negar ou mesmo, com sentido de Razão/Espírito ou ‘Conceito’.

A medida é o quanto qualitativo, antes de tudo como imediato; um quanto ao qual está unido um ser-aí ou uma qualidade. Assim, a medida, enquanto unidade da qualidade e da quantidade, é por isso, ao mesmo tempo, o *Ser* completo. É, para Hegel, o Método Dialético em situação experimentado, a passagem do racional em real.

Em resumo, o que se depreende é que: 1. A quantidade pura é igual ao ser (Quantidade contínua, indeterminada ou quantidade determinada, quantidade descontínua); 2. O seu ser-aí é igual ao quanto, o número ou unidade numérica; 3. O ser-para-si é igual ao grau, conceito do quanto, grandeza extensiva ou intensiva, o limite. (MALINSKI, 2010, p. 113).

Ainda segundo as compreensões da autora, as coisas são determinadas não só qualitativamente, mas também quantitativamente. De onde se originam essas determinações, e como se relacionam concomitantemente, sobre isso aqui não se indaga. Ora, a quantidade não é outra coisa que a qualidade supressumida; e é pela dialética da qualidade. Ser-para-si que se mostraram, afinal, nos dois lados de seu processo — a repulsão e a atração. Consideramos as coisas, primeiro sob o ponto de vista de sua qualidade, de modo que uma coisa ainda assim permanece o que é, embora sua quantidade varie, e a coisa se torne maior ou menor.

Para o filósofo, o desenvolvimento da ideia lógica se dá em vários níveis: O *Ser*, que contém em si os três níveis (qualidade, quantidade e medida). A Medida é a unidade dos dois primeiros, a quantidade qualitativa. Todas as coisas têm sua medida, isto é, são determinadas quantitativamente, e o fato de ser dessa ou daquela grandeza lhes é indiferente; mas, ao mesmo tempo, também essa indiferença tem seu limite. Da medida se produz a passagem para a segunda esfera principal da ideia, a passagem para a essência.

Retornando à definição de essência, ela seria o conceito enquanto conceito posto, sem ser ainda um “para-si”. Hegel demonstra como o conhecimento ‘cria’ algo para o sujeito também, ou seja, como o sujeito se desenvolve a partir do seu conhecimento do mundo objetivo e do estabelecimento de uma verdade comunicante entre sujeito e objeto.

2.4 Categorias Epistemológicas

São trazidas as principais ideias presentes nas categorias epistemológicas, que integram o segundo capítulo, pretendendo agrupar as categorias fundantes e em plena interação e agindo em complementariedade. As categorias foram elencadas em números de quatro, são: Desenvolvimento Humano, Qualidade Educacional, Avaliação Educacional e Política Educacional, suas relevâncias, as principais contradições e superações, orientarão os demais polos.

A segunda discussão desta parte metodológica é a epistemologia e as principais etimologias referentes às categorias que respondem a pesquisa que corresponde a um estudo avaliativo da qualidade, da política educacional e do desenvolvimento educacional que as mesmas categorias encontrem consonância na epistemologia hegeliana.

2.4.1 Epistemologia da Educação

Nas sociedades primitivas o processo de aprendizagem se encontrava difuso, imbricado com o próprio funcionamento da sociedade como tal, de modo que todos aprendiam com todos. A medida que os agrupamentos humanos se tornavam mais complexos, surgiram organizações especializadas. Numa visão durkheimiana, seria a transição da sociedade mecânica para a sociedade orgânica, numa ampliação da herança cultural. Destes resultados se tem a escola, onde seu grau de variáveis foram se modificando conforme o tempo. Para Aranha (1996, p. 50), “a educação formalizada não substituiu totalmente a educação informal (...), que permeia o tempo todo as relações entre os homens”.

Novelli (2001), ao escrever sobre o conceito de Educação em Hegel, diz que a educação sempre mereceu atenção por parte dos filósofos. Lembrando o exemplo de Sócrates ensinando em praça pública. Sua atividade era um convite ao saber. O filósofo também não ficou indiferente a essa questão, muito embora não tenha se manifestado detidamente sobre ela em sua obra.

No entanto, Hegel sempre ocupou cargos ou desempenhou funções relacionadas à educação. Por isso é possível apontar essa preocupação em sua filosofia e sugerir as contribuições. Para Hegel não há sociedade que se sustente sem a educação, pois ela é expressão da razão que busca estabelecer a liberdade e implantá-la enquanto prática corrente.

Para o mesmo, logo após a conclusão de seus estudos formais, Hegel trabalhou como preceptor em algumas famílias. Esse fato proporcionou sua ida para a vida acadêmica, principalmente em Berlim, contribuindo para sustentar a tese da preocupação com a educação. Por outro lado, Hegel não teria se debruçado sobre tal questão mais intensamente. Novelli chama atenção para o cuidado de não se “pedagogizar” o sistema filosófico hegeliano.

Apesar disso tudo, é preciso reconhecer que os encargos assumidos por Hegel em instituições de ensino alemãs e o material produzido aí não deixam de guardar uma relação significativa com o que ele havia produzido até então. Provavelmente se possa falar mais tranquilamente de uma política educacional em Hegel e que, às vezes, perpassa por aspectos assim denominados “menores” como metodologias e recursos (NOVELLI, 2001, p. 66).

Disso deriva a concepção hegeliana de homem que se caracteriza pela construção de si com seus semelhantes através da história. Esse homem é responsável pelo seu destino e por sua felicidade que não se identifica de forma absoluta com qualquer estrutura material. Nesse sentido, Hegel atribui centralidade ao conteúdo e não aos métodos e técnicas. O conteúdo deve ser ministrado enquanto direito e também necessidade, pois é por ele que o homem aprende a ser livre, isto é, racional. A liberdade como fim da educação somente se realiza na totalidade da comunidade o que implica a superação de posicionamentos individualistas.

Apresentamos a definição de Educação/Formação/Cultura pelo próprio Hegel.

28 - [Die Aufgabe] A tarefa de conduzir o indivíduo, desde seu estado inculto até ao saber, devia ser entendida em seu sentido universal, e tinha de considerar o indivíduo universal, o espírito consciente-de-si na sua formação cultural. No que toca à relação entre os dois indivíduos, cada momento no indivíduo universal se mostra conforme o modo como obtém sua forma concreta e sua configuração própria. O indivíduo particular é o espírito incompleto, uma figura concreta: uma só determinidade predomina em todo o seu ser-aí, enquanto outras determinidades ali só ocorrem como traços rasurados. No espírito que está mais alto que um outro, o ser-aí concreto inferior está rebaixado a um momento invisível: o que era antes a Coisa mesma, agora é um traço apenas: sua figura está velada, tornou-se um simples sombreado. (HEGEL, 1992, p. 35).

Faz-se necessário cogitar sobre a “dialetrização” da educação segundo Hegel, visto que, para ele, a totalidade do real engloba a educação. Hegel lança desafios contundentes sobre a compreensão do real e, de igual modo, tais desafios podem afetar a prática pedagógica assim como sua conceituação. Certamente, seria válido investigar como a dialética hegeliana proporciona contribuições para o que ocorre em sala de aula. Aliás, é estranho dentro do hegelianismo, desvincular a sala de aula das concepções e políticas educacionais.

Mas o que significa Educação? Educar (em latim, *educare*) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção a aprendizagem. O ato pedagógico pode ser compreendido como uma ação sistematizada de interação entre os indivíduos, tanto em assimilação ou por interação social, sendo capaz de surtir efeitos eficazes que se caracterizaram em processo de socialização. Uma outra ação preponderante da ação pedagógica diz respeito a instância de mediação, por ela é possível a relação de reciprocidade entre indivíduos e sociedade. Daí impossível de ser compreendida fora do contexto histórico-social (ou intersubjetivo ou dialético). O resultante desta interação se chama ação pedagógica.

Afim de não criar embaraços desnecessários sobre o conceito e definições, tem-se assim a Educação, na visão de autores elencados no campo teórico da tese. Iniciando por Aranha (1996, p. 51), “Educação é um conceito genérico, mais amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem”, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidade, mas também do caráter e da personalidade social.

Para Dermerval Saviani, é “um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social. Já para Álvaro Vieira Pinto.

É um constructo complexo explicitado por vários caracteres: é um fato histórico; é um fato existencial; é um fato social; é um fenômeno cultural; desenvolve-se sobre o fundamento do processo econômico da sociedade; é uma atividade teleológica, ontológica e mesológica; é uma modalidade de trabalho social; é um fato de ordem consciente; é um processo exponencial; é por essência concreta; e é por natureza contraditória. (LIMA, 2006, p. 15).

Por meio da leitura de Lima (2006), Álvaro Vieira Pinto diz que Educação é um construto complexo, como visto acima, abordando aspectos variados, como históricos, fenômeno cultural, fato social e atinge ainda aspectos do processo econômico. Isso leva a afirmar que educação está diretamente relacionada desde aspectos culturais, sociais, ontológicos; mas atinge a lógica econômica.

Para Luckesi (1994, p. 30), a “Educação é um típico ‘quefazer’ humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza, fundamentalmente, por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida”. A educação dentro de uma sociedade é instrumento de manutenção ou transformação social. Precisando de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. Para ele, a sociedade dentro da qual a educação está deve possuir alguns valores norteadores de sua prática pedagógica que leve aos fins próprios da mesma: a cidadania ou desenvolvimento enquanto oportunidade equânime.

Na relação entre educação e sociedade surgem abordagens pedagógicas que procuram interpretar o papel da educação na sociedade. Estão comumente agregadas em três categorias nesta análise. Podendo ser conceitualmente identificadas como: a) educação como redenção social; b) educação reprodução e c) educação como transformação da sociedade.

De acordo com Franco (1990), em pesquisa teórica realizada sobre a epistemologia da Pedagogia, observou-se que, desde o Século XIX, quando Herbart preconiza o princípio de uma cientificidade rígida à Pedagogia, ele também impõe um fechamento epistemológico a essa ciência, de tal forma que, para ser ciência, teve que deixar de ser Pedagogia, em seu sentido lato, pois seu objeto — a Educação — foi se restringindo à instrução, ao visível, ao aparente, ao observável do ensino, e, assim, foi apreendida pela racionalidade científica da época.

Ainda segundo a mesma autora, quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa.

Oliveira *et al* (2020) apresentam um panorama destas tendências no sentido de contextualizá-las. Sendo apresentadas como tendências focadas na transformação social. Destaque para a tendência Histórico-Crítica, também conhecida por Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, idealizada por Saviani (1997), em *Escola e Democracia*, a teoria tem como principais características o contexto social e seus pressupostos de aprendizagem.

Já a classificação de Luckesi (1994) apresenta uma matriz com três tendências político-filosóficas de interpretação da educação, que explicariam o contexto da prática pedagógica, conforme mostra o Quadro 01: Tendências político-filosóficas de interpretação da educação.

Quadro 01: Tendências político-filosóficas de interpretação da educação.

TENDÊNCIA	CARACTERÍSTICA
Pedagogia Tradicional, pela Renovada Progressivista e pela Tecnicista	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduz a sociedade como ela está, perpetuando-a, se for possível. • Percebe-se como um elemento da própria sociedade, determinada por seus condicionantes políticos, sociais e econômicos — estando a seu serviço e de seus condicionantes. • É crítica, porém, reproduz seus próprios condicionantes.

Pedagogias Reprodutivistas e Progressistas	<ul style="list-style-type: none"> • Responsável pela direção da sociedade, na proporção em que ela é capaz de direcionar a vida social, socorrendo-a da situação em que se encontra. • Tem por significado e intento a adaptação do indivíduo à sociedade. • Em vez de receber as interferências da sociedade, atua como instância corretora dos seus desvios, buscando sua melhoria e maior proximidade de um modelo de perfeição social. • Adota uma atitude à crítica.
Progressistas Libertadora, Libertária e Crítica-Social dos Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Instância mediadora de uma forma de viver e entender a sociedade. • Nasce de uma episteme dialética.

Fonte: Adaptado de Luckesi (1994).

A Tendência Redentora indica uma prática pedagógica otimista, do ponto de vista político, admitindo que a educação detém poderes quase que absolutos sobre a sociedade, pois ao longo da História da Educação dois grandes blocos definiram as funções sociais da escola, ora andando juntos, ora separados e antagônicos. São os blocos de tendências liberais e progressistas. Seus pressupostos teóricos, epistemológicos, seus modelos e suas técnicas se confundem no cotidiano da escola até os dias atuais. Muitos dos professores se auto-proclamam progressistas, construtivistas, críticos e até não-reprodutivistas, trazendo a baile as ideias freirianas. Muitos desprezam os termos tradicionalistas, escolanovistas e tecnicistas. Defendem uma educação libertadora, mas caem na armadilha pragmática que é o cotidiano da escola, em seus mais diversos contextos e disparates sociais. Muitos perdem-se inclusive dentro dos muros paradigmáticos da educação bancária. Prática tão criticada pelas correntes freirianas e acabam praticando a educação do medo e ainda utilizando o castigo como a punição do erro, ao invés de oferecer base para educar/agir a partir do erro para construir o sucesso no ensino-aprendizagem escolar.

O clima de culpa, castigo e medo, que tem sido um dos elementos da configuração da prática docente, é um dos fatores que impedem a escola e a sala de aula de serem um ambiente de alegria, satisfação e vida feliz. Assim, as crianças e os jovens rapidamente se enfiam de tudo o que lá acontece e, mais que isso, temem o que ocorre no âmbito da sala de aula. (LUCKESI, 2011, p. 192).

Luckesi convida à reflexão e o pensar no outro de modo que todas as ações desenvolvidas tenham sempre a preocupação no desenvolvimento (aprendizagem) e não em dados mensuráveis e, por meio de instrumentos que só explore a aprendizagem por meio do exame, sendo uma espécie de medidor de rendimento do índice obtido e nada

relewa sobre a aprendizagem de quem se apropriou ou identificada os que fracassaram, ou seja, o resultado pelo resultado e sem intervenção pedagógica e eficaz de aprendizagem.

Como foram apresentados em dois grandes blocos as tendências pedagógicas, tem-se no primeiro grupo as tendências tradicionais, composta pela Pedagogia Tradicional, pela Renovada Progressivista e pela Tecnicista. O segundo, são as Pedagogias Reprodutivistas e Progressistas. A Histórico-Crítica foi colocada em um tópico diferente das tendências críticas, aqui, apenas para facilitar a compreensão do leitor.

Para a Pedagogia Tradicional, os conteúdos ministrados são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo o intelectual, motivo pelo qual a Pedagogia Tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopedista. Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor, observando alguns procedimentos. A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou formuladas na memorização visava disciplinar a mente e formar hábitos.

Na tendência Liberal Renovada Progressivista, os conteúdos são estabelecidos em função das experiências que o sujeito vivência frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Trata-se de “aprender a aprender”, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito. Tendência também conhecida como escolanovista. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo de meio natural e social, o método de solução de problemas.

Desde a década de 1970, Saviani (1997) afirma que na Escola Nova o processo democrático deixou a escola. Quando mais se falou em democracia, foi o período em que menos ela existiu, pois, o processo de democratização da escola não atingiu as camadas populares.

Na Pedagogia Tecnicista, os conteúdos são as informações, princípios científicos, leis etc., estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica elaborada por especialistas. Consiste no procedimento e técnica necessários ao arranjo e controle nas condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações. O principal é conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino; daí a importância da

tecnologia educacional. Os comportamentos da aprendizagem — motivação, retenção, transferência decorrem da aplicação de comportamento operante, reproduzindo as ideias de Skinner.

Nesse período, de acordo com Beltrão (2017), em reportagem para o Senado Federal, o país viveu mais um processo de reforma, sendo que em 1971, o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, depois de tramitação sumária no Congresso. A Lei 5.692 mudou a organização do ensino no Brasil. Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazo, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam se tornar profissionalizantes. Elas (escolas) teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre as mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional. Os governos estaduais teriam que implementar as medidas. Já a formação geral, antes oferecida por meio do secundário (que podia ser clássico ou científico), perdera espaço. Só vindo a mudar efetivamente em 1996, com a nova LDB 9394/96.

Para Aranha (1996), vale ressaltar as críticas apresentadas pelos Reprodutivistas que exaltavam o caráter ideológico da Educação, sendo ela aparelho ideológico do Estado e produtor da Violência Simbólica. Essas críticas, no primeiro momento, trouxeram desalento e impotência. Apresentou-se como saída ao problema da escola, a revolução social. Essa teoria — dada, mais tarde, como importante — passou a desenvolver uma visão de emancipação dentro da escola, sem ingenuidade.

Já as teorias progressistas surgem como propostas paralelas, apresentando uma nova concepção de educação, com a denominação Pedagogias Progressistas, que não é aceita por todos os teóricos, abrindo várias frentes que vão descrever a teoria e seus pressupostos. O fato comum a todos é, sobretudo, a relação entre educação e transformação social. Destacando o caráter político da educação, ambos defendem uma pedagogia social e crítica.

Uma análise da educação que desenvolve o ser humano em sua totalidade, integralidade e emancipação social. O saber sistematizado a muito negado às classes populares, pelos altos índices de reprovação, evasão e exclusão, encontra nas tendências

pedagogias progressistas uma possibilidade de integralidade da democratização do saber escolar.

As tendências progressistas baseiam as suas concepções pedagógicas no trabalho constituem a atividade essencial da formação humana, pois pelo trabalho os homens transformam a sociedade, a natureza e a si mesmos. Para não ser aparelho ideológico, a Educação deve integrar o trabalho à escola. Não como mero “tarefeiro”, mas como agente ativo e transformador. O papel do professor é significativo, pois sua ação deve ser pautada na participação política na sociedade e valorizando a escola pública e de qualidade.

O contexto político que estamos inseridos são as tendências pedagógicas progressistas críticas e reprodutivistas, pois conforme Saviani, as reprodutivistas se distanciam das críticas por não encontrarem saídas em si, mas apenas por meio de rupturas bruscas e por outros por menores. Mas as críticas e as reprodutivistas se assemelham com muitos pontos, sejam por autores nacionais ou internacionais. Entre pontos de semelhanças profundas, têm-se os “altos índices de exclusão”, que para muitos dos críticos da educação, tem sido o principal produto da escola. Ainda em Aranha (1996), a preocupação de Saviani, por meio de sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*, que se apropria dos conceitos de Marx, Gramsci e outros, reelaborando-as com o toque da realidade da educação brasileira, observando-a sobre os mais diversos ângulos por meio do desenvolvimento do método dialético.

A autora lembra que, para Saviani, muitos países, ainda no Século XIX, implantaram sistema nacionais de ensino e avançaram, enquanto nós permanecemos estagnados e, nos dias atuais e após três décadas das primeiras notas de Saviani, embora tenhamos conseguido diminuir os índices de analfabetismo, ainda ocupamos os últimos lugares em desempenho nas avaliações, como o PISA. Maiores informações, no portal do INEP/MEC. Vejamos o que trecho disponível no sítio oficial.

O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018, divulgada mundialmente nesta terça-feira, 3 de dezembro, revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009 (BRASIL, 2018).

Para a autora, Saviani é reconhecido como um atuante crítico às reformas educacionais fracionadas e descontextualizadas praticadas no Brasil, aponta a descontinuação de programas, a desorganização do currículo. Exigindo o tempo necessário para que os conceitos e as habilidades possam ser assimilados pelos alunos. Para ele, a Teoria Histórico-Crítica identifica essas problemáticas, na tentativa de reverter este quadro por meio de uma teoria pedagógica construída a partir da realidade histórica e social, possibilitando a mediação entre educação e transformação social.

2.4.2 Epistemologia da Política Educacional

Sobre o uso da palavra ou termo “Política” há um complexo campo de significados, cobertos por inúmeras ideologias e interpretações, algumas até fantasiosas, outras de caráter doxológico e algumas levadas a serem entendidas de forma fervorosa. Problema que, atualmente, se agrava no Brasil e no mundo. Porém, diante desta problemática, conceituar as mil facetas de política nunca foi tão necessário. De forma ainda mais consistente, no tocante a conceituação de política pública e a política pública educacional.

Para este último termo, trataremos da contextualização histórica brasileira nos polos teóricos e técnicos. Por enquanto, a abordagem fica orbitando no campo epistemológico, embora por se tratar da questão polissêmica que envolve o conceito, a história, a filosofia e ciência política se fazem presente nesta discussão.

Desde sua concepção clássica, a sua etimologia se assenta da seguinte ordem, derivando de *politikós* — referindo-se a tudo que diz respeito à cidade ou *polis* e, por conta disso, diz respeito a tudo que se dispõe ao urbano, ao civil, ao público, ao social, à governança etc. Em Aristóteles, em sua obra *A Política*, sendo um dos primeiros tratados sobre o tema, apresenta as primeiras discussões sobre as temáticas Estado e formas de governo, abrangendo as funções e as suas divisões. Já para a modernidade, o conceito passa a ser atribuído, fundamentalmente, à atividade ou conjunto de atividades atribuídas ao Estado moderno capitalista ou dele emenda. O conceito de política passa a se assemelhar ao conceito de Estado — ou sociedade política — agindo como sua relação de poder legal: ordenando, planejando, legislando, intervindo, punindo entre outras ações, orquestrado por grupos sociais republicanos, imperiais, aristocráticos, despóticos ou

democráticos, que tem como função principal a manutenção da ordem e defesa de suas fronteiras.

Para Shiromo (2007, p. 07), é por meio da Bobbio que acontece o desdobramento da política para a constituição de “um saber mais ou menos organizado sobre o conjunto das relações qualificadas pelo adjetivo ‘político’, para a consolidação de um saber organizado sobre este conjunto de relações. Passando assim a ser entendido como campo de saber dedicado a atenção das atividades humanas articuladas às coisas do Estado.

Ainda para a autora, de Hobbes a Hegel, estamos diante de um quadro diversificado das mais várias soluções. Sobre o pensamento político moderno, passa a tratar o Estado, na forma de estado civil, numa contraposição ao estado de natureza. O Estado é compreendido como produto da racionalidade, sendo o único na qual o ser humano encontrará a possibilidade de viver de acordo com a natureza — ou seja, viver no estágio da razão.

Pela visão hegeliana, o Estado é compreendido como preponderante para existência da sociedade civil e da família. De outra forma, o Estado se apresenta como o modelo da realidade ideal ética e da racionalidade de si para si (ideia principal da Dialética hegeliana), tudo isso tendo por base o movimento da história real.

Diferentemente do que defendiam os Contratualistas, não era o Estado quem determinava a organização da sociedade, mas a composição da sociedade, em suas relações de classe, que determinava a estrutura do Estado. Se de um lado o Estado, com sua atuação jurídica, seria responsável por determinar a estrutura da sociedade, por outro, Marx destacaria que a estrutura de classe da sociedade determinaria a estrutura do Estado.

Embora distante de ser pressuposto superior, racional e ordenador, como defendia Hegel, o Estado se constitui como expressão das formas contraditórias das relações de produção que surgem na sociedade. Dada a situação, o Estado se ver impossibilitado de superar tal situação dada, passa a administrá-las, suprimindo-as — originariamente — com o uso do poder, que ao mesmo tempo precede da própria sociedade, colocando-se acima da sociedade e agindo como modelar ético da mesma.

O Estado é a única exceção: é um sistema organizacional cujo poder regulatório ultrapassa os seus próprios limites organizacionais e se estende sobre a sociedade como um todo – sendo, por isso, chamado de “poder

extroverso”. Essa característica não é própria de entidades privadas, mesmo que ajam visando ao benefício público ou que agreguem a participação de amplas coletividades. (RUAS, 2012, p. 19).

Voltando novamente para o conceito de Política, pois daqui para frente novos construtos nos serão necessários. Amplia-se esta discussão, com o pensamento de duas autoras, o primeiro, de Maria das Graças Rua.

Entretanto, este conceito é demasiado amplo, discrimina pouco. É possível delimitar um pouco mais e estabelecer que política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos. (RUA, 2012, p.15).

A segundo, de Marilena Chauí (2000), esta traz três significados sobre Política. Desta vez, mais contemporânea e realista ao que o senso comum e a academia geralmente interpretam. Podemos, assim, distinguir entre o uso generalizado e vago da palavra política e outro, mais específico e preciso, que fazemos quando damos a política significados principais inter-relacionados. Assim, para a autora, Política diz respeito a tudo quanto envolve relações de poder ou a tudo que envolve organização e administração de grupos sociais.

O crescimento das atribuições conferidas aos governos, sob a forma de Estado, levou a uma ampliação do campo das atividades políticas, que passaram a abranger questões administrativas e organizacionais, decisões econômicas e serviços sociais...

1. O significado de governo, entendido como direção e administração do poder público, sob a forma do Estado... o primeiro diz respeito a programas e projetos que uma parte da sociedade propõe para todo que a compõe, enquanto o segundo é formado por um conjunto de instituições permanentes a ação dos governos.
2. O significado de atividade realizada por especialistas – os administradores – e os profissionais – os políticos -, pertencentes a um certo tipo de organização sociopolítica – os partidos -, que disputam o direito de governar, ocupando cargos e postos no Estado...
3. ... Este terceiro significado é mais corrente para o senso comum social e resulta numa visão pejorativa da política... Fala-se em política como “mal necessário”, que precisamos tolerar e do qual precisamos desconfiar. (CHAUI, 2000, p. 368-369).

Onde está o paradoxo? Para a Marilena Chauí está na divergência entre o primeiro e o terceiro sentido da palavra *política*, pois o primeiro se refere a algo geral, que concerne à sociedade como um todo, definido leis e costumes, garantindo direitos e obrigações, criando espaços para as contestações através de reivindicações, da resistência e da

desobediência. Enquanto o terceiro sentido afasta a política de nosso alcance, fazendo-a surgir como algo perverso e maléfico para a sociedade — que, por sua vez, tem a política uma criação sua. As posições de todos os pressupostos até, então, voltam-se para a defesa da primeira hipótese, em plena consonância com a análise de Marilena Chauí quando aborda a possibilidade de participação popular e que a própria política está pré-disposta a ouvir da sociedade as ideias opostas e contraditória.

Dado os esforços para a contextualização de política, tem-se em Oliveira (2007) a compreensão que Política Pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Para o mesmo, essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta, quando indireta acontece por representação. Sabendo que dentro desde *escopo*, o Estado é o agente que age sempre de forma fundamental e neste cenário neoliberal, imprescindível, para que a política aconteça.

As políticas públicas nascem nesta relação de poder e medição de forças, onde o Estado passa a mostrar sua “face social”, expressando seu compromisso, empenho e responsabilidade com a classe que suprimiu para se assentar no poder. Já para Ruas (2012), embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública.

Oliveira (2007, p. 02) contribui, definindo que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Pelas razões apresentadas anteriormente, para compreender o sentido de uma política pública é preciso entender o significado do projeto social do Estado como um todo orgânico, as contradições que lhe são inerentes, tendo como princípio o direito ao contraditório.

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais são um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Por que é importante fazer essa observação? Porque educação é algo que vai além do ambiente escolar. Tudo o que se aprende socialmente — na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc. — resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação — é educação. Porém, a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas.

Entende-se por políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Ela se desenvolveu acompanhando o desenvolvimento do próprio capitalismo e chegou na era da globalização resguardando um caráter mais reprodutivo, haja vista a redução de recursos investidos nesse sistema que tendencialmente acontece nos países que implantam os ajustes neoliberais.

2.4.3 Epistemologia do Desenvolvimento Educacional

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) traça uma relação com os objetivos da República Brasileira, fixada pela Constituição Federal de 1988.

Construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização; reduzir as desigualdades sociais e regionais; e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Dentro da definição das políticas públicas do governo brasileiro, crê-se só ser “possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos” (BRASIL, 2021, p. 05-06).

Sempre mais próximo da Economia, secundarizando os aspectos políticos e sociais. Já sobre a relação com a Educação, fica ainda mais dependente. Muitas vezes a educação é compreendida como uma relação de submissão. Ao longo deste trabalho falaremos das principais linhas teóricas que defendem uma relação complementar, necessária e fundamental para o desenvolvimento sustentável. De forma ainda mais específica, o desenvolvimento educacional que é o interesse da pesquisa.

As primeiras abordagens estão repletas de terminologia da Economia. Passando pelas formas de atuação do desenvolvimento nos setores econômicos e suas intervenções políticas e históricas, sejam em nível de política econômica para países desenvolvidos ou subdesenvolvidos. Na sequência, a apresentação do desenvolvimento educacional, em sentido conceitual, a sua relação com outros campos, numa proposta de interação.

Findando, tem-se os modelos de indicadores de desenvolvimento educacional aplicados no Brasil e os que são desenvolvidos e usados no Ceará.

Os recortes que o texto apresenta, por suas nuances, não são de fácil compreensão na seara educacional, talvez seja um dos motivos para que muitos pensem que a educação deve estar secundarizada à economia. Mas se acredita ter desmistificado as terminologias para que, na linguagem empregada seja de fácil e leve compreensão. Procurando apresentar respostas para o atraso e a submissão econômica dos povos, propondo mecanismos para a mudança social, via educação, e a transformação social, mesmo diante de uma linguagem técnica vinda do campo econômico, mas que defende parâmetros sociais e educacionais capazes de superar os de matrizes quantitativistas e/ou mercadológicas.

As leituras que levaram a intersubjetividade entre desenvolvimento econômico em igual relação com desenvolvimento humano, social e educacional foram balizadas com Celso Furtado (1977 e 2000) e Cardoso e Faletto (1977), clássicos nessa temática; Demo (1999b) e Charlot (2010), entre os defensores teóricos das proposituras de transformação social presentes na tese; Leite Júnior (2012), Marinelli (2013) e Costa (1997), numa orientação mais sociológica, servindo de ponte entre Economia e Educação, e, não menos importante, em Lopes (2005), tem-se a defesa da relação cooperação-desenvolvimento humano.

A primeira expressa é extraída da lexicografia portuguesa. Para Houaiss:

Desenvolvimento (de.sen.vol.vi.men.to) s.m.1. Ato, processo ou efeito de desenvolver(-se); crescimento <d. de um organismo> 2. Ação ou efeito de desenvolver(-se); crescimento, progresso <d. do comércio><d. de uma cidade. [Antônimo] retrocesso. D. sustentável ECON desenvolvimento planejado a fim de não esgotar ou degradar os recursos naturais. (HOUAISS, 2015, p. 316).

Já Furtado expressa o seguinte pensamento sobre desenvolvimento:

Não é apenas um processo de acumulação, de aumento de produtividade macroeconômica, mas principalmente o caminho de acesso às formas sociais mais aptas a estimular a criatividade humana e responder às aspirações da coletividade. Dispor de recursos para investir está longe de ser condição suficiente para preparar um futuro melhor para a massa da população. Mas quando o projeto social prioriza e efetiva a melhoria das condições de vida desta população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento. Ora, essa metamorfose não se dá espontaneamente. Ela é fruto da realização de um projeto, expressão de uma vontade política. As estruturas de países que lideram o processo de desenvolvimento econômico e social não resultaram de uma evolução inercial, mas de uma opção política orientada para formar uma sociedade apta a assumir um papel dinâmico nesse processo (CADERNOS DO DESENVOLVIMENTO, 2006, p. 25).

O que é Desenvolvimento Humano? Conforme expõe o PNUD, em seu site oficial no Brasil — O conceito de desenvolvimento humano nasceu definido como um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser. Diferentemente da perspectiva do crescimento econômico, que vê o bem-estar de uma sociedade apenas pelos recursos ou pela renda que ela pode gerar, a abordagem de desenvolvimento humano procura olhar diretamente para as pessoas, suas oportunidades e capacidades.

A renda é importante, mas como um dos meios do desenvolvimento e não como seu fim. É uma mudança de perspectiva: com o desenvolvimento humano, o foco é transferido do crescimento econômico, ou da renda, para o ser humano. De forma icnográfica, a Figura 06: Desenvolvimento Humano, PNUD — Apresentação ilustra o conceito de Desenvolvimento Humano, como também parte do pressuposto de que para aferir o avanço na qualidade de vida de uma população é preciso ir além do viés puramente econômico e considerar outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana.

Figura 06: Desenvolvimento Humano, PNUD — Apresentação.



Fonte: PNUD (2021).

Foto de Kenia Ribeiro/CNM/PNUD Brasil.more

O conceito de desenvolvimento humano considera que apenas o crescimento econômico não é suficiente para medir o desenvolvimento de uma nação. Esse conceito é a base do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), publicados anualmente pelo PNUD.

Apesar do uso corriqueiro do termo “desenvolvimento de capacidades”, na literatura relacionada à desenvolvimento, as implicações do conceito ainda se apresentam turvas ou, ainda, de difícil compreensão, mas o entendimento de seus significados se torna imprescindível para uma evolução humana sustentável.

Por meio de um sentido mais geral, o desenvolvimento de capacidades procura melhorar a *performance* de ações relativas a um crescimento em todos os níveis humanos e sociais. Tendo por meta a construção de capacidades humanas e institucionais, ajudando estes entes a alcançar seus próprios objetivos.

Para Lopes (2005, p. 45), de acordo com os Princípios Diretivos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, a definição geral aceita de capacidade na comunidade de desenvolvimento é “habilidade de atores (indivíduos, grupos, organizações, instituições, países) de forma efetiva, eficiente e sustentável”.

Num apanhado mais geral de ideias e interpretações, desenvolvimento de capacidades é um processo que permite que indivíduos, comunidades e sociedades aumentem suas habilidades de identificar e enfrentar desafios de desenvolvimento de maneira sustentável.

Para Figueredo (2007, p. 74), o conceito de desenvolvimento esteve, historicamente, associado à economia, a um “economicismo que não fazia uma crítica ao modelo capitalista concentrador de riquezas por uma classe”. Para ele, o conceito que interessa é o conceito de Desenvolvimento Sustentável, que mais tarde deve resultar em uma estratégia educacional que leve em conta um conhecimento integrado, incluindo a dimensão relacional. Tomado a termo, o conceito de desenvolvimento sustentável é recente e ganhou força durante a Conferência Eco-92, tendo inspirado a proposta da Agenda 21, que traz no seu capítulo 36 as orientações para a “Educação para a Sustentabilidade”.

Desenvolvimento Sustentável procura aliar a preservação ambiental ao progresso socioeconômico e político dos países e isso depende dos Estados, da sociedade civil e das empresas, aliando o progresso socioeconômico com a preservação ambiental. Trata-se de um modelo de desenvolvimento econômico, social e político que esteja em harmonia com o meio ambiente. Significando assim que é preciso racionalizar a utilização dos recursos naturais de forma que seja capaz de suprir as necessidades da sociedade, mas que isso impacte a disponibilidade desses mesmos recursos para as gerações futuras. Sendo essa a

definição mais aceita de desenvolvimento sustentável, defendida pelo relatório *Nosso Futuro Comum*, no ano de 1987, produzido no âmbito da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.

São três os princípios básicos em que se apoia o relatório. Sendo: o ambiental, o econômico e o social. Entre suas metas de erradicação da pobreza e da fome, a igualdade social e de gênero, o acesso ao saneamento, há também a de garantir educação de qualidade. Para alcançar estas metas é preciso contar diretamente com a ação da sociedade civil, das empresas e dos Estados nacionais.

O Capítulo 36² da Agenda 21 é descrito no documento como um programa de ações recomendado para todos os países nas suas diversas instâncias e setores para colocarem em prática a partir da data de sua aprovação (14 de junho de 1992 e ao longo de todo século 21). O que nos chama atenção neste documento é a parte que trata a Educação. De acordo com o mesmo, as ações voltadas ao desenvolvimento da educação propõem um esforço global para fortalecer atitudes, valores e ações que sejam ambientalmente saudáveis e que apoiem o desenvolvimento sustentável por meio da promoção do ensino, da conscientização e do treinamento.

Figueredo vai mais além e traz de Gadotti a afirmativa que o conceito de desenvolvimento não é neutro. Tendo um contexto bem definido dentro de uma ideologia do progresso, que supõe uma concepção histórica de economia, de sociedade e do próprio homem. Afirma que o conceito foi por muito tempo utilizado numa visão eletista e colonizadora, que resultou na divisão entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, remetendo a um padrão de países produtores e países consumidores. O maior destaque é para o fato de que esse conceito, por muito tempo, impõe como única via ao acesso do bem-estar e a felicidade, apenas a acumulação e consumo de bens e serviços

2CAPITULO 36 PROMOÇÃO DO ENSINO, DA CONSCIENTIZAÇÃO E DO TREINAMENTO
INTRODUÇÃO 36.1. O ensino, o aumento da consciência pública e o treinamento estão vinculados virtualmente a todas as áreas de programa da Agenda 21 e ainda mais próximas das que se referem à satisfação das necessidades básicas, fortalecimento institucional e técnico, dados e informações, ciência e papel dos principais grupos. Este capítulo formula propostas gerais, enquanto que as sugestões específicas relacionadas com as questões setoriais aparecem em outros capítulos. A Declaração e as Recomendações da Conferência Intergovernamental de Tbilisi sobre Educação Ambiental, organizada pela UNESCO e o PNUMA e celebrada em 1977, ofereceram os princípios fundamentais para as propostas deste documento. 36.2-As áreas de programas descritas neste capítulo são: a. Reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável; b. Aumento da consciência pública; c. Promoção do treinamento. Mais conteúdo em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/c36a21.pdf>

industrializados, prendendo a esse conceito toda a economia global conduzida pelos países capitalistas dominantes.

Com isso, Figueredo toma a noção de desenvolvimento numa multidimensionalidade, “metadesenvolvimento” — para assim considerar o todo e as partes, o contexto e o complexo, a interdependência eco-relação. Em outros: “Não é célebre afirmativa do pensar global e agir no local, mas pensar e agir local, sem desconsiderar o global” (2007, p. 75).

Diante da exposição do autor, dois pontos chaves precisam ser destacados (e por nós defendidos). O primeiro ponto trata que no meio destas polarizações, percebe-se existir uma proposta global de “educação para o desenvolvimento sustentável. O segundo ponto é considerar as estruturas político-ambientais que interligam o local e o global, alcançando uma amplitude que incorpora o que o autor chama de “crítica da sustentabilidade numa diretriz que transcenda o economicismo e supere as propostas de responsabilização de indivíduos, que descaracterizam a responsabilização das políticas capitalista globalizantes, constituintes das culturas capitalistas. Faz-se, a partir daí essencial a construção de uma cultura crítica da sustentabilidade e, conseqüentemente, transformada em ação social. Desta forma, também engrossamos o quórum destes anseios para a ideia de desenvolvimento sustentável.

O fazer histórico pode e deve ser explicado por categorias que atribuem significado aos fatores e que, em consequência, sejam historicamente referidas. Dessa maneira, considera-se o desenvolvimento como resultado da integração de grupos e classes sociais. Portanto, promove a conciliação ou superação da vida ao sistema socioeconômico. A estrutura social e política vai se modificando na medida em que diferentes classes e grupos sociais conseguem impor seus interesses, sua força e sua dominação ao conjunto da sociedade.

Para que os modelos econômicos construídos com variáveis dessa natureza possam ter significação na análise integrada do desenvolvimento devem estar referidos às situações globais — sociais e econômicas — que lhes servem de base e lhes dão sentido.

A inter-relação do econômico e do social manifesta-se claramente na situação de “enclave colonial”, onde a desigualdade da situação política entre a colônia e a metrópole faz que o sistema econômico seja percebido como diretamente ligado ao sistema político, pondo assim mais claramente em relevo a relação entre ambos. Pelo contrário, quando o desenvolvimento ocorre em “estados

nacionais”, a face econômica torna-se mais visível e os condicionantes políticos e sociais aparecem mais fluídos; não obstante, estes últimos utilizam como influência decisiva com respeito ao aproveitamento e continuação das oportunidades que ocasionalmente se manifestam no mercado” (CARDOSO e FALETTO, 1977, p. 29-30).

Os autores acima invocaram termos como: países desenvolvidos e subdesenvolvidos, periféricos e centrais e “enclave colonial”, embora estes já sejam, de longo tempo, conhecidos e utilizados nas mais diversas publicações educacionais e afins, estes deverão cumprir um papel essencial para a construção histórica da teoria do desenvolvimento, desde a sua evolução à globalização. São essenciais, pois jogam luz sobre os motivos da subordinação econômica do Brasil frente aos países tidos como desenvolvidos, mas na verdade capitalistas e gerencialistas da economia central. Ao mesmo tempo que explica uma parte do atraso da educação brasileira diante dos padrões internacionais. Nos últimos exames internacionais, como o PISA. Como forma de assegurar um padrão internacional, embora faça suas avaliações em larga escala desde 1992, somente em 2006, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado um indicador de desenvolvimento, o IDEB, que será apresentado como modelo de desenvolvimento educacional na parte final deste relatório sobre desenvolvimento humano e educacional.

A abordagem desenvolvimentista estabeleceu uma série de critérios, pelos quais as sociedades eram postas num *continuum* (COSTA, 1997, p. 148) que as identificava como “desenvolvidas”, “semi-desenvolvidas” e “pré-capitalistas”. As nações que se firmavam como centros de dominação política e econômica passaram a construir modelos ou estágios superiores aos quais deveria chegar todos e qualquer povo. Essas ideias também estão presentes nos atuais estudos de desenvolvimento capitalista.

2.4.3.1 A epistemologia do Desenvolvimento segundo Charlot

Um dos autores mais críticos e hábeis sobre a tríade educação-desenvolvimento-economia é Bernad Charlot, em seu livro *Da Relação com o Saber às Práticas Educativas* (2013), aborda várias temáticas, mas não foge da tríade. Sem medo de vacilar, o que ele defende é uma educação capaz de transformar o indivíduo por meio da educação de qualidade. Para que possa consolidar seu intento, apresenta os vários caminhos para o conhecimento, várias linhas teóricas que contribuíram para a melhoria da educação, como mostra os principais obstáculos que ainda hoje chegam a provocar estragos. Seu desafio é claro: “Educar as crianças e os jovens proporciona-lhes um desenvolvimento humano,

cultural, científico e tecnológico”. (CHARLOT, 2013, p. 12), de modo que adquiram condições para enfrentar às exigências do mundo contemporâneo.

Por meio desta obra, assume como compromisso buscar uma efetiva interferência na realidade educacional por meio da valorização do processo de ensino e aprendizagem. Ele mesmo abre seu livro lembrando que “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso” (Idem, p. 12). Para ele, essa afirmação não é trivial, precisa ser uma mudança de perspectiva para a compreensão da responsabilidade social da educação escolar, o que impõe uma enorme tarefa à Didática, à Pedagogia, à Sociologia e a todos as demais disciplinas que atuam no desenvolvimento educacional.

De volta à tríade educação-desenvolvimento-economia, Charlot nos conduzirá, nesse emaranhado de terminologias que ora se diferenciam, ora se igualam; ora distantes, ora imbricadas. Mas sem nunca permitir que uma se sobressaiam sobre as outras, em sentido de dominação. Mesmo que essa dominação fosse orquestrada pela educação. Até a educação não oprime, liberta.

O primeiro fenômeno: o fato de educação ser pensada em uma lógica econômica, fato esse que aconteceu nas décadas de 1960 e 1970, na época do Estado Desenvolvimentista, antes da globalização. Segundo fenômeno: as novas lógicas socioeconômicas que se impuseram na década de 1980. As décadas de 1960 e de 1970 levaram a uma crise. Essa “crise”, na verdade, foi uma mudança estrutural do capitalismo mundial, induziu, por um lado, novas lógicas econômicas e sociais e, por outro lado, uma aceleração da integração econômica internacional. Daí, o nome “Globalização”. As lógicas da qualidade, da eficácia, da territorialização aparecem na década de 1980, que foi também a década em que se desenvolveu a globalização, são contemporâneas e irmanadas. Podendo serem vistas como “as novas lógicas da modernização”, bem como podem estar servindo os ditames da globalização e do neoliberalismo.

O terceiro fenômeno diz respeito a própria “Globalização”, onde se integra as economias mundiais. Por meio desta ordem de poderes, Charlot (2013, p. 38) diz que, para os países desenvolvidos, como França e Portugal, pouco impactou na educação. Já para os países do Sul (ou subdesenvolvidos), o efeito foi sentido, sendo viabilizado através do FMI e do Banco Mundial. Mas para ele, essas presenças não produziram uma revolução, nem mesmo em países como França e Portugal, quanto mais em países, como o Brasil, pois as agências não proporcionaram “a liberalização dos serviços que está em

andamento na Organização Mundial do Comércio (OMS), com o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS)”.

O quarto fenômeno é o movimento que aceita a abertura mundial, sem com isso concordar com a lógica neoliberal da globalização, podendo ser chamado de “movimento para a solidariedade humana”, idealizado no Fórum Social Mundial, Porto Alegre-RS, onde se inclui o Fórum Mundial de Educação entre outras agremiações.

A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas, a fim de galgarem um lugar nos vestibulares universitários. A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas.

Como esses dois polos da racionalidade pedagógica, são fundamentais à compreensão da variabilidade de interpretação do sentido de prática pedagógica, faz-se aqui uma digressão para especificar suas diferenças, destacando-se que, entre ambos os polos, há um continuum de possibilidades. A partir do pragmatismo, são realçadas as questões da democracia e do preparo para a vida social, que talvez hoje estejam sendo representadas pelo empenho na formação de competências e habilidades, subsidiando um pressuposto pré-requisito à participação social e às políticas de avaliação e de regulação das práticas pedagógicas, agora inseridas na lógica neoliberal, com discursos de inclusão social, que, no entanto, vêm fragilizando os processos formativos de construção de humanidade.

Nas palavras de Charlot fica evidente que a escola das décadas de 1960-1970, não passou de um arranjo, camuflando conflitos pertinentes à escola, trocando o embate de ideias e conflito de gerações, *práxis* de qualquer escolas, por um modelo baseado na contradição, no engessamento democrático e num currículo escolar rígido e dual. De um lado a escola para o pobre, quando muito ofertada e ainda seletiva, pois estava apenas preocupada com o fluxo, sem se importar com o fracasso escolar e na qualidade. Quando muito, ofertando educação profissionalizante para uma minoria de filhos da classe assalariada. Do outro lado, a escola que seleciona, abriga as ideias dominantes e autoritárias, abrigo da elite. Se olhado dessa forma mais aguçada.

Já naquela época falavam, e ainda fala hoje, de ‘crise da escola’. Na verdade, se fosse uma *crise*, a doença já estaria morta faz tempo! Trata-se de outra coisa: a escola contemporânea é permeada por contradições estruturais. Enquanto a escola seleciona os seis alunos, ele vive um uma situação de relativa paz; quando ela abre a novos públicos escolares, ingressam também nela novas contradições. Casa vez que acontece uma democratização em uma parte da escola, essa parte entra em ‘crise’. Por minha parte, prefiro essa ‘crise’ de uma escola democratizada à paz de uma escola elitista! (CHARLOT, 2013, p. 41).

Todo este momento, ainda não foi obra da Globalização, mas do momento de crescimento econômico orquestrado pelo Estado Nacional Desenvolvimentista dado as suas escolas. Para a próxima década, o Estado é pensado como Estado Regulador, não desvincilha da máxima econômica, mas passa a pensar com a ideia de qualidade e se distanciado das ideias moralistas presentes em 1960 e 1970.

Charlot destaca que, em 1980, tem-se novas lógicas econômicas, sociais e educacionais, o problema a ser debatido é outro. Ele está preocupado em saber o que se entende por “eficácia” e “qualidade” e quais os critérios para avaliá-los? Além disso, ao estabelecer uma equivalência entre essas lógicas e o neoliberalismo, quais os efeitos para a sociedade?

Além disso, ao estabelecer uma equivalência, aceita-se a ideia de que não há eficácia e qualidade fora do neoliberalismo, o que, afinal de contas, contribui para impor a tese que o neoliberalismo é a única forma possível para uma sociedade moderna. (CHARLOT, 2013, p.46).

O que se deve compreender desse dilema é que eficácia e qualidade — assim como a preocupação com a concorrência, seja local ou multinacional — antes de tudo deve remeter a lógica da modernidade, ainda que seja utilizada pelo neoliberalismo. Lógicas como estas utilizadas pelas empresas, são adotadas pelo Estado ou é o contrário? É indiscutível a necessidade de ter um Estado eficaz e que oferte seus serviços com qualidade. Práticas competitivas adotadas de empresas privadas não reduzem a ação do Estado e nem o faz desistir do seu objetivo (o desenvolvimento), mas passa a se dedicar à regulamentação de normas fundamentais e à manutenção das demandas sociais básicas. É a substituição do Estado Desenvolvimentista pelo Estado Regulador.

Nestas novas lógicas, trabalhadores e consumidores precisam ser mais qualificados, quer para produzir mercadorias ou serviços, quer para consumí-las. “Não se trata apenas de desenvolver competências novas, mas também de aumentar o nível de formação básica da população” (CHARLOT, 2013, p. 45). Por consequência, faz-se necessário ampliar a escolaridade obrigatório da mesma população, a nível de Ensino Médio.

Um outro ponto importante se trata do papel da escola, passando a encarar um novo desafio, pois não pôde fugir dessa lógica que deveria estar presente em sua estrutura organizacional, questionada sobre qualidade e avaliada constantemente. Por conta disso, o professor também assume papéis, não é mais um cumpridor de tarefas, ministrador de aulas hiper-planejadas e por meio de monólogos, com vista antes na descrição sobre tendências pedagógicas tecnicistas. Mas antes de tudo, alguém que resolva problemas e que entrega um produto bem acabado que, nesta sessão, são os “alunos bem-sucedidos”. Quem agora vai dizer que os valores econômicos não estão presentes na escolas? Estão dentro da sala de aula, sejam em escolas públicas, sejam nas privadas. O que muda é o futuro campo de atuação, revitalizando o dualismo pedagógico, ou seja, escolas para as classes privilegiadas e escolas para a classe proletária.

Como fica o critério da qualidade? Para o autor, “ao falar de qualidade da escolas, esqueceu-se o problema da desigualdade social face à escolas e dentro das escolas” (2013, p. 46). Dito de outra forma, não é possível desvincilhar a lógica neoliberal, pois ela é forjada pelos princípios da “qualidade” e da “eficácia”.

Charlot ainda chama atenção para outros fenômenos que estão se desenvolvendo por efeito desta mesma lógica neoliberal. Para ele, talvez a mais perigosa, por serem ambíguas, trata-se da forma de hibridação entre lógica de serviço público e lógica neoliberal, onde a concorrência está se desenvolvendo entre as escolas públicas, eliminando os mais fracos e recebendo os mais fortes. Cada dia mais real e danoso para as escolas e, por sua vez, conta com os mais variados contextos sociais.

O que se pode constatar é que a globalização é, antes de tudo, um processo socioeconômico e traz consequências culturais, por meio da ampla difusão de produtos culturais. A globalização ainda levanta uma questão sobre o processo de solidarização entre os vários povos. Seria ideal a aceitação da abertura das fronteiras econômicas, sociais e culturais, mas ressaltando a forma neoliberal de globalização.

Já na década de 1990, no Brasil, com o processo de universalização do ensino público, com o movimento “O Todos pela Educação” ou com caráter internacional, com o Banco Mundial, seja pelo atendimento as políticas educacionais baseadas em planos gerenciais. Essas políticas educacionais e sistema de avaliações educacionais trazem como principais características a tomada de decisões, instrumentalidade, a expansão do patamar do conhecimento. Por este último termo, buscando por meio da universalização

do ensino básico, nível educacional que habilita o consumidor ao manuseio das novas tecnologias ofertadas pelo mercado financeiro e produtivo internacional.

Como saber se este tipo de ensino está sendo alcançado pelos países menos desenvolvidos economicamente, mas com grande potencial consumidor? Eis que entra em cena o Estado Avaliador ou, melhor explicando, as vertentes neoliberais imbricadas em políticas educacionais desses países, inclua-se o Brasil, e orientadas pelos órgãos internacionais de financiamento, como Banco Mundial, na década de 1990, passavam a conduzir o conteúdo com que o mercado chama de eficiência, implementado por meio de avaliações externas, somativas, centradas na eficiência e eficácia educacional.

No artigo *Políticas Educacionais e o Estado Avaliador: Uma Relação Conflitante*, dos autores Yannoulas, Souza e Assis, há grande contribuição para o enriquecimento da pesquisa, apresentando como o Estado Avaliador foi concebido e executado na América Latina e como estimulou a competitividade entre as instituições educacionais. Vejamos o que afirmam os autores.

Assim, o Estado Avaliador presente na América Latina surge associado ao controle de gastos e resultados, pretendendo assegurar mais eficiência e manutenção do controle sobre aquilo que considera qualidade superior e competitividade. Possui uma função predominantemente técnico-burocrática, com uma finalidade economicista. Como consequência, os tipos de avaliação realizados revelam algumas tendências semelhantes: são externas - realizadas por entes externos à instituição, e são exógenas - decididas fora da instituição (em contraposição as avaliações internas e endógenas), são somativas e não formativas, estão focadas nos resultados e não nos processos pedagógicos ou na efetividade social das políticas educacionais, são realizadas majoritariamente *ex-post* e direcionadas a estimular a competitividade das instituições que compõem o mercado educacional. (YANNOULAS et al, 2009. p. 60).

Preconiza ainda Charlot sobre os parâmetros do Estado Avaliador.

Por ser a sociedade contemporânea envolvida em um processo de globalização neoliberal, e educação tende a ser considerada como uma mercadoria entre outras coisas, em um mercado “livre” no qual prevalece a lei da oferta, da demanda e da concorrência. Em tal situação, a escola pública sofre numerosos ataques, que poderia se tornar ainda piores quando as negociações de Doha sobre a aplicação do Acordo Geral sobre Comércio dos Serviços saírem do impasse atual.

Implicou no desenvolvimento de avaliações externas, somativas, centradas nos produtos, implantando formas de “rankiamento”, comparações e práticas competitivas, orientadas pelo e para o mercado. (CHARLOT, 2013, pp. 59-60).

O que se pode afirmar a partir deste cenário, é que após quase um século da consolidação do modelo de Avaliação por Objetivos, oriunda de uma matriz positivista, preocupada em medir, ainda continua em plena atividade, com roupagens modernas, com tecnologias de última geração, abrangência internacional, com métodos estatísticos e programas cibernéticos. É uma avaliação positivista/objetivista, mas agora age com instrumento do mercado financeiro, onde seus resultados passam a direcionar os financiamentos, as políticas educacionais e orientar investidores.

O excesso disso é a não geração de uma política pública educacional consistente amparada em bases qualitativas, que não seja fortemente atingida em conceito de educação como sendo o reflexo direito de eficiência e eficácia. Tudo isso tende a colocar em risco o já enfraquecido caráter formativo da educação. Ao invés disso, o que há é a valorização do controle e da competição institucional.

2.4.3.2 Relação entre educação e desenvolvimento

A educação é um dos principais mecanismos dentre aqueles empregados para possibilitar a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos. No entendimento de Marinelli (2013), ao melhorar o nível educacional de sua população os países conseguem reduzir sua desigualdade de renda, aumentar a adoção de novas tecnologias e, com isso, crescer de forma sustentada a longo prazo. Sendo assim, uma das variáveis mais importantes, senão a mais importante, para aumentar o bem-estar de uma sociedade é o investimento em educação.

A educação foi concebida como o grande instrumento de integração nacional, de transformação das massas em povo, de conversão de súditos em cidadãos, sendo erigida em variável modernizadora, o que viria a orientar uma proposta de universalização da educação (MARINELLI, 2013, p. 140).

A orientação da Comissão da Unesco sob a perspectiva do desenvolvimento humano extrapola qualquer concepção de educação basicamente utilitária.

A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. E mais especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma ideia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo da vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa (DELORS, 2001, p. 85).

Marinele se aporta em concepções cepalinas e de Furtado para construir sua análise sobre a temática educação e desenvolvimento. Uma das percepções e explicações mais claras entre autores recentes que são apresentados no corpo do texto. Pois afirma que o desenvolvimento de recursos humanos é requisito básico não só para a aquisição de aptidões e conhecimentos técnicos mas também para o estabelecimento de novos valores que ajudem os indivíduos e as nações a enfrentarem as realidades sociais, ambientais e de desenvolvimento que se encontram em rápida transformação.

Marinelle (2006) afirma que educação e desenvolvimento [humano] estão intimamente ligados e que a educação pode gerar desenvolvimento econômico.

2.4.3.3 Indicadores de Desenvolvimento Social e Educacional empregados pelo Brasil

Os modelos de desenvolvimento educacional, tomados a exemplo, são utilizados por vários estados e municípios que hoje já dispõem de sistemas próprios de avaliação de suas redes de ensino, destacando o pioneirismo do Ceará, com o SPAECE, criado em 1992. Na Era do governo Cid Ferreira Gomes, houve mais uma inovação, criou-se o IQE – Índice da Qualidade da Educação que utiliza os dados coletados pelo SPAECE e promove, como bonificação pelos resultados educacionais, o acréscimo de mais 7% no valor do ICMS. Hoje são raros os municípios que não se encaixam nos níveis intermediários e adequados na escala de proficiência que se caracteriza por cores. Indo do vermelho até verde escuro. Prova maior destes resultados é o fato do Ceará possui as melhores escolas entre as 100 melhores do país segundo o SAEB/2015.

De acordo com Pontes (2012), a ideia de indicadores educacionais surge como instrumentos necessários para descrever e analisar as diversas dimensões de que a educação pode se revestir na sociedade contemporânea, que abrangem desde aspectos mais especificamente relacionados com os resultados educacionais alcançados pelos alunos associados às demandas pela educação em contextos, variando do mais simples aos mais complexos.

E, devido à importância de que o tema da aprendizagem se reveste nos mais variados setores da atividade humana — econômico, político, social e científico, entre tantos outros. Ele, portanto, permeia toda a sociedade, indo dos cidadãos em geral, preocupados com a educação de seus filhos ou com a sua própria, até os meios políticos, constantemente pressionados pelos diversos setores da sociedade, no sentido de fazer com

que o Estado seja capaz de promover, cada vez mais, uma maior eficiência e equidade na aprendizagem formal de sua população. É um tema que interessa também ao setor produtivo: o crescimento econômico de uma sociedade vem dependendo, cada vez mais, da capacitação literária, técnica e científica de sua população, para fazer frente às demandas de uma economia crescentemente dependente da comunicação, da informação e da tecnologia.

2.4.4 Epistemologia da Avaliação Educacional

Como mais disciplinas e áreas do conhecimento emergentes, a avaliação também enfrenta diversas nuances em torno de suas definições, concepções, pressupostos, ideologias, preferências e epistemologias. A cada momento mais e mais autores surgem no campo da avaliação, desde autores como Tyler, passando por Cronbach, Stufflebean, Scriven, Stake, Guba e Lincoln. Face a necessidade de se situar frente ao conhecimento, a coerência epistemológica passa a fazer algumas exigências, pois devido à grande divergência de visões — como positivismo e a hermenêutica, o racionalismo e a epistemologia genética — representam polos opostos a partir de como leem os fenômenos sociais e como agem na realidade. Desse modo, surgem formas distintas de compreendê-los e de explicá-los que, conseqüentemente, representam modos diferentes de agir diante deles e como eles.

A avaliação está, segundo Álvarez (2002), estreitamente ligada à natureza do conhecimento. Querendo a avaliação, a partir desta relação, manter a coerência epistemológica, deverá ter consistência e credibilidade prática, mantendo a coesão entre a concepção e as realizações concretas.

Em Franco (1990), fica evidente que não basta avaliar para melhorar, pois existe toda uma trajetória na história da avaliação educacional no Brasil, que precisa ser recuperada, principalmente no que diz respeito à compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos ou paradigmas de avaliação. Para a autora, o exame dessa problemática surge como algo de caráter fundamental na medida que, qualquer que seja o modelo adotado de avaliação, o mesmo concentra um conjunto de decisões que expressa na ação pedagógica, quando o professor avalia seus alunos e toma decisões a partir da leitura dos resultados. Assim, a tomada de decisões nunca é neutra, ao contrário, traz leituras de mundo, do indivíduo, das políticas educacionais e da ideia de mudança social.

José Dias Sobrinho afirma que já foi mais fácil identificar o objeto de uma avaliação, quando esta se limitava a medir inteligência, tempos ou aprendizagem. “Isso ainda persiste, e muito do que ainda se faz, pensando fazer avaliação, é medir” (SOBRINHO, 2003, p.136). O que ele quer dizer é que as avaliações vão muito além dessa questão, ultrapassando a mensuração e se tornando um grande potencial de transformação social. Para este autor, “muitas vezes se pratica uma avaliação sem se levar em conta os fundamentos epistemológicos e éticos, sem se buscar uma metodologia e instrumentos novos, sem força e determinação para enfrentar as questões fundamentais”. (Idem, p. 161).

As principais matrizes que dão origem a várias abordagens da epistemologia são: Empirismo/Objetivismo, Racionalismo/Subjetivismo e Interacionismo (ou Construtivismo ou Sóciohistórica).

Segundo Worther *et al* (2004), durante as últimas décadas, mais de sessenta diferentes propostas relativas à forma a qual as avaliações foram apresentadas e muitas delas foram concebidas e implantadas. Para os autores esses modelos de avaliação foram implantados com graus variados de fidelidade. A complexidade aumenta quando os autores afirmam que muitas deles entraram em execução sem nenhum quadro de referência conceitual, ressaltando as que produziram resultados.

Os vários modelos da avaliação, surgidos a partir de década de 1960, vão de uma simples lista de verificação a métodos analíticos complexos e estruturais. Há aqueles que apostam em abordagens sistêmicas, percebendo a avaliação como processo e usam a coleta de informações para tomada de decisões. Há aqueles que tomam a avaliação como sinônimo de juízo e a definição de qualidade, partindo do ponto de vista de especialistas, embora nem todos os dados e critérios colhidos sejam perfeitamente claros.

Apresentamos as principais matrizes epistemológicas comparando-as às gerações da avaliação, na Tabela 01: Matrizes Epistemológicas da Avaliação Educacional. O detalhamento dessas gerações pode ser encontrado no polo morfológico, descrito nos modelos da avaliação e seus representantes.

Tabela 01: Matrizes Epistemológicas da Avaliação Educacional

Matriz epistemológica	Geração da Avaliação	Características
-----------------------	----------------------	-----------------

Empirismo Positivo	Primeira Geração da Avaliação	Medida: Eficiência, mensuração e aplicação de testes
Racionalismo Clássico	Segunda Geração da Avaliação. Representante: Tyler	Descritiva: Metas, objetivos desejados e avaliação de resultados.
Racionalismo Completo	Terceira Geração Representante(s): Cronbach	Julgamento: Julgamento de valor.
Construtivista	Quarta Geração Stake e Scriven	Construtivismo: Interação, participação, democracia e dialético.

Fonte: Adaptação de OLIVEIRA et al (2016).

Em Worthen *et al* (2004), há ainda uma referência a concepção de House (1980 e 1983a), onde descrevem as diferentes filosofias do saber (epistemologias) e como estas afetam a escolha da abordagem da avaliação. Classificou as abordagens da avaliação em duas categorias: Objetivismo/Empirismo e Subjetivismo/Racionalismo. Essas classificações recebem um grande número de adeptos. Procuremos entender o que significa cada uma delas.

São duas lógicas — ou dois sistemas de ideias e práticas — que devem ser compreendidos como contraditórias, mas não necessariamente contrárias ou excludentes. A primeira delas é baseada na ideia de controle (medida, balanço, classificação e regulamentação). A segunda está para uma avaliação da promoção de possibilidades de melhorias, formação, interpretação e/ou dinamização. Juntas representam diferentes concepções de mundo, como leituras divergentes e não excludentes. Mas representam as principais abordagens do pensamento epistemológico da avaliação em toda sua história. Embora não sejam as únicas. A pesquisa toma como marco e crença, uma terceira via. Não com sentido de anulá-las, mas extrair o melhor das duas, igualmente invocado no conceito de Medida de Hegel, onde o mesmo toma a relação quantidade-qualidade numa resultante de progresso e desenvolvimento, chegando ao terceiro estágio, o estado do Espírito/Razão.

Franco (1990) também contribuir com o esclarecimento dessa temática, da relevância social dos conteúdos e para a obtenção de um conhecimento mais realista acerca do desempenho dos alunos, aproveitando algumas reflexões sobre Psicologia da Educação e Pesquisa Educacional, para ser coerente com a própria concepção epistemológica caracteriza por matrizes geradora e explicativa dos diferentes componentes humanos, como: ensinar, pesquisar, medir, avaliar ou julgar.

2.4.4.1 Empirismo/Objetivismo

O objetivismo teve seu auge entre as Ciências Sociais e a pesquisa educacional pendurando até os anos 1980. Segundo Worthen (2004), Scriven afirma todo e qualquer resquício deste tipo de positivismo deve ser rejeitado da avaliação. Já Guba e Lincoln questionam a “infalibilidade” do paradigma, invocando as ideias de Karl Popper, por meio dos princípios do método hipotético-dedutivo.

Nesse modelo, a avaliação educacional recai sobre a mensuração, uma rápida reflexão. Vianna (2000) mostra que avaliação e medida se acentuam, mesmo no espírito dos mais esclarecidos. Por vezes, a avaliação é associada ao rendimento/mensuração escolar, na questão de medir, quantificar um atributo e determinar regras para avaliar. Parente e Lima (2016) afirmam que a avaliação passa a fazer uso de sofisticados procedimentos de coleta de dados para se assegurar das previsões.

2.4.4.2 Subjetivismo/Racionalismo

O subjetivismo baseia seus pressupostos investigativos numa aproximação à experiência do que em métodos rígidos e mensuráveis. A validação da avaliação subjetivista está baseada na relevância, na formação e na qualidade do avaliador, com forte apelo para a clareza de suas percepções e visão de mundo. Seus procedimentos dizem muito da internalização do avaliador.

Os modelos subjetivistas também podem receber a denominação de idealistas, abordagem que se admite que o sujeito tem a predominância do conhecimento frente ao objeto.

A palavra racionalismo significa razão. Em Oliveira e Nascimento (2019), a afirmação de que o termo racionalismo está empregado para designar a doutrina que deposita total confiança na razão humana como instrumento capaz de conhecer a verdade.

De um lado, o objetivismo com os fatores possíveis de reprodução. Do outro lado, o subjetivismo, contando com a experiência adquirida do avaliador como forma de compreender a realidade diante dos dados. Alonga-se o embate dessas epistemologias, sem data para findar, acarreta por meio desses embates o surgimento de um emaranhado de abordagens de concepções e métodos da avaliação, que em muito engrossa cada vez que o paradigma epistemológico objetivo-subjetivo.

A abordagem da avaliação utilitarista determina valor estimando o impacto global de um programa sobre aqueles a quem afeta. Segue os parâmetros objetivista e aceita a definição de valor de que o maior bem é aquele que vai atender o maior número de sujeitos possíveis.

Com uma natureza extremamente oposta, tem-se a Avaliação intuicionista-pluralista, baseada na ideia de que o valor depende do impacto do programa sobre cada cidadão (individualmente). Suas origens estão vinculadas a epistemologia subjetivista. Sua definição de valor é de que o maior bem possível é a atenção dada ao beneficiário.

Dentro dos limites da viabilidade, a maioria das avaliações intuicionistas-pluralistas procura envolver com “juízes” todos os indivíduos e grupos afetados pelo programa que está sendo avaliado em lugar de deixar as decisões e julgamentos a cargo dos patrocinadores governamentais e administradores de cúpula – como acontece tipicamente no caso de avaliação utilitarista. (WORTHER, 2004, p. 110).

Essa abordagem avaliativa leva o avaliador a se concentrar em agrupamentos étnicos (indivíduos e grupos). Na maioria das vezes, apresenta pluralismo de critérios e juízos e o avaliador é aquele que descreve valores e necessidades. Os dados, preferencialmente, são adquiridos por meio de entrevistas e testemunhas pessoais dos participantes de um determinado programa.

2.4.4.5 *Construtivismo/Interacionismo*

O cerne desta discussão perpetuou e continua causando acirrados embates. Alguns avaliadores os levam ao ponto do extremismo. Houveram períodos em que avaliações só seriam consideradas aceitáveis a partir das suas abordagens. Mas embora diferentes, não se pode falar em incompatibilidade. Para avaliadores sérios, a polarização que ora foi acirrada, agora, cedeu espaço para a integração de perspectivas. Essa junção deu tão certo que, para Worther *et al* (2004), sobraram poucos avaliadores profissionais puramente “puristas”, cedendo amplo espaço para pressupostos e métodos baseados em diferentes visões de avaliação.

Para Ana Maria Saul (2010, p. 59), levou e aprofundou a leitura de Paulo Freire para a avaliação educacional. Para ela, é possível descrever, com mais profundidade a ideia de uma avaliação de serventia para emancipar, levando o debate à defesa de uma ação educativa que leva a transformação social. Para ela, o suporte epistemológico de apoio dessa abordagem se expressa por “um processo dialógico que deve ser entendido como “encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo”. Todavia, esse diálogo, a

que Freire se refere, requer um pensamento crítico. Esse diálogo é, na proposta de Freire, condição para a comunicação e condição para a verdadeira educação, ou seja, uma educação que venha emancipa.

Franco vem insistindo que a redefinição da avaliação educacional deve ter, como unidade de análise, o vínculo indivíduo-sociedade numa dimensão histórica. Para isso, primeiramente, é necessário conhecer a realidade social e, em especial, a realidade brasileira; conhecimento que significa partir da descrição e identificação das desigualdades sociais, decorrentes das diferenças de equilíbrio que se apresentam, tanto para a totalidade de nossa estrutura socioeconômica como para cada um de seus setores.

Enquanto sujeito e objeto do conhecimento, não pode ser isolado da sociedade, mas como parte integrante de sua dinâmica. Sua compreensão é essencial para a apreensão do todo.

Tanto na vertente objetivista, quanto na vertente subjetivista, a visão de indivíduo se apresenta de uma forma automatizada, a-histórica e abstrata. (FRANCO, 1990, p. 66).

Todavia, a análise de uma avaliação historicamente fundamentada tem sido mal interpretada pela maioria dos estudiosos, ao imaginarem que estudar alguma coisa historicamente significa, por definição, estudar algum evento histórico do passado.

O Construtivismo/Interacionista é um paradigma que afirma que o saber é construído pelas pessoas e que as realidades não existem objetivamente, por não acreditar que não haja realidade que não seja àquela criada pelas pessoas. Em suma, o construtivismo alega que a realidade é socialmente construída pelos sujeitos que a vivem e a partir da situação vivida. Por tal leitura de mundo que outros autores deram a esse paradigma a denominação de interpretativista.

A partir de concepções epistemológicas distante e opostas em relação ao positivismo, à hermenêutica, à nova sociologia, à teoria crítica, à epistemologia genética e ao construtivismo, surgem concepções que necessita de contextos para poder ser entendido e interpretado. Aqui o currículo é entendido como construção histórica e sociocultural. (ALVAREZ, 2002, p. 32).

A Educação brasileira medida por uma avaliação examinadora de base positivista, ainda com forte predominância no modelo de ensino se mantém presa a uma matriz conteudista e metodicamente apreendida, quase que por repetição jesuítica, passando a fino modo pelos exames que, mais tarde não de prestarem contas as agências financiadoras. Discussão pertinente aos polos seguintes.

Quando ocorre reducionismo da educação tradicional, a avaliação tem a tarefa principal de controle e assume primazia sobre os processos de aprendizagem. Esses processos são anulados pela mensuração dos rendimentos. A aprendizagem acaba sendo confundida com rendimentos demonstráveis. A educação, modelada pela “avaliação de controle” (SOBRINHO, 2003, p. 174), se identifica com os objetivos pragmáticos. Sobrepondo seu valor ao objeto que diz avaliar de modo objetivo e neutro, a avaliação — experimentalista e objetivista — desloca as finalidades essenciais da educação. Induz mudanças nos programas pedagógicos, transformando-os em programas dos exames. Já a avaliação educativa contribui significativamente para a compreensão — portanto a produção de sentidos — do fenômeno educativo e de sua finalidade essencial que é a formação no sentido pleno. Desta forma, a “avaliação e a educação não se repelem, como ocorre quando aquela controla esta ou quando a segunda desconsidera a primeira; ao contrário, mantêm entre si uma relação sinérgica” (SOBRINHO, 2003, p. 174).

Diante do pragmático modelo avaliador/examinador que o Brasil se submeteu, desde a década de 1990, defendemos aqui uma ação pedagógica crítica e baseada na ressignificação do conceito de avaliação da aprendizagem, em que consista uma mentalidade para o desenvolvimento [humano] e do empoderamento crítico e cultural do sujeito da aprendizagem, pois escola não é espaço de instrução, e sim, de aprendizagem real e transformadora.

2.4.5 Epistemologia hegeliana: uma tentativa de explicar os indicadores educacionais do Estado do Ceará

Traz-se para este ensaio a obra singular de G.W.F Hegel (1781-1831). Seu pensamento influenciou as gerações seguintes de pensadores, constituindo a base de um novo conhecimento que abrigou várias áreas e disciplinas, além da filosofia. Seu pensamento será visto como o divisor da filosofia Moderna e Contemporânea, permanecendo atual e efetiva, em razão de sua extraordinária capacidade de haver “apreendido seu tempo em pensamento”, conferindo universalidade à filosofia. Um fato, é claro, há grandes dificuldades de interpretação para seus intérpretes, mesmo assim sua obra tem espaço nos mais variados campos de análise. Para muitos, Hegel, constituiu um sistema complexo filosófico capaz de abrigar vários aspectos da racionalidade do ser e sua dialética de conseguir percorrer inúmeros espaços, de forma que leva o conhecimento a agir por meio de um movimento que leva ao desenvolvimento.

O Sistema hegeliano partindo da superação do senso comum estabelecendo por meio da tríade dialética (tese, antítese e síntese) a luta dos opostos. Para alguns, não passando de meros jogos argumentativos, mas isso é concepção equivocada e superficial daqueles que não conseguiram avançar em suas explicações da racionalidade do *Ser*. O que Hegel propõe é a identidade do *ser-em-si* que repousa no fenômeno com um *ser-outro*, onde a essência é imanente, local da negação. Da relação destes, tem-se a Negação-da-negação, seja a ideia de oposto, mas para ele, é onde está a superação feita por meio do que seja *Conceito* ou o *Espírito* (razão). Mas, sua filosofia não é algo finito, a cada movimento desse processo dialético surge nova tese, fruto da síntese anterior, em continuo processo. Sendo este processo o que ele chama de desenvolvimento [racionalidade].

Quando seus opositores acreditam que sua dialética está apenas no jogo argumentativo, ele propôs um rico método para a compreensão da realidade. Por isso, interessa, sobremaneira, um adequado entendimento do que ele chama de Conceito Filosófico, e para essa abordagem, os conceitos vistos como categorias universais.

Por meio do pensamento hegeliano compreenderemos a avaliação como processo racional de superação. Onde a avaliação é, primeiramente, apresentada como tese, ou seja, é o *em-si* ou fenômeno. No campo prático, é aquela avaliação que seus resultados alimentam a própria rede, fornecendo ricas informações, identificando crescimentos, caracterizando o público-alvo e expondo os resultados em um complexo sistema estatístico, numa apresentação de aspecto quantitativo. Responde a demanda social por meio de uma Avaliação por Objetivos, aos moldes de Tyler, positivista e quantitavista.

Seguindo a epistemologia de Hegel para lermos os resultados cearenses do Ensino Médio, temos agora a avaliação como processo racional de contradição ou negação do algo posto. Aqui ela é como antítese, ou seja, é o *para-si* ou essência. Por negar o aparente tem a crítica como um dos seus maiores aliados, sendo necessário para o bom andamento da avaliação, pois caracterizá-la como útil às reais funções de uma avaliação. No campo prático, é aquela avaliação que seus resultados se apresentam à sociedade, evidenciando o sujeito (o aluno), fornecendo informações individuais, identificando *déficits*, revelando falhas, propondo resolução dos problemas subjacentes. É capaz de sugerir mecanismo para novas políticas públicas educacionais. Reconhece a importância dos dados numéricos, mas não dá a este destaque, pois está atenta as interpretações qualitativas.

Responde à demanda social por meio de uma Avaliação para tomada de decisão e juízo de valor. Atende aos modelos de Cobranch, Scriven e Stufflebeam.

Mas a avaliação que buscamos e que conseguimos extrair por meio do pensamento de Hegel, em sua epistemologia racionalista, onde o conhecimento e os resultados da ação respondem de um agir *em-Si/para-Si*. Não mais no paradigma positivista-quantitativo ou *em-Si*; não mais pelo paradigma subjetivista-quantitativista, mas numa superação de ambos. É pensar e apresentar uma avaliação dada em um novo momento, um estado puro de Razão ou Espírito. É o conceito ou o estado de Medida, a resultante entre quantidade em qualidade e vice-versa. Capaz de encerra-se em *Si*, mas este em *Si* é o infinito. Em campo prático, a avaliação que propomos apresentar é uma avaliação capaz de ser quantitativa e ser tese; ser qualitativa e ser antítese e podendo se reconstruir num novo significado, propondo mudança. Não num sentido de mudança de rota, mas de si própria, identificar suas limitações e produzir algo novo — nascido de sua própria contradição. Esta avaliação, no campo prático, produz uma nova tese (tese1), aperfeiçoada e com suas novas contradições.

Olhar a avaliação neste sentido não é criar um ciclo de crítica estéreo, mas aperfeiçoar o algo dado, numa construção contínua. Aprendendo com a história, evitando a repetição dos erros iniciais, interagindo com as suas partes e produzindo resultados satisfatório, claros e capazes de ampliar a ideia de qualidade e equidade educacional. Atendendo aos modelos de Stake, Guba e Lincoln e Pallet e Hamilton.

Por que precisamos de um Modelo de Avaliação para ler os Indicadores Educacionais Cearenses? Para melhor compreender o crescente campo da avaliação educacional e diante de evidências e da importância dos fatores contextuais externos, inerentes a comunidade escolar. É preciso ter sempre em mente que é necessário compreender o funcionamento e a utilização de instrumentos que precisam ser, cada vez mais, adequados para o entendimento das complexidades sociais, sendo que os programas avaliativos devem obrigatoriamente apresentar funcionalidade para os dados coletados, em forma de políticas públicas educacionais de qualidade. Do contrário, apenas se caracterizará como uma avaliação com aspectos meramente dociométricos ou psicométricos.

Para que a avaliação educacional seja realmente transformadora e consciente de seu papel (*Accountability*) deve se assumir como componente integrante da qualidade educacional, agindo com sentido ético, colocando o “desenvolvimento” como um de seus valores fundamentais.

O paradigma qualidade-quantidade que, ora antagônicos, ora complementares, perpassam por todos os polos da pesquisa. A análise destes dois paradigmas, presente nos quadros de análise e no campo da pesquisa. Tratando-se de elucidar, comparar ou distinguir os enfoques técnico-burocráticos de abordagens quantitativistas e suas dimensões técnica e positivista e os de abordagens mais participativas e qualitativista, nesse momento, denominados naturalista ou subjetivista. Trata-se de uma relação importante, pois se vem travando uma batalha desde a construção da metodologia dessa entre os enfoques qualidade e quantidade da avaliação, ao passo que se exalta as inúmeras defesas destes conceitos longamente descritas no polo teórico e contou com um elenco de autores de posicionamentos a favor da avaliação como mudança, sem desconsiderar a importância da medida, enquanto exame. Como também, defendendo uma avaliação para transformação capaz de contribuir para a consolidação de políticas públicas educacionais.

POLO TEÓRICO

O Absoluto não deve ser expresso em conceito, mas somente sentido e intuído. Não é o seu conceito, mas seu sentimento e sua intuição que devem tomar a palavra e receber expressão. (HEGEL, 1974, p. 14).

3 POLO TEÓRICO: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE ENSINO DO CEARÁ NUMA ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA E EDUCACIONAL

Como já apresentado, o polo teórico age como guia para a elaboração das hipóteses e a construção dos conceitos. Local destinado à formulação dos objetos científicos, por ser o polo responsável pela interpretação dos fatos, de especificação e de definição das soluções provisoriamente dadas às problemáticas. É o espaço da elaboração das linguagens científicas e da conceitualização. Para De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991) é onde se encontra o “quadros de referência” que fornecem inspirações e problemáticas provenientes das contribuições teórico-práticas das disciplinas. Estes quadros de referência desempenham um papel paradigmático implícito. Os quadros de referência são, por exemplo, o positivismo, funcionalismo, estruturalismo, fenomenologia. Elencamos, por conta da metodológica, um alinhamento idealista-racionalista ou mesmo histórico-crítico, embasado nas ideias de Pedro Demo (1991), Lima (2008), Demerval Saviani (1999), Gadotti (2009), Charlot (2011), Marelim Vianna (2000 e 2014) e demais nomes importantes da educação.

Na relação educação e desenvolvimento há correntes que insistem em afirmar a sobreposição do desenvolvimento, em sentido econômico sobre a educação. Nossa função não se reúne a apresentar uma relação inversa. Mas, ir além, mostrando que há relações claras e imbricadas. Insistindo em fazer que desenvolvimento aconteça justamente com educação. Afirmar isso nunca foi tão urgente, como nesses tempos de crise financeira, sanitária e polarizada. Também, não falar desta relação, se abstendo do debate não fará cessar conflitos, submissões e subordinações. Se há conflito, haverão lados, havendo aquele que ganha e o(s) que perde(m). O que não é mais possível conceber é o fato de que, no lado dos que perdem, sempre há o aluno. Como perde? Pela falta de políticas e ações públicas efetivas, pois a ausência deste dentro da escola já se mostra um enorme fracasso para todo o sistema. Como se vence? Ofertando educação de qualidade, no seu sentido mais pleno.

É preciso possibilitar que os que usufluem da escola possam acessar as potencialidades que a mesma pode ofertar, mesmo que muitos não consigam atingir carreiras extravagantes, mas não pode ser a escola o *lócus* que encerra sonhos, mas o que gera possibilidades e transforma pessoas para melhorar a qualidade de vida de

toda uma nação — é urgente principalmente em tempos de crise sanitária. O começo disso tudo nós já sabemos: educar com qualidade. Mas nunca será por meio de uma equação que oprima e só promova subordinação aos interesses econômico, à miséria política e ao fracasso das políticas públicas educacionais. Ao invés disso, podemos construir qualidade educacional, possibilitando um crescimento real de capacitações que levem ao desenvolvimento intelectual e ético do homem. O país precisa de uma política séria, comprometida e capaz de produzir qualidade educacional: aprendizagem.

No polo teórico, vamos construir conceitos capazes de guiar a elaboração das hipóteses. As interpretações dos fatos gerais e específicos, já se iniciam descortinando o paradigma educação-desenvolvimento econômico e apontando solução às problemáticas.

Por defender uma educação ancorada na qualidade, na equidade e na gestão por princípios de aprendizagem. É preciso vencer algumas conjecturas e práticas baseadas na lógica da mensuração e do controle. Com base na existência destes impasses, relembremos os nossos pressupostos secundários: 1) Expor a lógica do Sistema de regulação na qual as questões de qualidade educacionais são subordinadas à lógica do gerencialismo, do controle e da responsabilização de resultados; 2) Pensar a avaliação educacional como instrumento à qualidade dos resultados da aprendizagem, tendo por base seus aspectos essenciais, numa tomada de decisão que leve ao aprendizado e, conseqüentemente, ao desenvolvimento do educando; 3) Pensar, enquanto Política Educacional, a ideia de se contraponha a mensuração dos resultados por indicadores numéricos, controle e monitoramento que têm como efeito principal a superestimação de uma pedagogia da competição e responsabilização para o atingimento de metas, secundarizando os contextos sociais e a subjetividade dos alunos.

Dada a construção teórica que ora defendemos, o campo prático será por meio da análise dos resultados das avaliações educacionais cearenses, acreditando que estas explicitam apenas os aspectos do paradigma quantitativo.

Iniciamos com o paradigma Educação e Desenvolvimento, suas definições, contradições e superações, numa tentativa de construir esse diálogo de forma dialética, ampliando a leitura desta relação com visões diferentes e sistematizadas.

3.1 Educação e Desenvolvimento Humano

A Educação, com sinônimo de conhecimento, transformando-se em argamassa para a inovação. O desenvolvimento integral do homem torna-se um reflexo direto da capacidade de mudança. A Educação tem papel decisivo e central, mas carece de definição e sua posição deve ser clara. Em outros termos, o desenvolvimento esperado (econômico e social) precisa, necessariamente, da educação para existir. Já a informação é produto desta relação, numa posição de dependência pelas melhorias práticas de aprendizagem, numa espécie de dependência dialética, ou seja, na educação se obtém informações, mas estas mesmas informações só têm sentido baseada numa concepção de entendimento ou compreensão educacional.

Certa data, durante as aulas do professor Marcos Lima, na disciplina de Avaliação de Projetos & Programas Educacionais, no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFC, quando indagado sobre esta relação. Para ele, é condição imprescindível para uma política de desenvolvimento sustentável. Admitindo até que haja Desenvolvimento, como política pública de estado, sem a Educação ao seu lado, mas nunca pensada sem que a segunda esteja fortemente enraizada nesta estrutura da primeira. Não foi à toa que a base teórica deste trabalho se inicia por educação e desenvolvimento.

A Educação não pode ser reduzida a mero conhecimento instrutivo, porque recairia numa espécie de cognitivismo que despreza outras fases não evidentes no ser humano, como emoções, sentimentos e a própria subjetividade eminentemente humana. Não está longe à proposta de transformação produtiva e com equidade, tendo para isso a educação e o conhecimento, como eixos do desenvolvimento econômico de natureza globalizante. Para Pedro Demo, existem reações interessantes contra o “instrumentalismo” (1999b, p. 10) em educação, inclusive dentro de ambientes ligados à inteligência artificial.

Por afirmar uma relação intensa entre educação e desenvolvimento amparada numa sociedade do conhecimento. Onde essa relação acaba servindo de base de sustentação para a ótica da globalização e de matriz neoliberal (Shiroma, 2010), defende que a educação seja o principal instrumento de acesso a melhoria da qualidade de vida. A oportunidade da inserção no mercado, como a oferta de mão de obra de qualificação mínima adequada para ingressar, já que o mercado exige, a cada instante, maior

qualificação. Em Charlot (2011), a ideologia neoliberal impõe a ideia de que a “lei do mercado” é o melhor meio, senão o único, para alcançar eficácia e qualidade.

Multiplicam-se as privatizações, inclusive, em alguns países, em especial no Brasil, do ensino, quer fundamental, quer médio, quer superior ainda mais. De modo geral, a esfera na qual o Estado atua diretamente reduz-se. O Estado recua, em proveito do ‘global’ e, ainda, do ‘local’, beneficiado pelo recuo do Estado”. (CHARLOT, 2011, p. 99).

No entanto, não se pode sustentar a ideia de que eficiência e qualidade tenham em si mesmas exigências neoliberais. Quando se procura um médico, espera-se que ele seja eficaz e pratique medicina de qualidade. Quando se leva o aprendiz à escola, tem-se a expectativa de que receba um ensino de qualidade. Para Charlot, não se pode recusar as exigências de eficiência e da qualidade, menos ainda diante desta sociedade moderna. Para ele, o problema está em outro campo de análise. É saber o que se entende por “eficácia” e “qualidade” e seus critérios de avaliação? Charlot está mais reflexivo, neste momento, veja o que este autor diz sobre as contribuições da lógica neoliberal.

Além disso, ao estabelecer uma equivalência entre essas lógicas e o neoliberalismo, se aceita a ideia de que não há eficácia e qualidade fora do neoliberalismo, o que, afinal de contas, contribui para impor a tese de que o neoliberalismo é a única forma possível para uma sociedade moderna. A meu ver, eficácia, qualidade, preocupação com a diversidade e com o contexto local remetem, antes de tudo, a lógica de modernização, ainda que possam servir, e sirvam muitas vezes, ao neoliberalismo. (CHARLOT, 2011, p. 44).

Ainda para o mesmo, não se pode esquecer do movimento que aceita a abertura mundial da economia, sem por isso concordar com a lógica neoliberal da globalização. Chamou de movimento para a “solidarização” da espécie humana. É o movimento desenvolvido pelos Fóruns Sociais Mundiais nascidos em Porto Alegre, inclusive o Fórum Mundial de Educação e o movimento Educação para Todos (EPT).

Demo (1999a e 1999b) discute a ligação entre Educação e Desenvolvimento, como uma relação frequentemente fantasiosa, no sentido de depositar sobre a Educação, expectativas inverídicas, quando vistas apenas setorialmente, ou por mero manejo competitivo. Podendo ser piorado quando se aproveitam desta relação para prometer transformações sociais fixadas num espaço de experiências infinitas e longínquas. Como diz o autor, a transformação social fica por último, até lá, tudo é submetido às promessas políticas.

Não podendo deixar de crer que o fator mais estratégico do desenvolvimento é a educação, indo além do “reducionismo positivista” (Demo, 1999, p. 11) e neoliberal. Ele,

acredita ser impraticável produzir no capitalismo, realidades socialmente inovadoras, apelando para ideias capazes de promover uma visão baseada no desenvolvimento humano. Posicionamento visivelmente identificado quando lista os pressupostos teóricos e metodológicos, em *Educação e Desenvolvimento* (1999b). Para ele, “Educação”, depois o “Desenvolvimento”. São: a) diferenciar as concepções que defendem a ideia de crescimento como evolução tipicamente econômica das ideias que se voltam para uma ação interdisciplinar e relevante socialmente e b) sinalizar para a distinção definida pela ONU — Organização das Nações Unidas com o entendimento de desenvolvimento como oportunidade, mas de teor instrucional; c) a educação como fator mais próximo da gestação de oportunidades e da questão da cidadania; d) em termos de desenvolvimento humano.

Um dos horizontes a ser atingido, por meio da pesquisa, é apontar caminhos para uma cidadania real, via educação. Uma destas formas é reduzindo a disparidades dos níveis de aprendizagem dentro e fora da rede a padrões adequados ou aceitáveis de proficiência. O que acontece de fato é a existência de uma quantidade expressiva ainda em níveis inadequados nas disciplinas verificadas pelos exames (língua portuguesa e matemática). Não por deslumbre projetamos a erradicação destes níveis, ainda assombrosos, no cenário do Ensino Médio cearense, mas, para que possamos dar saltos em direção a cidadania, é preciso melhorar a educação de forma equânime. Mas que cidadania é essa em que sempre está sendo mencionado no corpo do texto?

Para responder, vamos inicialmente expor o que diz a lei. Em nossa Constituição Federal, a palavra “cidadania” surge apenas 07 (sete) vezes. A primeira delas faz menção a própria definição, apresenta cidadania como direito fundamental no Estado democrático de direito e as suas garantias constitucionais, onde estão descritas nos Princípios Fundamentais (Art. 1º, Incisos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político). Já a sétima e última vez, é tratado como Educação, no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O que precisa ficar bastante claro é o próprio conceito de cidadania. Para Johnson (1997, p. 34), a cidadania não poder ser definida em um único sentido. Ele a define por

três momentos (civil, político e socioeconômico) e afirma que, embora o indivíduo passa acessar todos os níveis, ainda sim, é preciso que ele (cidadão) possa fazer parte como sujeito incluído ou participe. Caso seja o sujeito, em uma única etapa, expectador, para ele, o sentido de cidadania não será pleno. Exemplo bem comum é atribuir cidadania ao ato de votar. O autor deixa claro que o direito de votar, historicamente, é uma grande conquista, mas nem de longe, cidadania pode se restringir a este ponto. Vejamos o conceito de cidadania de acordo com o autor.

Cidadão e cidadania – Da forma desenvolvida por Thomas MARSHALL, cidadania é uma situação social que inclui três tipos distintos de direito, especialmente em relação ao Estado: 1) *direitos civis*, que incluem o direito de livre expressão, de ser informado sobre o que está acontecendo, de reunir-se, organizar-se, locomover-se sem restrição indevida e receber igual tratamento perante a lei; 2) *direitos políticos*, que incluem o direito de votar e disputar cargos em eleições livres; e 3) *direito socioeconômico*, que incluem o direito ao bem-estar e à segurança social, a sindicalizar-se e participar de negociações coletivas com empregadores e mesmo o de ter um emprego. (JOHNSON, 1997, p. 34)

Uma questão sociológica fundamental sobre cidadania é levantada pelo mesmo, ao tratar sobre a forma como os vários grupos são incluídos e excluídos. Como exemplo, tem-se: a negação dos votos das mulheres, que pendurou até 1934; a proibição dos sindicatos, que só foi regulamentado em 1931 e, de interesse direto da pesquisa, a universalização do ensino básico. Quando na LDB (Lei 9394/96), no Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art. 10º Os estados incumbir-se-ão de: (Inciso VI) – assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que demandarem, respeitando o disposto no art. 38 desta lei”. Transcrevemos abaixo.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – No nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoitoanos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (LDBEN, 2020, p. 31)

Este cenário somente alterado com a Lei nº 12.061 de 27 de outubro de 2009, treze anos após, onde antes o Estado só ofertava ensino obrigatório para o Ensino Fundamental, facultando a educação infantil e o Ensino Médio, entre outros exemplos para explicitarmos o que é o atingimento da cidadania. Mas a partir da promulgação desta lei,

o ensino básico passa a ser garantia como direito. É o que chamamos de universalização do ensino. Segundo o professor Ari Andrade (2021), durante suas aulas de História da Educação do Ceará, lembra que esse direito é descrito desde a Constituição de 1824, a primeira constituição do país, ainda no Império, presente em todas as demais constituições, mas só agora efetivada.

Diante destas e de outras inconsistências, a situação é de exclusão, agravando a desigualdade social. Assim, acreditamos estar longe de conquistar a cidadania plena, pois “nota-se, por exemplo, que os direitos de cidadania nas sociedades capitalistas não incluem igual controle dos meios de produção” (JOHNSON, 1997, p. 34).

Dentre os pressupostos apresentados por Demo (1999), ele se mostrou mais atento ao fato de ser a pobreza política a mais comprometedora para as oportunidades de desenvolvimento, sendo maior que a pobreza material. O contrário de pobreza política é “qualidade política” (DEMO, 2006, p. 31). Já a qualidade política depende essencialmente do desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento. No atual sistema globalizado e competitivamente existencial há uma distância que chega a ser um abismo social. Demo diz que “aparece logo um problema ligado às dificuldades de conjugar” os termos Educação e Desenvolvimento de Oportunidades.

A CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e o Caribe³), órgão vinculado a ONU, insistiu nesta relação ao afirmar que “Educação e conhecimento” eram eixos para a transformação social com equidade. Ao final, apenas, privilegiou o conhecimento como forma de inovação competitiva.

Na prática, a Educação é chamada ao cenário político como estratégia principal da competitividade (enraizada na lógica do conhecimento). Mas, que Educação é essa

3A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) é uma das cinco comissões regionais da ONU, que tem como mandato o estudo e a promoção de políticas para o desenvolvimento de sua região, especialmente estimulando a cooperação entre os seus países e o resto do mundo, funcionando como um centro de excelência de altos estudos. A CEPAL mantém capacidade de compilar informação, analisá-la e fazer recomendações para os países. Desde 1948, a CEPAL contribui para o debate da economia e da sociedade latino-americana e caribenha, apresentando alertas, ideias e propostas de políticas públicas. Além de identificar características estruturais que nos distinguem de outras regiões ou de diferentes trajetórias de desenvolvimento, a CEPAL sempre apontou para os desafios da desigualdade, para a luta contra a pobreza, para o fomento à democracia, justiça e paz e para as opções de inserção na economia mundial.

reduzida a instrumentalização da competitividade imposta pelo mercado? Demo desmistifica a ideia de oportunidade ao afirmar que

A educação pode até partir boa intenção de oferecer a mesma oportunidade para todos, mas na realidade, isso não existe. O que existe são oportunidades seletivas, ou seja, a educação não funciona como deveria funcionar no ensino fundamental, garantindo direitos iguais para que todos sejam mais iguais, mas como direito diferencial. (DEMO, 1999b, p. 18).

O problema deve se envolver no ato de “redistribuir”, não só de distribuir, ou seja, do acesso equalizado à riqueza, o que afirma não é apenas sobre o ato participativo, mas de sobremaneira, fala-se das condições adequadas de garantia à vida coletiva. Num olhar mais próximo, o que Demo sinaliza é para o fato de que, para o mercado, o conhecimento inovador se torna cada vez mais competitivo, onde o correto seria se tornar mais humano. Onde deveria entrar em cena a Educação como a principal facilitadora ao acesso à cidadania. Não “educação para a cidadania”, tão simplesmente, pois até soa como algo fácil, algo fantasioso diante de cenários tão divergentes como possui a Educação. Mas, como defende Charlot (2011, p. 278), uma “educação para a humanidade” capaz de humanizar.

O apelo desesperado à Educação de qualidade pode retratar o atraso em que o Brasil está inserido como os demais países classificados como subdesenvolvidos. É preciso que a mesma aja como manejo crítico e criativo, indo muito além do mero crescimento e atinja a condição de agente (articulador) capaz de proporcionar o pensar para realizar as próprias oportunidades e desenvolvimento do homem. O reconhecimento do papel da educação na economia não pode deixar de ser evidenciado, sendo a responsável pela competitividade produtiva, mas o que muito ocorre é reduzi-la a simples instrumentalização tecnológica e/ou subproduto da economia. Ainda, por simplificação, é possível propor à redução dessa competência a capacidade de saber pensar e de aprender, desde que vinculada à capacidade de intervir socialmente. Ficando para a escola realizar uma aprendizagem adequada, com qualidade formal e política, amparada na defesa da cidadania como princípio de existir e, por conseguinte, a inserção no mercado. O ensino como habilidade formal e com perfil consumidor é o interesse do desenvolvimento, por vias educacionais: a transformação; por vias econômicas: o produto e o consumo.

Para Shiroma (2007), a política desenvolvimentista se articulou a uma significativa reorganização do Estado, em vista dos objetivos que deveriam efetivar para

atender aos interesses econômicos vigentes. Para a autora, não surpreende que houvessem adotado uma perspectiva “economicista”, em relação à Educação, confirmada no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico, pois o regime militar que tomou posse em 1964, procurou equacionar o sistema de ensino subordinado a uma concepção estritamente econômica do desenvolvimento. Para a autora — o fato que durante o Regime Ditatorial, o planejamento da educação brasileira tivesse sido exercido por economistas, numa roupagem neoliberal — não foi de se surpreender. Tem-se, como representação pedagógica, o tecnicismo que foi mostrado no polo epistemológico, em Epistemologias da Educação.

A Educação que vem interessar ao mercado não está no ensino inicial ou fundamental, pois o círculo básico na economia é, para Demo (1999), praticamente imperceptível, pois esta escolaridade já é obrigatória e dada como mero pressuposto. Para Paulo Freire, Saul e Charlot, a consciência é condição necessária da transformação social.

O desenvolvimento humano traz imbricada a temática da qualidade de vida e da sustentabilidade, pois assim, é capaz de criar oportunidade, ao invés de satisfação material. Para Demo (1999b), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) — agência líder da rede global de desenvolvimento da ONU que trabalha, principalmente, pelo combate à pobreza e pelo desenvolvimento humano — tem empreendido esforços para a dimensão da globalização do desenvolvimento, no sentido de que todos precisam ser atingidos. Presente no Brasil, desde a década de 60, a atuação do PNUD no país tem tido como temas centrais o desenvolvimento de capacidades, ciência e tecnologia, a modernização do Estado e o fortalecimento de suas instituições, o combate à pobreza e à exclusão social, a conservação ambiental e uso sustentável de recursos naturais.

Através do desenvolvimento e das implementações de projetos de cooperação técnica em parcerias com instituições nacionais, o PNUD Brasil visa apoiar: implementação de políticas para fortalecer setores críticos para o desenvolvimento humano; promoção dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio; desenvolvimento de capacidades institucionais nos governos federal, estaduais e municipais; e fortalecimento do papel da sociedade civil e do setor privado na busca do desenvolvimento humano e sustentável. O contrário é a descriminalização de povos, raças e nações. Para o desenvolvimento se materializar o conceito de qualidade de vida deve, obrigatoriamente,

superar inserção adequada do mercado de trabalho e o consumo. O conceito defendido repousa nos direitos humanos, no desenvolvimento com direito dos povos, na educação de qualidade, na luta da igualdade e no respeito aos direitos sociais e individuais.

Ainda em Demo (2006, p. 06) a “renda é tomada como indicador transparente” quando, na prática, esconde acordos de toda sorte e origens duvidosas. Com isso, as políticas sociais se restringem a políticas assistenciais de transferência de renda (...), “imaginando dar conta do problema”. Reduzida apenas ao aspecto material, a pobreza é violentada com a proposta tecnocrática.

Ser pobre não somente é ser desprovido de ter, mas impedido de almejar. Pobreza é — para Demo (1999), em essência — repressão ou produto da discriminação sobre o terreno das vantagens e oportunidades sociais. O que se vai encontrar, por meio de uma ação crítica, é a percepção do que habita por trás dos interesses da manutenção da pobreza, a dinâmica perversa, opressora e excludente histórica imposta pelo poder econômico e marcada pela desigualdade. Não precisa ir muito longe para que possa ser identificada esta situação. A sala de aula pode servir de exemplo desta situação ou a própria geografia que ainda hoje divide o país entre Norte e Sul (pobres e ricos). Uma expressão da relação de divisão velada que persiste no Brasil, uma linha criada para descrever brasis diversos, numa visão turva, pois não são dois, mas uma quantidade destes, indo desde a pobreza extrema a níveis pouco sonhados. As escolas são reproduções desse estado de coisa, talvez sua categorização que tenha mais elementos dos que se descreve a situação do país, pois além da escola ser, verticalmente, o retrato econômico, é possível vê-la horizontalmente, quando percebida pela ocupação especial, indo do litoral ao sertão. Quanto mais se interioriza mais latente se mostra deficitária.

Na compreensão de Demo esta exposição é a caracterização da “extremidade pedagógica”, segundo a qual a educação é reprodutora (Demo, 1999b, p. 81). Por meio destes conhecimentos adquiridos agindo como elementos de desenvolvimento do educando, trazendo, embutidos em si, a metodologia e a visão de mundo com as quais foram elaboradas. Pensamento similar é o de Luckesi, ao afirmar que os conhecimentos são assimilados pelos educandos que servem de base à formação de hábitos, habilidades e convicções. Já a retenção reflexiva de qualquer que seja o conhecimento não tornaria um educador um especialista desse conhecimento. Mas o que, verdadeiramente, ele chama por habilidade.

As habilidades são modos adequados de realizar atos, modos de agir e modo de fazer, que demonstram que cada educando tornou efetivamente seu os conhecimentos transmitidos, possibilitando autonomia e independência. A retenção reflexa e estática de um conhecimento não faria de um educando um hábil utilizador desse conhecimento.

Todavia, as habilidades necessitam transformarem-se em hábitos, em automatismos que possibilitam uma ação inteligente, rápida, precisa e satisfatória. Os hábitos são automatismos que se desenvolvem pelo exercício de um modo qualquer de agir. Esses automatismos são necessários ao avanço do desenvolvimento das capacidades humanas. (LUCKESI, 2011, p. 146).

Esses hábitos não são um fim em si mesmo, nem poderiam. Necessitam se transformar em hábitos, em uma ação de natureza inteligente, de caráter satisfatório e adequado ao campo de utilidade social, promovendo o desenvolvimento das capacidades humanas. Os conhecimentos das operações matemáticas fundamentais propiciam raciocínios mais complexos com medições e noções de proporcionalidades. Os domínios destes novos conhecimentos ajudam, de forma devidamente orientada, a tomada de decisões que facilitam a vida e o bem viver.

Diante do que vem sendo exposto, Charlot diz que educação não consiste em transmitir conhecimento acabado, mas deve se basear em situações-problemas capazes de desenvolver a compreensão e levar a uma criticidade construída e não dada.

Do ponto de vista pedagógico, essa concepção da formação como trabalho empírico, enraizada em Bachelard, Piaget, mas também em vários pedagogos...Leva à corrente “construtivista”, ou melhor, às correntes rotuladas como construtivistas: a educação não consiste em transmitir conhecimento acabados, mas em propor aos alunos situações e problemas que desencadeiem uma atividade intelectual que, com a ajuda do professor, leve ao conhecimento. (CLARLOT, 2013, p. 78).

É dialética a relação entre habilidade e hábito, pois os exercícios das habilidades geram melhorias das habilidades. Recorrendo ao Método Dialético, pode-se desenvolver nos educandos uma formação mais complexa ou múltipla de perceber e agir no real. Luckesi afirma que “o desenvolvimento do educando articula-se e decorre de aprendizagens que são conhecimentos, habilidades, hábitos e convicções” (Idem, p. 47). Ora, é evidente que o educando só desenvolve quando aprende, mas é preciso que a aprendizagem seja intencional.

Se levado a concepção em Hegel, a aprendizagem tem um fim em si mesmo. Como? Hegel está afirmando que a aprendizagem se limita em-si e para-si. Ao mesmo tempo, em que diz que esse fim ou limite é a própria ideia de universalidade, ou seja,

quando se propõe a afirmar que a aprendizagem termina em si e seu limite é a universalidade, essa aprendizagem nunca se encerra, pois não há como prever um marco final em curto e médio prazo.

Embora se possa ter a aprendizagem um caráter espontâneo e informal, seu interesse ainda projeta desenvolver habilidades em centros de formação (a escola). Essa vontade espontânea (desejo de conhecimento) só alcança êxito atendendo a alguns requisitos: intencionalidade; espontaneidade, criatividade e prazer em aprender, sem entraves cognitivos e nem de contexto social. Este último é o sociologicamente mais complexo, pois atinge não só o aprendente, mas seu seio familiar, sua comunidade e a dignidade, capaz de estigmatizar uma cultura por inteiro.

Por que os pobres, negros e nordestinos possuem os menores indicadores de desenvolvimento humano no Brasil? Por que os negros e analfabetos têm maiores taxas de contaminação sanitária? Por que a maior parcela carcerária é negra? Por qual razão o racismo estrutural ainda assola a sociedade brasileira? Por que os indicadores educacionais insistem em se manterem baixos no Brasil em relação a outros países de igual perfil socioeconômico?

Ensinar significa criar condições para o educando efetivamente aprender o que lhe é devido e tem por direito. Significa também a capacidade de oportunizar inserção profissional dentro de um matiz econômico para a cidadania ou o bem viver. Os educadores sobre o que ensinar: devem empreender esforços, utilizando as habilidades de professores e que seus alunos possam tomar posse dos conhecimentos essenciais às necessidades futuras de inserção social e a sua formação.

Luckesi sintetiza os limites da aprendizagem, numa linguagem mais clara que o próprio Hegel. Para ele, o estudante tem “todo o direito de ir além do domínio” (2011, p. 253). O autor denomina de “aprendizagem de desenvolvimento”. Muitos dos educadores se mantêm alinhados com as posições defendidas pelo autor, em conjecturas didáticas, mantendo a dimensão do objetivo de fazer progredir em novos conteúdos, capaz de superar o aparente dimensionado. É o sucesso como questão principal, a aprovação para níveis seguintes, séries escolares posteriores e conclusão de ciclo de ensino. Não aprovação ou ascensão às séries seguintes sem contemplar o sentido de qualidade. A

educação com características transformadoras trazem o rigor das experiências significativas, capazes de dar ao aprendente a oportunidade de inserção social.

Em Dewey, já que o contexto evidenciou a importância da experiência e na qualidade para que a aprendizagem seja significativa, pois tudo que mais se quer e acredita, tem-se, então.

Dizemos de uma experiência de pensamento que alcançamos ou extraímos uma conclusão. A formulação teórica do processo faz-se frequentemente em termos tais que efetivamente ocultam a semelhança da “conclusão” com o aspecto consumatório de toda a experiência integral em desenvolvimento.

[...]

Portanto, uma experiência de pensamento tem sua qualidade estética própria. Difere daquelas experiências que são reconhecidas como estéticas, mas comente com respeito a seus materiais. O material das belas-artes consiste em qualidade; o da experiência, que conduz a uma conclusão intelectual, consiste em signos ou símbolos que não possuem uma qualidade própria intrínseca, mas que substituem coisas que podem, em outra experiência, ser experimentadas qualitativamente. (DEWEY, 1980, p. 91).

A aprendizagem para o desenvolvimento expressa o risco, a possibilidade de se atingir resultados. O desenvolvimento [racionalidade/aprendizagem] pode ter como adjetivos alguns termos que representará bem a posição que este deve estar: O apogeu; o algo a mais; o diferencial; o significativo; o que “vai além do estritamente necessário” (LUCKESI, 2011, p. 253). Ou seja, o desenvolvimento se relaciona à aplicação de conhecimento de domínio (mínimo necessário de um conteúdo), mas ofertado com capacidade de solucionar situações-problema gerados a partir destes, gerando outras situações ainda mais complexas, colocando o conhecimento adquirido a serviço da resolutividade criativa, crítica, capaz de proporcionar tomadas de decisões, amparadas em reflexões, experimentações e vivências, podendo comparar esta situação de resolutividade com a Dialética hegeliana por estar apontando uma nova fase de reflexão, análise e entendimento.

O conceito de “desenvolvimento” como oportunidade, tornou mais visível sua dimensão política, para além da economia, tornando a Educação seu indicador primordial. O ser humano não só pode construir oportunidades (pela via da educação, por exemplo), como principalmente ele se faz oportunidade, tornando-se sujeito de sua própria história. Aceitando essa “politização da realidade” (DEMO, 2006, p. 28), as sociedades poderão ser igualitárias, mas não iguais, literalmente. Sempre foi a pretensão das democracias a implantação de sociedades que saibam negociar as oportunidades dentro de regras proposta pelo Estado de direito.

3.2 Qualidade na Educação no Brasil: O que tem para hoje?

O que significa o desenvolvimento do educando na qual se interessa a educação escolar? Para Luckesi (2011), o desenvolvimento do educando pressupõe o desenvolvimento das diversas facetas do ser humano: a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o estilo de vida. A educação é o meio pelo qual a sociedade se reproduz, e se renova culturalmente, tendo consequências materiais. Assim, como a educação, em suas diversas possibilidades, serve a reprodução, também serve para renovação da sociedade.

Educação como sendo o fator mais decisivo do desenvolvimento só pode ser dada como verdade após se tomar algumas precauções: primeiramente, que seja concebida de natureza humana e seu teor aberto à interdisciplinaridade, no sentido da aprendizagem; segundo, como estratégia crucial para a cidadania. A relação educação-desenvolvimento será sempre maior quando exercida numa aprendizagem significativa, numa tessitura política ligada a formação do sujeito crítico, criativo, livre e construtor de sua história.

O avanço em termos de acesso e cobertura, principalmente no caso do ensino obrigatório, implica novas demandas de atendimento que se relacionam mais diretamente com as condições de permanência dos alunos na escola e as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa. Há muitas formas de se enfrentar tal debate, desde a análise do processo de organização do trabalho escolar — que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão da escola, do currículo, da formação docente — até a análise de sistemas e unidades escolares que pode se expressar, por exemplo, nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas. Além desses aspectos, é primordial se enfatizar que a educação age em diferentes dimensões e espaços da vida social, a própria educação em si já é resultante de relações sociais mais amplas, como a dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

De uma forma falaciosa e bem conhecida no Brasil, diz que algo como “Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos (privilegiados).” Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Segundo Paulo Freire, não bastaria matricular os pobres na escola

(inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, seus desejos, seus sonhos, a vontade e o direito de ser mais em oportunidades e acessibilidade aos bens públicos. A educação precisa visar à qualidade sociocultural que é sinônimo de qualidade integral.

Para que um ciclo de crescimento econômico seja de fato eficiente, ele deve promover a melhoria da distribuição de renda, reduzir a desigualdade salarial do país, promover uma previdência justa para todos, proporcionar crédito popular com taxas justas e outras políticas econômicas e sociais. Contudo, o crescimento só ocorrerá se houver melhoria na educação, pois do contrário, o crescimento econômico encontrará sua própria estagnação. Gadotti corrobora ao dizer que é a economia que deve servir a educação, e não o seu contrário.

A qualidade política e econômica de um país depende da qualidade da sua educação. Isso não quer dizer que a economia deva determinar o que se passa na educação. Ao contrário. Como sustenta Fernando José de Almeida, “a educação não tem como finalidade servir à economia, e sim ser a indicadora dos caminhos da economia. Não deve ficar de costas para ela, mas não precisa ser sua escrava, nem terpragmatismo tal que seus índices de eficácia sejam medidos pelas taxas de crescimento econômico” (GADOTTI, 2009, p. 04-05).

Neste sentido, Shiromo diz que a educação tem papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza. Por outro lado, reafirma o lugar-comum de que a “evolução da tecnologia e das reformas econômicas está provocando mudanças na estrutura das economias, indústrias e mercado de trabalho em todo mundo” (SHIROMO, 2010, p. 62-63). Para se deixar claro o foco da educação básica é ajudar a reduzir a pobreza, reduzir a fecundidade, melhorando a saúde e dotar as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade.

Para avançar no que seja Qualidade da Educação é preciso delimitar o tema a ser tratado, já que os termos “educação” e “qualidade” são usados na literatura educacional com muitos sentidos. Em Soares (2009), o mesmo toma a mesma definição de Educação subjacente ao Art. 205 da Constituição brasileira:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2016, p. 104).

De acordo com esse artigo constitucional, a promoção da Educação cabe não só aos estabelecimentos escolares, criados, mantidos ou supervisionados pelo Estado, mas

também a outras estruturas sociais, notadamente à família. A LDB, Lei no 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, é clara em reconhecer a função educativa de várias estruturas sociais.

Para Soares, a LDB trata apenas da educação escolar, aquela parte da Educação que ocorre em escolas. Não contente com essa limitação, afirma que os objetivos da educação escolar e da não-escolar são os mesmos, ainda que cada uma delas tenha ênfases e prioridades específicas. A ênfase na análise da educação escolar deve também ser entendida como uma crítica ao uso da expressão “qualidade da educação”, que, sem alguma qualificação, é um conceito mal definido e que, portanto, não pode ser estudado.

O conceito de qualidade da educação é multifacetado, “do ponto de vista social, a educação é de qualidade quando contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à educação” (DOURADO, 2007, p 12). Há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino-aprendizagem, há necessidade de mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos. Mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores de qualidade deve ser levado em conta, pois a qualidade tem fatores extraescolares e intraescolares. Abrindo espaço para que se possam considerar ainda outros critérios, como a subjetividade, sem deixado de lado pela maioria dos sistemas de avaliação.

Segundo Dourado (2007, p. 24), Fernandes (2009) e Gadotti (2009), as “dimensões mínimas comuns da qualidade da educação” no plano extraescolar devem incluir a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no nível do Estado. Já com o fator intraescolar a “qualidade da educação inclui as condições de oferta do ensino, a gestão e organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desempenho escolar” (GADOTTI, 2009, p. 10).

De igual compreensão, a consciência crítica da pobreza ainda é pobreza, pois não há uma tomada de consciência nem pelo pobre, nem pelo governo, tampouco pelo mercado. A coisa começa realmente a valer a partir do momento que se assume o compromisso de mudar a situação criticamente entendida. E para realizar essa “mudança não basta puxar a rédea política. A rédea econômica é certamente da mesma ordem de importância” (DEMO, 1999, p. 88). Passa-se então, ao entedimento da qualidade

educacional enquanto estância política.

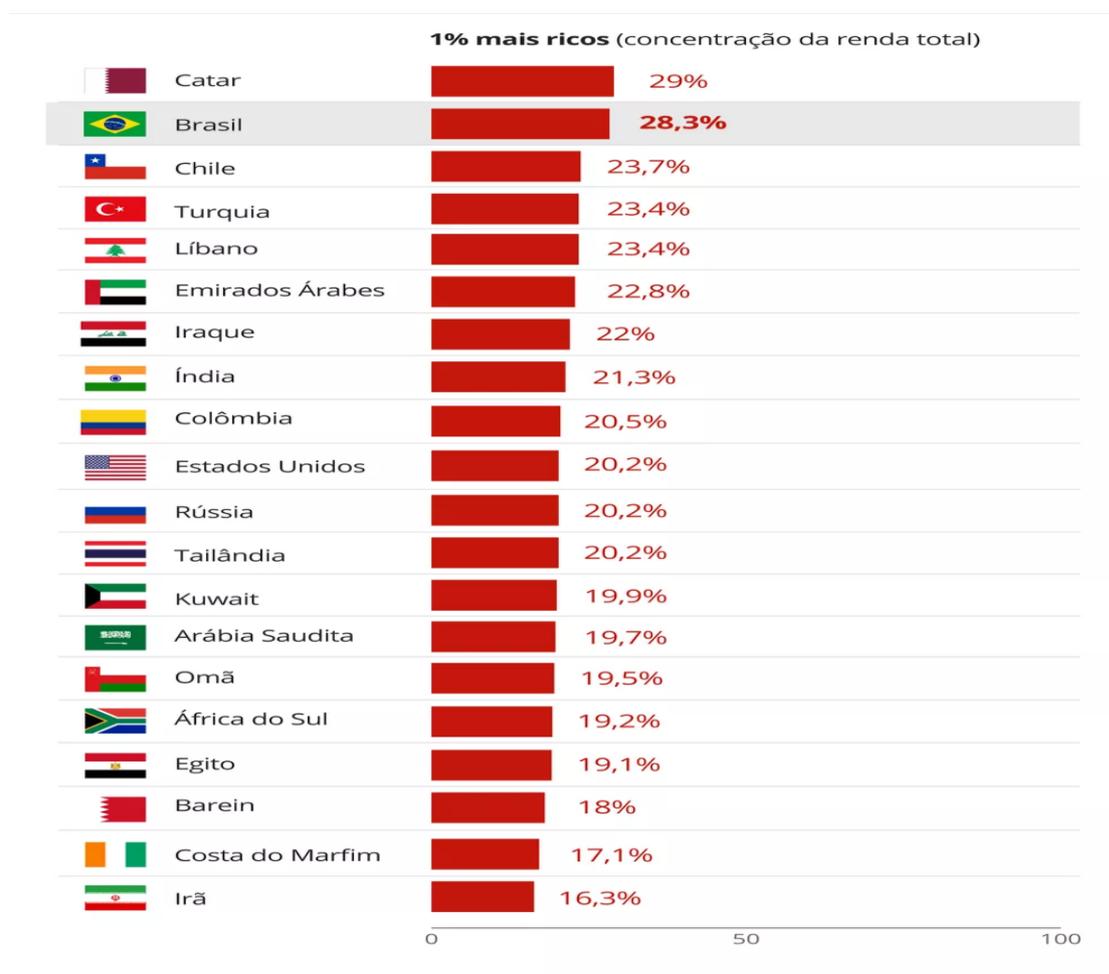
Para Charlot (2010), o essencial é que o aluno se aproprie de conhecimentos que tenham sentido para ele e que — ao responderem as demandas cognitivas e formativas escolares, dada como situações-problemas ou mesmo suscitada por situações reais — esclareçam o mundo. Onde o ensino ofertado seja capaz de proporcionar oportunidade real de aprendizagem. Transformando o pensado (e aprendido) em algo real e necessariamente importante, onde o tempo gasto na escola venha ter objetivo, seja efetivo e eficiente. A ideia de qualidade não pode apenas ser dada de forma intangível, mas palpável, mensurada por meio de uma aprendizagem que leve a melhoria de vida, dignifique e garanta cidadania. Transformando qualidade em conceito.

Mas por que é tão difícil mudar a educação para algo capaz de promover desenvolvimento humano? Há uma enorme falha, que faz com que todos esses desejos sejam inviabilizados. A resposta: É a realidade, o concreto, o contexto que as matizes positivistas não conseguem elucidar com a devida lucidez. A educação oferecida à população brasileira e aos demais países onde a dependência econômica atinge, em particular, a parcela mais pobre, que não possui e não lhe são ofertadas as possibilidades de condições, seja porque os recursos são exíguos ou a qualidade é, ainda, visualmente, precária. Com raras exceções, a educação vive um determinismo extremo em pleno Século XXI, mas ainda com manifestações e ações jesuíticas do Século XVII. Em outras palavras, após todo um esforço de construção de uma escola baseada numa aprendizagem construtiva, ainda parece que é paliativo, mesmo com uma Constituição moderna e com leis específicas e com atualizações recentes (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9493/96). “O que menos os alunos têm feito na escola é aprender” (Demo, 1999b, p. 64). Por meio de uma posição otimista da educação, falando da aprendizagem, não da escola ou o ensino meramente formal. Apresentando duas observações inovadoras dessa nova geração que surge nos últimos tempos: a) pela primeira vez na história, a geração mais nova consegue ensinar a mais velha; b) a geração do Século XXI está disposta a aprender de verdade, utilizando paradigmas tipicamente reconstrutivos (Demo, 1999, p. 64).

De forma mais prática, é possível ao aprendente, além de obter informações extremamente interdisciplinares e globalizadas, se ambientar em espaço de pesquisas, com o uso de instrumentos lúdicos e sedutores. Também não se poderá desconsiderar que essa visão traz um grau de romantismo. Uma reportagem do portal jornalístico G1 traz a

manchete “O Brasil: 2ª maior concentração de renda do mundo” que circulou no dia 12 de setembro de 2019. A reportagem destaca que 1% da população, o que vale ao mais rico concentra 28,3% da renda total do país, conforme ranking sobre o desenvolvimento humano. Deste índice, o Brasil perde apenas para o Catar em desigualdade de renda, onde 1% mais rico concentra 29% da renda. Mas é bom lembrar que o Catar apresenta elevado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,856 e os dados registram que a sua renda *Per Capita*⁴ foi de US\$ 64.705.059, em 2017. Este é um registro de um aumento com relação aos números anteriores de 57.965.392 USD⁵ em 2016. Vejamos como se apresentam alguns países, incluindo o Brasil e suas posições do ranking mundial, na Figura 07: Ranking de concentração de renda – PNUD.

Figura 07: Ranking de concentração de renda – PNUD



Fonte: PNUD (2019).

Infografia: Juliane Souza e Rodrigo Sanches/G1

⁵USD é a sigla para United States Dollar, que significa dólar dos Estados Unidos, a moeda americana. O dólar é a moeda oficial do país, mas também é utilizada em vários países do mundo, em livre circulação, e em especial como reservas internacionais.

O relatório que apresentou o IDH brasileiro considera todos os países para os quais a ONU tem dados disponíveis no período de 2010 a 2017, adota a informação mais recente para cada país e é organizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o documento considera uma série de índices, e não apenas a distribuição de renda para chegar ao conceito de desigualdade social.

A proposta apresentada pela ONU sobre a definição de Desenvolvimento que se deu com oportunidade, pretendendo superar a visão de desenvolvimento restrito apenas ao universo do mercado. A oportunidade de desenvolvimento depende da competência histórica, seja igual dependência funcionamento. Os dois fatores caminham juntos, resumo que um seja: meio e o outro: fim.

A temática da mudança de magnitude e profundidade desejada estar associada à cidadania, e não apenas ao mercado. Por isso que fica nítida a existência entre cidadania e mercado. Quando o mercado fala de pessoas “bem-educadas” o que se busca é camuflar “pessoas com habilidades formais, baseadas em instruções, hábeis no manejo e com competência para produção mercantil”. Isto não é necessariamente Educação, mas instrução (ou instrumentalização) baseada em informação prévia. Este tipo de conhecimento se torna limitado, mesmo que se fala em saber-fazer e/ou saber-pensar, este tipo está restringido à competição.

Pela educação vê-se a equalização das oportunidades capazes de abrir para os beneficiários da escola a possibilidade de gerar suas oportunidades, por meio de suas próprias competências) e não uma cidadania decorativa, de expressões políticas frágeis e passivas de interferências extrema interesseira. (DEMO, 1999b, p. 79).

A educação brasileira sofre de um “excesso de boa vontade”, sendo que este termo vem carregado de sofisma. Todos os políticos brasileiros desde a esfera municipal até mais alta, como a disputa presidencial, não deixam faltar em suas plataformas políticas a preocupação com a causa da educação, nunca faltam preocupações como: preocupação com a universalização, com a qualidade, com a valorização da carreira docente entre outras pautas. É infalível o assunto educação em palanques. Desde a redemocratização, a LDBEN (9394/96), as ações efetivas que prometeram a tão prometida reestruturação da escola, mas, de fato, quase nada foi modificado, no Brasil. Com a criação do IDEB, ficou mais fácil ou transparente enxergar o déficit educacional brasileiro, mesmo que o país tenha avançado em modernos modelos avaliativos estruturados em modelos matemáticos de reconhecimento internacional, mas demonstra que ao longo do tempo tem pouco

contribuído para a resolutividade do problema educacional: o baixo índice de aprendizagem.

Surgiram inúmeras experiências exitosas, inovadoras e eficientes que, tomadas como políticas públicas federais ou demais entes, ainda sim, tomam forma de políticas de governo, e nunca de Estado, exemplos significativos no atual momento são: o Programa Universidade Sem Fronteiras – USF, já considerado o maior programa de extensão universitária desenvolvido no Brasil; O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, criado pelo Governo Federal em 2011, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, foi um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, criado em 2012. Por conta da substituição de poder, nenhum destes se mantiveram. Ainda foram taxados como ideológicos e a mudança de governos não possibilitou avaliar seus impactos. Ao contrário, foram sumariamente extintos com rótulos ideológicos. Há alguns que definem ações anteriores educacionais de governos anteriores como criminosas e infames à família brasileira, como se a escola não fosse o espaço que melhor simula a realidade de forma integral, como espaço de criticidade, criatividade, diálogo. Infelizmente, polarização faz estragos tão avassaladores que invalidam qualquer reparo e alonga-se no tempo e no espaço.

Inquietações se mantêm por não ver a transformação tão esperada da educação. Ao contrário, a educação foi e é usada num projeto de desenvolvimento econômico e com um papel reduzido ou diminuído frente ao econômico. Para Demo, a educação não provém de uma instrução qualquer, mas de conjunto de ações capazes de promover o desenvolvimento humano. Para ele, não se inventa transformação social ao qualquer tempo ou por mera intuição. Transformação social é resultante de estratégias complexas, interligadas com vários autores e contextos, mas é na educação onde se encontra aporte principal, pois ela não se contenta em apenas informar ou instruir, mas busca transformar para o desenvolvimento em termo estritamente humano.

O professor, autor primordial nesse processo de mudança, não deve seguir na epopeia do aluno que não quer aprender. Várias pesquisas asseguram que a ação do

professor é a que mais tem impacto sobre a aprendizagem dos estudantes (UNIBANCO, 2020). Por isso, é fantasioso o sucesso de qualquer projeto desenvolvimentista, sem educação. A fantasia cresce se pensar que este sucesso se dará sem a participação e envolvimento do professor. “A mediação mais efetiva na relação educação e desenvolvimento está assentado na pessoa do professor” (DEMO, 1999b, p. 82), desde que ele, seja o mais engajado nos resultados eficientes de aprendizagem e consciente de seu papel para a sociedade e para o sucesso.

Sem educação de qualidade não se pode desenhar horizontes dignos, que a educação integra uma sociedade de consumo, como propulsora de um processo produtivo e competitivo, mas deve propor mecanismos sólidos e conscientes capazes de vislumbrar a inclusão e oportunidade, mesmo que essa sociedade só consiga enxergar o braço econômico.

Por tentativa de compreensão do termo “Reprodução”. A definição de Demo se aproxima mais das promovidas por Luckesi (2011), ao invés das oriundas de Bourdieu. Onde o primeiro aponta que a escola também pode, em sua possibilidade, servir a renovação. Já para o segundo, a escola é instrumento do capitalismo e age como instituição de violência simbólica. Não que Bourdieu esteja errado, mas que não fixa a escola espaço de transformação. Do contrário, é para ele o local onde a classe dominante exerce a manutenção da estrutura do capitalismo. De acordo com esse modelo sociológico, “o que acontece na escola depende fundamentalmente do capital cultural e do *Habitus* dos alunos” (CHARLOT 142, p. 128). Quem tem as disposições psíquicas e o capital cultural — pontos requeridos pela escola — se torna um aluno bem-sucedido; quem não tem fracassa.

Ainda para Luckesi, o desenvolvimento do educando significa a formação de suas convicções afetivas, sociais e políticas.

Significa o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas e habilidades psicomotoras; enfim, sua capacidade e seu modo de viver. A educação escolar é uma instância educativa que trabalha com o desenvolvimento do educando, estando atenta às capacidades cognoscitivas sem deixar de considerar significativamente a formação das convicções. Junto com o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas, dão-se também a formação de múltiplas convicções assim como habilidades motoras. (LUCKESI, 2011, p. 145).

Durkheim (2011) traz uma definição social clara do que deve ser a Escola e a Educação para sociedade. Para ele, a Educação pode ser compreendida como o conjunto

de ações exercidas das gerações adultas sobre as mais novas que ainda não alcançaram o estatuto de maturidade para a vida social.

3.3 Contextos da qualidade educacional: O que dizem os especialistas?

De acordo com Gadotti (2009), na visão das Nações Unidas, qualidade é a categoria central deste novo paradigma de educação sustentável, mas ela não está separada da quantidade. Para ele, houve de fato, no Brasil, uma educação de qualidade para poucos. Precisando construir uma “nova qualidade”, como dizia Paulo Freire, que consiga acolher a todos e a todas.

Para Pedro Demo (1999), a qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podendo separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

O tema da qualidade é tão mais complexo. Para Gadotti, não bastando só melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. Ele diz se o conceito fosse, realmente, fácil de alcançar uma resposta, de maneira rápida e eficaz, para o desafio da qualidade na educação, não se estaria discutindo com tamanho esforço o tema. Para ele, há um conjunto de fatores que contribuem para a qualidade na educação. Assim, ele pergunta: O que é educação de qualidade? Em sua pesquisa, trouxe dos documentos da UNESCO, a seguinte definição.

Para a UNESCO, a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. “Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo” (GADOTTI, 2009, p. 02).

Assim, Gadotti eleva a importância da qualidade a uma dimensão ainda mais ampla, que envolve, em seu conjunto de concepções, acima de tudo, a dignidade humana. Um conceito de universalidade é como ele justifica o fenômeno.

Para a Conferência Nacional de Educação, em seu Documento de Referência, referiu-se à qualidade da educação no Eixo II, associando esse tema ao da Gestão Democrática e da Avaliação. Segundo Fernandes e Gremaud (2009), nesse capítulo, o Documento procurou apresentar os diferentes objetivos e possibilidades dos sistemas de avaliação educacional, bem como identificar o atual estágio da avaliação da educação básica no Brasil. Ênfase é dada às mudanças recentes, em especial àquelas introduzidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que expandiram o papel da avaliação em larga escala para além de seu objetivo tradicional de diagnóstico dos sistemas educacionais e colocaram-na como um dos pilares da política educacional do Ministério da Educação.

Assim, Dourado (2007) e Fernandes e Gremaud (2009), vão mais além para afirmarem que não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. A garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais. Para os autores, só aprende quem participa ativamente no que está aprendendo. O documento do MEC aponta um “conjunto de variáveis” que interferem na qualidade da educação e que envolvem questões macroestruturais, como a concentração de renda; a desigualdade social; a garantia do direito à educação; como também a organização e a gestão do trabalho educativo — que implica em processos de gestão educacional, na dinâmica curricular e na formação docente. Portanto, não se pode perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculado às demandas e exigências sociais de um dado processo.

O tema da qualidade não se desvencilha do tema da democratização do ensino e vice-versa. Nessa nova dimensão um componente essencial da qualidade na educação é a democracia, pois quando qualidade é algo disponível para poucos, não é qualidade, é privilégio. Qualidade é sinônimo de justiça social e todos os desmembramentos gestados por este conceito.

Ainda segundo Dourado (2007), a produção de qualidade da educação, sob o ponto de vista extraescolar, implica, por um lado, políticas públicas, programas compensatórios e projetos escolares e extraescolares para enfrentamento de questões como fome, violência, drogas, sexualidade, desestruturação familiar, trabalho infantil, racismo, transporte escolar, acesso à cultura, saúde e lazer entre outros, considerando-se

as especificidades de cada país e sistema educacional. Por outro lado, implica efetivar uma visão democrática da educação como direito e bem social que deve se expressar por meio de um trato escolar-pedagógico que, considera a heterogeneidade sociocultural dos sujeitos-alunos e é capaz de programar “processos formativos emancipatórios”. (p.15).

A necessidade da construção de Parâmetros de Qualidade que envolvam as dimensões intraescolares e extraescolares acarreta questões ainda mais polêmicas, por buscar a definição de um padrão único ou mais adequada à qualidade diante da multiplicidade de campos, espaços disciplinares e parâmetros, que exigem condições bem definidas e explicitadas. Contudo, para Gadotti (2009, p. 03), é preciso se falar em “custo-aluno-qualidade” e de “relação-aluno-professor” que pode ser parâmetros aceitos em nível nacional. Pode-se falar em Qualidade Social, podendo ainda ser relacionado ao conceito de Educação Integral. Portanto, há várias dimensões intraescolares, é preciso garantir a presença de alguns aspectos estruturais para que se possa promover a execução/exequibilidade da qualidade, como um sistema nacional efetivo e eficiente; uma rede de gestão democrática, um sistema de avaliação formativo. Entende-se que a partir desta percepção da qualidade da educação se espera que a mesma esteja baseada em parâmetros que evidenciem a aprendizagem e que secundarize a frenética política de metas e resultados, mantenha uma política nacional de formação docente e garanta que a escola seja lugar de mudança social.

Ainda de acordo com Dourado (2017), no âmbito das categorias de análises quantificáveis, há pesquisas que evidenciam as médias existentes nas relações entre alunos por turma, alunos por docente e aluno por funcionário, aspectos importantes das condições da oferta de ensino de qualidade, "uma vez que as menores médias podem ser consideradas como componentes relevantes para uma melhor qualidade do ensino oferecido" (DOURADO, 2017, p. 17). Deve-se, neste sentido, considerar ainda a importância de diferenciação do número de alunos, por turma e por profissionais na escola, nos diferentes níveis e modalidades de educação, como uma forma de se garantir a oferta do ensino com qualidade. Essa constatação é importante, quando se considera a variedade de escolas consideradas eficazes de qualidade ou com resultados positivos e a diversidade de condições ofertadas nos países, evidenciando disparidades regionais motivadas pela situação socioeconômica ou pelo compromisso das redes de ensino com a qualidade de sua educação.

Buscando superar a dicotomia epistemológica, procurando a síntese entre elementos conflitantes. Essa síntese pode ser entendida de diferentes maneiras, com duas formas do processo: uma em que ele é interpretado como um consenso intersubjetivo e como a possibilidade de construir (construtivismo) diversas sínteses dentro de um *continuum* entre polos apontados, sendo a proposta feita pelos defensores do diálogo entre os paradigmas, que buscam equilíbrio entre as polarizações sujeito-objeto, quantidade-qualidade, explicação-compreensão, registros controlados de dados-interpretação etc. Alinhado ao pensamento de Hegel, com as ideias de Pedro Demo, é possível identificar outra forma de entender síntese, referindo à superação de níveis de um mesmo processo em que é admitida a contradição entre os opostos e a passagem, mas na propositura de atingir um novo momento, capaz de superar a dicotomia polarizada e que nunca chegando a marcos teórico seguros e eficientes. De acordo com Hegel e autores teóricos como Demo, Gadotti, Dourado, Günther, Azevedo, Freire e tantos outros, que se mantêm firmes, e com altivez, na manutenção da postura científica e dialética, focados numa resolutiva para a questão da qualidade educacional e de tantos problemas existentes na educação brasileira.

Utilizando o modelo estrutural sintetizado no modelo conceitual de uma organização escolar para estudar cada estabelecimento escolar. Um estudo mais amplo da escola exigiu também o uso de modelos funcionais, nos quais são explicitadas as etapas dos vários processos através dos quais a escola cumpre suas funções.

O modelo conceitual de escola aqui adotado e apresentado na Figura 08: Modelo conceitual de uma organização escolar. O modelo é uma adaptação do modelo usado pela *European Foundation for Quality Management (EFQM)*.

Figura 08: Modelo conceitual de uma organização escolar



Fonte: EFQM — O modelo de excelência: versão pequenas e médias empresas (2019).

A escola, de modo mais evidente que outras organizações das áreas denominadas na literatura gerencial “prestadoras de serviço”, reflete a sua liderança, usualmente caracterizada por sua gestão. A forma de concretizar os objetivos da escola, ou seja, a “tecnologia da escola” é expressa no seu projeto pedagógico, que precisa — para sua consecução — dos recursos físicos e humanos fornecidos por professores, pessoal de apoio e das parcerias, principalmente com os pais dos alunos. A execução da rotina dos diferentes processos necessários para o bom funcionamento da escola é feita pela comunidade escolar, na qual se destaca o professor.

3.3.1 Qualidade da educação e os vários contextos que a definem

Na escola, os alunos querem aprender, conviver e viver bem enquanto frequentam o espaço escolar. Os professores esperam encontrar na escola um local agradável para o seu exercício profissional, com oportunidades de aperfeiçoamento e recompensas pelo trabalho bem feito. A escola deve preservar a cultura da comunidade, formar as crianças e jovens como cidadãos participantes e críticos com hábitos saudáveis de saúde, respeito ao meio ambiente, capacidade de conviver com pessoas diferentes, resolvendo os conflitos pela via pacífica. Mas, principalmente, a escola é uma estrutura social organizada para exercer uma função pedagógica claramente definida. Embora o objetivo da escola não seja apenas o aprendizado de conteúdos cognitivos de seus alunos, será considerada ilegítima quando esse aprendizado não ocorrer.

3.3.1.1. Cultura da escola

A cultura da escola é compreendida como os valores e normas que regulam as relações entre os vários sujeitos da comunidade escolar. Apesar de cada indivíduo apresentar percepções distintas em um mesmo ambiente, há elementos comuns nas suas concepções que caracterizam a cultura de uma determinada escola.

Entre os vários elementos que caracterizam a cultura de uma escola, a literatura referente à eficácia da escola dá ênfase aos seguintes fatores, assinalando seu efeito positivo sobre os resultados das escolas: forma de exercício da liderança, meios de formulação e de implementação dos objetivos e da visão da escola, características profissionais e envolvimento do corpo docente, existência de um clima de respeito e disciplina, concentração das atividades escolares no ensino e na aprendizagem dos alunos,

projeto claro e justo de monitoramento do progresso cognitivo dos alunos, existência de direitos e deveres dos alunos e parceria família-escola.

3.3.1.2 Resultados da escola

O resultado-chave da organização escolar é o aprendizado dos alunos, entendido como a aquisição das competências cognitivas sociais e afetivas necessárias para uma vida adulta pessoal e socialmente significativa. Soares destaca, entre outros fatores contextuais, a importância do desempenho cognitivo e o monitoramento desde, por meio dos sistemas de avaliação em larga escala.

Embora o desempenho cognitivo seja colocado neste contexto como resultado crucial, não se pode esquecer que uma escola também tem como propósito a formação da criança para a vida em uma sociedade complexa. Assim, a interação professor-aluno deve privilegiar muito mais do que a instrução. No entanto, o aprendizado de competências cognitivas recebe na educação escolar uma atenção especial, e, entre estas, as competências leitora, matemática e científica têm sido consideradas essenciais. Nesse sentido, a contribuição dos estudos para a concretização do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) influenciou muito o pensamento educacional mais recente. (SOARES, 2019, p. 227).

Soares (2019) ver que outros resultados da organização escolar podem ser sintetizados como a satisfação dos professores, dos alunos e da sociedade atendida. A satisfação dos professores, embora associada também ao aprendizado de seus alunos, depende de sua remuneração, das condições de trabalho e das características do alunado da escola. Os alunos passam uma parte importante de sua infância e adolescência em torno do ambiente escolar.

3.3.1.3 Medidas da qualidade da escola

Como o modelo conceitual adotado explicita, estudar a qualidade de uma escola ou da rede de ensino, consiste em verificar em que medida seus alunos aprendem e se as expectativas dos membros da comunidade escolar são atendidas. Assim, a qualidade da escola deve ser desdobrada na qualidade de cada uma das estruturas da escola e dos resultados dos processos escolares, não sendo possível definir um único critério de eficácia escolar, por sua vez, aponta para as muitas visões possíveis da expressão qualidade da escola. Essa multiplicidade de critérios aparece também na visão preconizada pelo UNICEF, que estabelece cinco dimensões pelas quais a educação escolar deve ser analisada: *alunos* — foco nos direitos dos alunos; *ambiente* — infraestrutura adequada às suas funções; *conteúdo* — relevância e pertinência; *processos*

— adequados e compatíveis com a comunidade atendida; *resultados* — qualidade e equidade; e *custos* — eficiência nos gastos.

Quando esses termos surgem, sempre paira dúvidas sobre o significado de eficiência-eficácia-efetividade. Por isso, na tabela 02: Os 3 “Es” da administração pública, trouxemos a definição de cada um deles. Vejamos:

Tab. 02: Os 3 “Es” da Administração da administração pública.

Conceito	Definição
Eficiência	Otimização no uso dos recursos financeiros e materiais em relação aos resultados alcançados (custo e benefício). Em outras palavras, trata-se de fazer mais utilizando menos.
Eficácia	Capacidade demonstrada pelas ações/atividades para atingir objetivos e metas estabelecidos; relação entre alcance de metas e tempo de execução.
Efetividade	Capacidade de os resultados produzirem mudanças significativas e duradouras para os beneficiários, atendendo suas expectativas; relação entre os resultados e o objetivo proposto.

Fonte: Instituto Unibanco (2019).

Ele se ateu a descrever apenas dois dos aspectos da qualidade da escola: o aprendizado de competências cognitivas pelos alunos e a equidade observada nesses resultados.

Importante explicitarmos que a leitura de Soares sobre a Qualidade da Educação não se ateu a “uma escola”, mas a escola, sem sentidos múltiplos. A percepção defendida é que devemos relacionar a concepção de escola formal ou educação formal oferecida pelo ente público, como o autor já havia defendido antes.

3.3.1.4 Competências cognitivas

A aquisição de competências cognitivas pelos alunos é caracterizada por duas dimensões. A primeira registra o progresso do aluno desde sua admissão na escola ou desde o início do ano letivo. Como já mostrado, o aprendizado do aluno depende de um grande número de fatores, a maior parte deles fora do controle da escola. Assim, é razoável medir o sucesso da escola por aquilo que ela agregou ao aprendizado do aluno através de suas políticas e práticas internas. Trata-se do conceito de valor agregado, ideia que está presente nos sistemas mais modernos de monitoramento escolar.

No entanto, o direito ao aprendizado só fica completamente atendido se cada aluno desenvolver as competências cognitivas em níveis compatíveis com o exercício de sua cidadania e preparação para o trabalho. Ou seja, não basta apenas verificar se o aluno aprendeu, é preciso também saber se atingiu o nível de proficiência adequado. Essas duas

dimensões, usualmente denominadas *aprendizado* e *desempenho*, são, pois, complementares.

Como o desempenho do aluno é o resultado de uma ação complexa de fatores escolares e não escolares, só se pode conhecer o efeito da escola, tomado como uma medida de sua qualidade, com o auxílio de modelos estatísticos de regressão que retirem da medida bruta o efeito dos fatores não escolares.

3.4. Por meio de uma leitura mais atenta dos indicadores educacionais do Ensino Médio cearense: Ainda há muito a melhorar

O crescente campo da avaliação educacional, diante de evidências e da importância dos fatores contextuais externos, inerente a comunidade escolar. O funcionamento e a utilização de instrumentos que precisam ser adequados para o entendimento das complexidades sociais, sendo que os programas avaliativos devem, obrigatoriamente, apresentar funcionalidade para os dados coletados, gerando políticas públicas educacionais de qualidade. Do contrário, seriam avaliações meramente dociométricas.

Para que a avaliação educacional seja realmente transformadora e consciente de seu papel (*Accountability*), ela deve se assumir como componente integrante da qualidade educacional, agindo com sentido ético, colocando o “desenvolvimento de competências” como um de seus valores fundamentais.

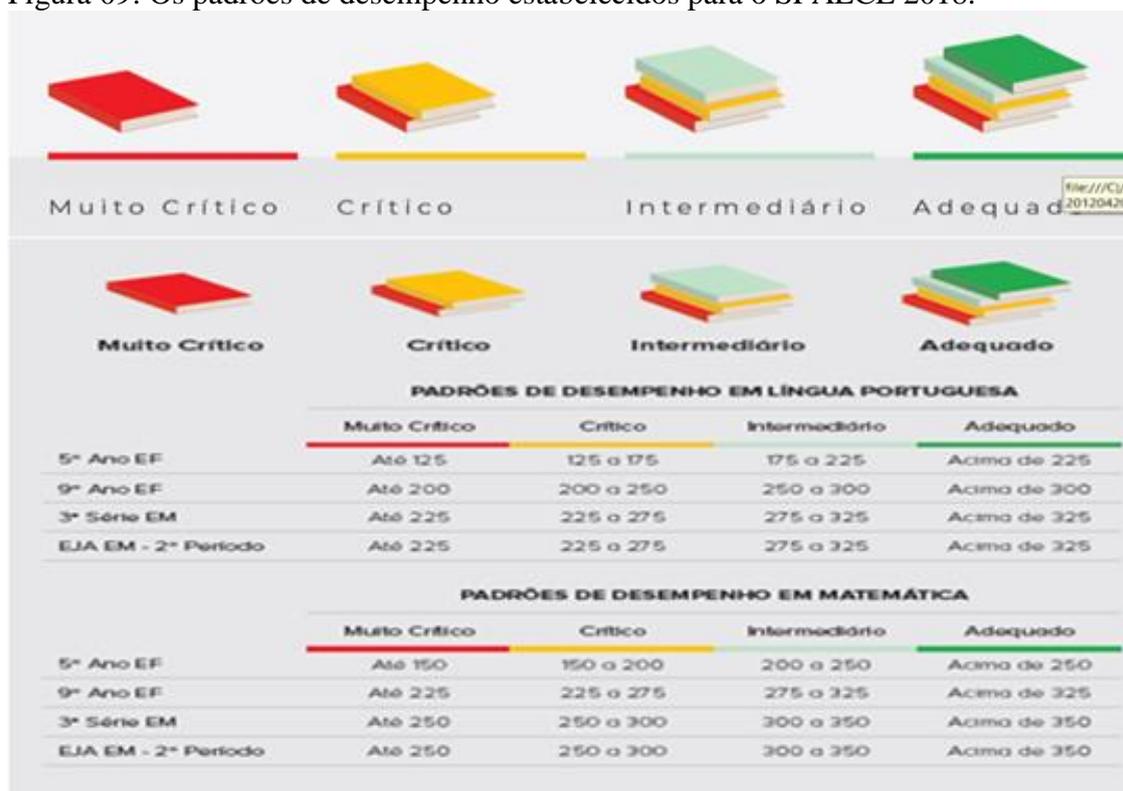
Em termos escolares é possível identificar, pelos resultados dos sistemas de avaliação da aprendizagem do Estado, um número ainda alarmante de alunos que chegam ao término do ciclo do ensino com níveis inadequados. Olhando somente para aqueles que conseguem concluir, pois ainda há um quantitativo expressivo de alunos que evadem da escola. O IPEA levantou que esta taxa vem caindo, no Nordeste e o Ceará tem demonstrado as menores taxas de abandono, mas qualidade é que nenhum aluno deixe a escola por motivos econômicos. Qualidade é “nenhum a menos”.

Nesta seção, será possível conferir os resultados gerais da rede estadual e redes municipais de Ceará no SPAECE 2018. Os mapas exibidos nas próximas páginas informam, para cada disciplina e etapa avaliadas, a proficiência média, o padrão de desempenho e os dados de participação da rede, bem como o padrão de desempenho alcançado pelos estudantes do Ceará estão relacionados nas tabelas de resultados, no topo

estão os resultados gerais alcançados pelo Ceará. Deixando para o polo técnico o detalhamento desta ação que se caracteriza como ação para redução do déficit de aprendizagem identificados nas avaliações de aprendizagem de larga escala.

A caracterização dos indicadores apresentados nos mapas e nas tabelas podem ser consultados na seção Itinerário de apropriação dos resultados desta publicação. Demonstrados na Figura 09: Os padrões de desempenho estabelecidos para o SPAECE 2018, com a devida descrição de cada nível e a proficiência desejada.

Figura 09: Os padrões de desempenho estabelecidos para o SPAECE 2018.



Fonte: CAEd (2018) – Adaptado.

Muito crítico: Estudantes apresentam carência de aprendizagem em relação às habilidades previstas para sua etapa de escolaridade, evidenciando necessidade de recuperação.

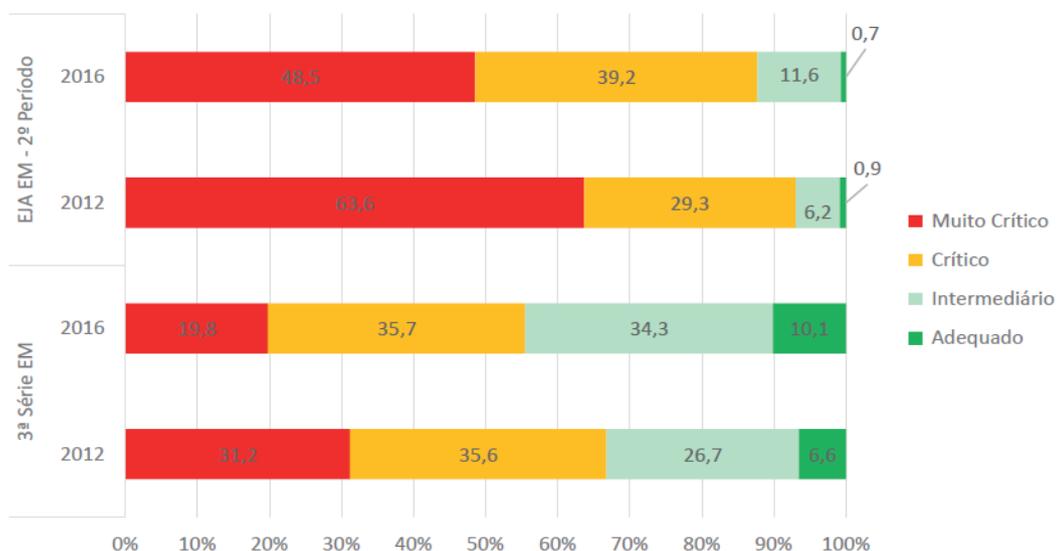
Crítico: Estudantes ainda não demonstram um desenvolvimento adequado das habilidades esperadas para sua etapa de escolaridade, demandando reforço para uma formação adequada à etapa de escolaridade.

Intermediário: Estudantes revelam ter consolidado as habilidades consideradas mínimas e essenciais para sua etapa de escolaridade, o que requer empenho para aprofundar a aprendizagem.

Adequado: Estudantes conseguiram atingir um patamar um pouco além do que é considerado essencial para sua etapa de escolaridade, exigindo novos estímulos e desafios.

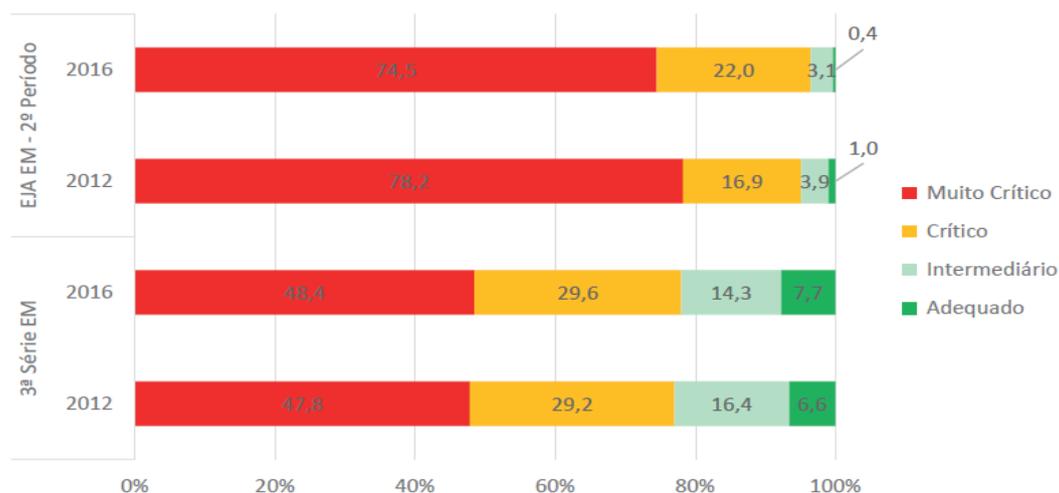
Em matemática, observa-se que a 3ª série do Ensino Médio apresentou um ligeiro crescimento em 2013, mas nas edições seguintes, registrou leve queda nas proficiências. A EJA, também em matemática, apresentou o padrão muito crítico de desempenho com oscilações na proficiência média do estado. Na Figura 10: Distribuição de alunos por padrão de desempenho – Língua Portuguesa – 3ª série médio e 2º período EJA do Ensino Médio – Rede estadual e na Figura 15 – Distribuição de alunos por padrão de desempenho – Matemática – 3ª série do Ensino Médio e 2º período EJA do Ensino Médio – Rede estadual.

Figura 10: Distribuição de alunos por padrão de desempenho – Língua Portuguesa – 3ª série médio e 2º período EJA do Ensino Médio – Rede estadual.



Fonte: CAEd (2018)

Figura 11: Distribuição de alunos por padrão de desempenho – Matemática – 3ª série do Ensino Médio e 2º período EJA do Ensino Médio – Rede estadual



Fonte: CAEd (2018).

Em suma, excetuando os resultados do modelo de ensino EJA – 2º período, já que apontamos os rendimentos do Ensino Médio regular, percebe-se padrões de desempenho assentados em um padrão geral ainda em nível Muito Crítico e Crítico. Em Língua Portuguesa o padrão inadequado chega a 55%, somados os dois níveis 2016. A mesma análise se aplica para a disciplina de matemática, com desnível de aprendizagem ainda maior, somado os níveis Crítico e Muito Crítico, tem-se 78%. No panorama geral, apresentando um estado que se encontra entre as melhores notas no ranking nacional em índice de aprendizagem, constata-se que é preciso avançar em equidade. Se pontuarmos que o desenvolvimento em aprendizagem atingiu um nível de qualidade, é necessário estarmos atentos a plenitude desse conceito, pois em dois simples gráficos fornecidos pelo instituto responsável em elaborar, aplicar e tabular as avaliações da rede, vê-se a desigualdade de aprendizagem. Continuemos as investigações, sejam por outras fontes que também atuam no acompanhamento dos indicadores socioeconômicos do Estado, como o IPECE, em seu boletim socioeconômico — ano 2017.

A avaliação passou a ter um fim regulador, com caráter de prestação de contas (*Accountability*). O Estado revela que, na condição de regulador da economia, prevale a “lógica economicista” (Maia, 2019, p. 1617), pois atrela a Educação e as demais instituições sociais a ele vinculadas, por meio das avaliações que são utilizadas como instrumentos. O Estado exerce seu papel de regulador, legitimando o controle social, o desempenho torna o mecanismo mais eficiente da sua ação sobre as instituições sociais, a gestão e o trabalho docente, como “aferição de resultados” (Maia, 2019, p. 1618).

No que se refere à formação dos gestores escolares (essa formação será abordada no polo técnico), pode-se afirmar que tais políticas vêm incidindo sobre a criação de novos interesses e valores, decorrentes do que se denominou por “Desenvolvimento”. Uma ação denominada “Cultura do Desempenho” (MAIA, 2019, p. 1618), promovida no contexto brasileiro, com a Reforma Administrativa (SHIROMA, 2008) e no “Novo Paradigma da Educação Cearense” da década de 1990 (LEITÃO, 2010) e chegando ao atual cenário educacional do Ensino Médio (Andriola *et al*, 2018). Para se ter ideia do que se apresenta, o Ceará durante os anos 2003 a 2006, direcionou suas políticas educacionais para o modelo de Escola Eficiente, ou seja, a relação educacional e econômica durante o governo de Lúcio Alcântara buscou um crescimento positivo, via indicadores educacionais, implantando um modelo de gestão integrada, funcionando numa espécie de institucionalização do planejamento gerencial, por vez chegou a substituir os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas estaduais, era a GIDE – Gestão Integrada de Desenvolvimento da Educação. Para Camarão *et al* (2015), desenvolve-se os pressupostos fundamentais como “Avanços Econômicos e Sociais eram complementares”, numa relação de proporcionalidade e dependência: avançavam ou retrocediam juntos.

Nesses contextos de exclusão, a garantia do direito à educação ganha contornos ainda mais complexos e dramáticos. As políticas sociais de transferência de renda, ao estabelecer condicionantes, tentam justamente assegurar que o aumento do consumo seja acompanhado de mais acesso aos direitos sociais fundamentais – entre eles, a educação.

Do ponto de vista da política educacional, o crescimento e o desenvolvimento econômico, ao possibilitar o aumento das arrecadações, ampliam os recursos que devem ser constitucionalmente direcionados à educação pública.

No modelo de gestão escolar proposto, parte da premissa de que as condições de aprendizagem dependem dos parâmetros das políticas econômica, social e educacional. De acordo com as orientações descritas no *Circuito de Gestão*, o esforço é para que os gestores não subestimem essas variáveis ou que deixem de problematizar suas relações (maiores ou menores) com a capacidade das instituições públicas de trabalharem a serviço da aprendizagem de todos.

O foco do GEpR é o de compreender e dar visibilidade para a incidência da gestão escolar sobre essas condições, otimizando a capacidade da escola garantir as aprendizagens.

A escola necessita de padrões de funcionamento para conseguir democratizar e inovar. Do macro para o micro, os padrões do sistema e os parâmetros de regulação são essenciais para democratizar o sistema de ensino, pois permitem incidir sobre os dispositivos reprodutores de desigualdade.

Assim, uma agenda efetivamente transformadora, que não se contenta com a desigualdade educacional, precisa estar focada em melhorar os padrões. Sem isso, muito provavelmente, os mais vulneráveis serão os mais prejudicados.

Para garantir uma interação positiva e uma articulação eficiente entre essas instâncias, é necessário um alinhamento estratégico e tático capaz de gerar e induzir a corresponsabilização de todos os atores, em todas as escalas, cada qual com seu distinto papel e com seu justo e correto peso. Instâncias e atores integrados e alinhados trabalham nos diferentes níveis que configuram a gestão: estratégico, tático e operacional.

Como forma metafórica, a investigação se fundamentará em sequências de três aspectos, compreendidos como passado, presente e futuro; na forma dialética originária: tese, antítese e síntese; na lógica hegeliana traduzida como afirmação, negação e superação ou fenômeno, essência e conceito. No aprofundamento do campo morfológico selecionado aqui, pode ainda utilizar três aspectos de análise, segundo Robert E. Stake, ou seja, usar o modelo de Avaliação Responsiva, qualitativa por essencial, é analisada pelos antecedentes, as interações e os resultados.

Diante do atual paradigma epistemológico quantitativo percebido nos resultados educacionais cearenses, focado da aprendizagem e que prestem contas à sociedade (*Accountability*). Acrescido pelo debate que trouxe o polo morfológico continua a questionar como a política educacional cearense, baseada em gestão por resultados, poderá formular um conceito de avaliação que seja capaz de: superar os limites da medida e garantir acesso à Educação de qualidade a todos os estudantes da sua rede?

POLO MORFOLÓGICO

Esse segundo mundo supra-sensível é dessa maneira um mundo invertido; e na verdade, enquanto um lado já estava presente no primeiro mundo supra-sensível, é o inverso desse primeiro. Com isso, o interior está completo como fenômeno. Pois o primeiro mundo supra-sensível era apenas a elevação imediata do mundo percebido ao elemento universal; tinha seu modelo nesse mundo percebido, que ainda retinha para-si o princípio da mudança e da alteração. O primeiro reino das leis carecia desse princípio, mas [agora] o adquire como mundo invertido. (HEGEL, 2002, p. 157).

4 POLO MORFOLÓGICO: UM ESTUDO SOBRE OS MODELOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDAS PELO CEARÁ

O polo morfológico, baseado em evidências epistemológicas subjetivas e objetivas, adota um modelo avaliativo que envolve, em sua estrutura, a análise de argumentos (contra/ a favor) sobre os resultados do programa de avaliação educacional obtido pelo Estado do Ceará, faz saber que os caminhos que são analisados pelo modelo de Stake para desenvolver o levantamento de seus dados, sejam primários, secundários, subjetivos e/ou objetivos. Já que uma das propostas iniciais é a discussão qualidade-quantidade para com o desenvolvimento educacional.

4.1 Estruturação do objeto científico do polo morfológico

O polo morfológico faz parte da metodologia quadripolar, por meio de uma ação de explicar e explicitá-la, toda ela pode ser compreendida do ponto de vista metodológico como a articulação de diferentes instâncias ou partes estruturantes ou ainda “polos”, como denominaram os autores Bruyneet *al* (1991), que determinam um espaço no qual a pesquisa se desenvolve conforme suas próprias exigências internas.

O polo morfológico é a instância que se ocupa pelas regras de estruturação, impõe-lhe certa ordem entre os elementos estruturantes da pesquisa qualitativa. Permitindo expor um quadro de causação no próprio objeto científico, na forma de modelos ou de simulacros de problemáticas reais. Opta-se neste relatório por expor o objeto por meio de modelo previamente constituído. Cabe ao polo morfológico engendrar múltiplas modalidades/formas de quadro de análise, diversos métodos de ordenação dos elementos que compõem o objeto científico, como a tipologia, o tipo ideal, o sistema, os modelos estruturais. Essas múltiplas formas de configuração, na maioria dos casos, arrumam a pesquisa em ambientes particularizados na pesquisa científica.

A metodologia se apresenta dividida em quatro importantes polos metodológicos no campo da prática científica. Cada um possui suas particularidades, mas sempre devem manter a dependência por se tratar de uma mesma realidade.

A esta altura, os principais pontos da discussão já foram apresentados nos dois polos que antecederam a este. Embora essa sequência não seja rígida, apenas mantem-se o rigor e a tradição com que a mesma está sendo apresentada pelos seus expoentes.

Recordando que os polos apresentados foram os Polos Epistemológicos (vigilância crítica e garantia da produção) e Polo Teórico (guia da elaboração de hipóteses e responsável pelo quadro de referência), cada um condicionado pela presença do outro.

Para Lima (2008), o polo morfológico é um espaço de arquitetura que articula os conceitos, os elementos e as variáveis descritas nos polos epistemológico e teórico, permitindo uma estruturação ou construção do objeto científico por meio de modelos a partir dos aperfeiçoamentos de experiências oriundas da vivência adquirida no polo técnico.

Conforme De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991), o Polo Morfológico pode ser visto como um desdobramento, uma distribuição espacial, de tese ou de acontecimentos, de conceitos ou de proposições, de fatos ou de leis, etc. É o lugar da articulação do sentido, da estruturação das teorias e das problemáticas úteis à pesquisa.

O aspecto mais expressivo do modo de articulação do sentido se revela no próprio *estilo* pelo qual o pesquisador exprime seus resultados. O modo de expressão é frequentemente uma correlação do modo de reflexão e da própria metodologia aplicada ou desenvolvida pelo pesquisador. Sendo a teoria um modelo da problematização que visualizando através de suas operações de referência. Tem-se aqui um marco conceitual que precisa ser esclarecido para seguir com a definição do papel do polo morfológico.

Por conceituação prévia, o polo teórico não se ocupará de aplicar uma lógica da prova, de proceder à verificação empírica no quadro de referência no polo morfológico. No mesmo instante que se faz precioso afirmar que não cabe ao polo morfológico se pronunciar sobre questões de teste ou querer propor prova empírica. Esta função é exclusiva da teoria. Em suma, compete ao polo morfológico o papel da configuração, da arquitetura ou função metodológica.

No polo morfológico se procura construir a instrumentalização ou conhecer as plataformas em que as pesquisas/avaliações vão se dá. A concepção de Qualidade Educacional, suas consequências e as estratégias facilitarão compreender a estruturação das políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo Ceará, entre elas, a Gestão por Resultados, vista por meio de vários interpretes e suas posições subjetivas e objetivas.

No andamento da obra, pode-se perceber um agrupamento do polo morfológico em três partes. A primeira abordando os pressupostos teóricos e seus modelos para construção da morfologia. No segundo a escolha, entre os vários modelos, de um que melhor se identifique a proposta da pesquisa e, por fim, a terceira parte relaciona o modelo de Avaliação Responsiva de Robert E. Stake, como estrutura arquitetônica, para a investigação dos recentes resultados educacionais obtidos pelo Estado no Ceará, de forma mais expressiva na última década, utilizando como principal estratégia o uso da Gestão baseada em Resultados e atingimento de metas entre outras estratégias ou ações.

Faz-se então necessário trazer o conceito de Modelo e contextualizar a importância de modelos, e de forma mais específica, modelos de avaliação educacionais. Embora a lista seja imensa, apresenta-se aqui os que foram mais significativos para este momento, como o próprio Bruyne *et al.*, 1991; Worther *et al* (2004); Vianna (2000); Scriven (2018), Saul (2010) e Lima (2008).

Para Lima (2008), o termo modelo provém, etnologicamente, do latim *modulus*, diminutivo de *modus*, que significa modo, molde, dimensão e medida. Assim como o termo avaliação, também é polissêmico, pois recebe vários significados epistemológicos e metodológicos.

Scriven chama de Modelos algo com relação direta à Avaliação. Para ele, o termo usado informalmente para se referir a uma concepção ou abordagem, ou, às vezes, até mesmo um método (naturalístico, livre de objetivos) para realizar avaliações (ou avaliações dentro de determinada área, tal como avaliação de programas). Afirma que os modelos estão para os paradigmas, assim como as hipóteses estão para as teorias, o que significa que são menos gerais, mas há algumas aplicações. Scriven chama estes, frequentemente, verbetes de modelos. Para Scriven, defesa e adversários, grande pegada, caixa-preta, lista de verificação, “*connoisseur*, CIPP, discrepância, engenharia, (avaliação) livre de objetivos, judicial, médico, naturalista, iluminativo, perspectiva, ciências sociais, terapêutico, transacional e transdisciplinar”. (2018, p. 373).

Para Vianna (2000), o uso da palavra Modelo é usado com grande frequência em avaliação, embora não possua um conceito preciso para seu real significado, como tentará mostrar. Referindo-se a uma determinada concepção de avaliação, no mesmo instante que o termo pode ser aplicado a certa forma de abordagem. Numa terceira via, o vocábulo

poderá ser utilizado para traduzir um método empregado à avaliação. Acreditando da dificuldade de conseguir ter uma definição precisa diante da diversidade de significados que é dado a mesmo pelos teóricos da avaliação.

Os Modelos de Avaliação Educacional descrevem mais o que fazem os avaliadores educacionais do que qualquer outra coisa. Podendo o termo ser usado de duas formas: a) prescritivo, que é o mais comum, apresentando-se como um conjunto de regras, quadro de referência ou como deve ser apresentar a avaliação ou b) descritivo, agora como conjunto de afirmações e generalizações que descrevem ou explicam as atividades da avaliação. Ao selecionar determinado modelo teórico, para fins de desenvolver um projeto, deverá levar em consideração a natureza do problema a investigar, os recursos disponíveis e a sua própria situação pessoal. Os modelos não se propõem a resolver todos os problemas, mas objetivam e permitem ao avaliador dimensionar de forma mais adequada possível os seus projetos, para evitar que deficiências de planejamento invalidem o processo e levem às falsas decisões.

Vianna (2000, p. 36), lembra que Stake, ao discutir avaliação de programas, mostrou que na década de 60, havia dois conjuntos básicos de modelos: um de caráter informal, baseado em percepções (*Insights*) de profissionais e autoridades; outro, preferencialmente aderido pela maioria dos avaliadores, entre eles Tyler, o do pré-teste/pós-teste. Já Stake, antes mesmo de apresentar e defender a sua Avaliação Responsiva, procurou destacar a diferença entre abordagens preordenadas (*preordinate*) e abordagens responsivas, cujos conceitos seriam mais importantes que os de avaliação formativa e avaliação somativa, defendidos por Scriven. Stake chama a atenção para o fato de que existem diferentes maneiras de avaliar um programa educacional, sendo que nenhuma delas terá a prerrogativa de ser a mais correta entre as demais, voltando ao princípio norteador, com o uso da metodologia quadripolar.

Falaremos das seguintes morfologias: 1) Modelos de Educação; 2) Modelos de Desenvolvimento; 3) Modelos de Políticas Educacionais; 4) Modelos de Gestão por Resultados; 5) Modelos de Avaliação Educacional e 6) Modelos de Indicadores. Passaremos a categorizar cada um dos modelos que são praticados pela Secretaria da Educação do Ceará. Vejamos cada um deles.

4.2 Modelos de Educação

O conceito de educação básica foi ampliado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, pois a lei anterior estabelecia como básico o ensino chamado de primeiro grau. Dessa forma, a nova lei considera como básica para um cidadão a formação que engloba uma educação básica fundamental obrigatória de oito ou nove anos contínuos e uma educação básica média, progressivamente obrigatória, de três anos. A LDB considera que a educação infantil corresponde ao ensino realizado em creches e pré-escolas, o Ensino Fundamental corresponde ao antigo “primeiro grau” e o Ensino Médio ao antigo “segundo grau”. Este separado da educação técnica ou profissional.

Para Menezes (2001), de acordo com a LDB, a educação básica tem por finalidades promover o educando, garantindo-lhe a formação comum indispensável para o mesmo exercer sua cidadania, sendo-lhe fornecido meios para progredir no trabalho e prosseguir em estudos posteriores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento criado para nortear educadores e instituições de ensino sobre os conhecimentos considerados essenciais e indispensáveis ao desenvolvimento das crianças e jovens. A BNCC propõe estratégias, conceitos e situações que devem ser trabalhadas em cada fase da educação básica, como é o caso das competências gerais da educação infantil.

4.2.1 Etapas da educação básica

A educação básica é formada por três grandes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a educação básica é obrigatória a partir dos quatro anos de idade. O Estado libera o ensino na iniciativa privada, desde que sejam atendidas as condições estabelecidas na legislação. Estão descritas na sequência.

Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade. Sendo ofertado em creches para crianças de até 3 (três) anos de idade e em pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos de idade.

Ensino Fundamental: Nível de ensino da Educação Básica, com duração mínima de 09 anos, obrigatório para todas as crianças na faixa etária de 6 a 14 anos e gratuito na escola pública (A partir da Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos, com prazo de implantação até o ano de 2010). Tem por objetivo a formação básica do cidadão e pode ser organizado em períodos anuais, semestrais ou ciclos e em regime de progressão continuada. A duração do Ensino Fundamental foi alterada pela Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental.

Ensino Médio: Nível de ensino correspondente à etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três (03) anos, destinado à consolidação e ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, à preparação básica para o trabalho, ao aprimoramento do educando como pessoa humana e à, quando disponibilizado, compreensão dos princípios tecnológicos dos processos produtivos.

Educação de Jovens e Adultos (EJA): Destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria. É organizada em cursos presenciais, semipresenciais ou à distância e exames supletivos, habilitando o aluno/candidato ao prosseguimento de seus estudos em caráter regular.

Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Modalidade de educação desenvolvida em articulação com o ensino regular em que o aluno matriculado ou egresso do Ensino Médio desenvolve aptidões para a vida produtiva. Com organização curricular própria, proporciona habilitação profissional. Pode ser cursado de forma concomitante com o Ensino Médio regular (computando-se duas matrículas) ou pós-médio, para o qual se exige a conclusão do Ensino Médio, pela Lei 5154/04. Logo após, explicitaremos como esse modelo é desenvolvido no Ceará, por meio das suas escolas de educação integrada com o ensino profissional.

4.2.2 Novo Ensino Médio: A proposta de reformar o Ensino Médio do Brasil foi aprovada em 2017

O novo Ensino Médio foi aprovado pelo Governo em fevereiro de 2017 através da Medida Provisória nº 748/2016, que regulamenta o novo Ensino Médio no Brasil. A reforma apresenta mudanças significativas na modalidade de ensino. A proposta impacta

não somente os estudantes, mas a população em geral, visto que a educação é um bem e interesse comum aos cidadãos.

Na última versão da BNCC ficou estabelecido que os alunos serão cobrados segundo suas habilidades e competências nas áreas de ciências humanas e da natureza. Cada uma das cinco áreas dos itinerários formativos estipula competências que os alunos devem adquirir ao longo do curso.

Outra mudança que deve ser observada na prática do novo Ensino Médio é a organização por módulos ou créditos, semelhante modelo adotado nas universidades. Dessa forma, caso necessite trocar de escola, o aluno pode eliminar o que já estudou e continuar a cursar os conteúdos faltantes. No entanto, isso ainda deve ser regulamentado.

De acordo com o MEC, o Ensino Médio novo será implantado após a aprovação da BNCC. Serão, ao menos, quatro anos para as escolas criarem um novo cronograma, mudarem os materiais didáticos e adequarem à sua atuação à nova legislação.

4.3 Modelos de Desenvolvimento Educacional com mais êxito do Ceará

O Ensino Médio, foco de nosso estudo avaliativo, é desenvolvido pela Secretaria da Educação em várias modalidades. Entre elas estão: escolas indígenas, escolas regulares, EJAs, mas duas modalidades merecem destaque e passaremos a descrevê-las. São as escolas de educação profissional e as escolas em tempo integral. Ambas ofertando educação em dois turnos de ensino com currículo que atendem a BNCC e a parte diversificada. As de educação profissional ofertam atualmente mais de 70 cursos, conforme catálogo de cursos da SEDUC, nas áreas de tecnologia, saúde, segurança, alimentação entre outros. Já as integrais ofertam as disciplinas eletivas, onde o aluno opta por cursos e modalidades, como canto, aulas de instrumentos músicas, teatro e muito mais.

4.3.1 Escolas de Educação Profissionais do Ceará

O Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação (SEDUC), assumiu em 2008 o desafio de implantar a rede de educação profissional no Estado. A estratégia central foi integrar o Ensino Médio à formação profissional de nível técnico, oferecendo educação em tempo integral aos jovens cearenses. Criadas pela Lei Estadual N° 14.273, de 19/12/2008.

O modelo integrado possibilita a centenas de alunos a qualificação para ingressar no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que são habilitados a concorrer a uma vaga na universidade.

Ao privilegiar o ensino integrado, o Governo do Ceará oferece aos alunos que concluíram o Ensino Fundamental a matrícula única para o Ensino Médio e formação técnica, abrindo a possibilidade de ingressarem nas Escolas Estaduais de Educação Profissional.

As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) trouxeram para o Ceará a experiência de escola pública em tempo integral, cuja proposta é desenvolver um novo conceito de educação. O currículo integrado, que alia a educação profissional ao Ensino Médio, possibilita que o aluno agregue à sua formação regular a qualificação profissional e a inserção no mercado de trabalho.

Em 2008, ano de criação das EEEPs, foram implantadas 25 escolas profissionais. Em 2018 já estavam em funcionamento 119 escolas. Essa evolução, além de quantitativa, pode ser percebida pela qualidade do espaço físico, mudança no modelo de gerenciamento, investimento na ampliação da força de trabalho e adaptação da estrutura curricular dos cursos ofertados.

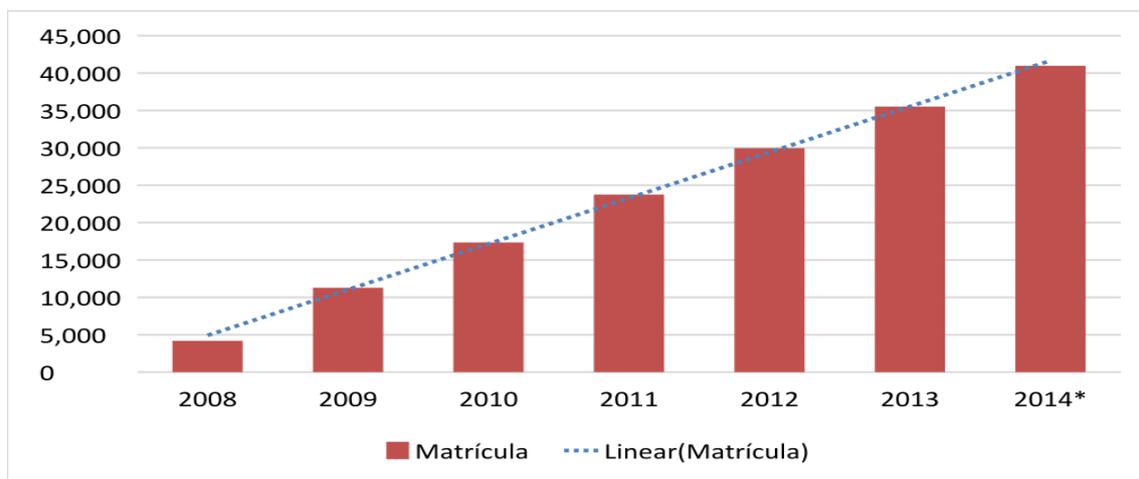
Para o desenvolvimento dessa política, o Governo Estadual contou com a parceria do Governo Federal, através do Programa Brasil Profissionalizado (mec.gov.br), que tem sido, juntamente com os recursos do Tesouro Estadual, a principal fonte de financiamento das redes estaduais de ensino para a expansão da educação profissional e tecnológica no Ceará.

Conforme informado pela SEDUC, 12% dos alunos do Ensino Médio estão nas escolas de educação profissional, o que representa um total de 40.979 alunos. Os grandes beneficiários desse projeto são os estudantes, que ano a ano vêm sendo contemplados com a ampliação do acesso. Até 2014, 36.169 alunos concluíram a formação técnica nas escolas de educação profissional do Estado.

Evolução do número de alunos matriculados nos cursos técnicos, no Estado do Ceará, no período de 2008 a 2014. Das 40.979 matrículas, 316 foram capturadas no SIGE em novembro de 2014, representado pela Figura 12: Quantidade de matrículas das EEEPs

entre 2008 a 2014, considerando que duas escolas regulares do ano de 2014 foram efetivadas como Profissionais após a Data-Base do Censo Escolar.

Figura 12: Quantidade de matrículas das EEEPs entre 2008 a 2014.



Fonte: SEDUC (2018).

De acordo com a Lei Federal 11.788, o poder público não tem obrigação de oferecer estágios remunerados aos estudantes das escolas de educação profissional. No entanto, o governo do Ceará, reconhecendo a importância dos estágios para a formação técnica dos alunos, assumiu esse compromisso, tornando o estágio curricular remunerado, conforme estabelece o Decreto n. 30.933, de 29 de junho de 2012.

Todos os custos que envolvem o processo de estágio são financiados pelo Governo Estadual. Não há ônus financeiro para as empresas e instituições concedentes de estágios. Para a manutenção do estágio o Governo fornece: Concessão de uma bolsa estágio para cada estudante; Seguro obrigatório contra acidentes pessoais; Auxílio transporte e Aquisição de Equipamentos de Proteção Individual (EPI), descritos na Tabela 03: Concessões de bolsa-estágio por aluno/EEEP/CE.

Tabela 03: Concessões de bolsa-estágio por aluno/EEEP/CE.

Concessões de bolsa-estágio		CONCESSÃO DE EPI	APÓLICE DE SEGURO	
ANO	VALOR	VALOR	ANO	VALOR
2010	R\$ 5.102.250,00	-	2010/2011	R\$ 9.092,46
2011	R\$ 10.481.620,24	-		
2012	R\$ 14.369.399,08	-	2011/2013	R\$ 17.990,00

2013	R\$ 15.844.705,13	R\$ 674.515,82		
2014	R\$ 23.699.202,20	R\$ 1.091.291,67	2013/2015	R\$ 188.255,27
2015	-	-		
Total	R\$ 69.497.176,65	R\$ 1.765.807,49		R\$ 215.337,73

Fonte: SEDUC (2018).

4.3.2 Ensino Médio em tempo integral nas escolas estaduais

O Governo do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), iniciou, em 2016, a implantação do Ensino Médio em tempo integral nas escolas estaduais. Atualmente, a rede pública conta com 155 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs) distribuídas em 71 municípios cearenses.

Cada escola de tempo integral oferta uma jornada de nove horas, garantindo três refeições diárias. O currículo é composto por 30 horas semanais de disciplinas da base comum a todos os estudantes e 15 horas na parte flexível, sendo que 10 são escolhidas pelos alunos.

Esse modelo de ensino aumenta o tempo escolar e amplia as oportunidades de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas e sócio-emocionais, além do protagonismo estudantil por meio de escolhas de componentes curriculares eletivos.

Diferenciais: i) A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) está concebida como comunidade de aprendizagem. Ou seja, alunos, escola e comunidade estabelecem objetivos comuns e implementam ações baseadas em evidências científicas para alcançar a máxima aprendizagem para todos e a melhoria da convivência entre todos; ii) A ampliação da jornada escolar converge com o papel de todos os envolvidos no processo educativo: família, professores, funcionários e comunidade; iii) A oferta das eletivas é estruturada levando em consideração as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias) mais a Formação Profissional, de modo a possibilitar aos alunos a estruturação de seu itinerário formativo e uma reflexão sobre sua trajetória acadêmica, que será desenhada por suas escolhas e interesses e iv) Desenvolvimento de dez competências gerais, que devem mobilizar os

conhecimentos, as habilidades, as atitudes e valores que estimulam ações pedagógicas no contexto das escolas para subsidiar o protagonismo estudantil.

A Lei nº 16.287, de julho de 2017, é a que institui a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. O projeto Político Pedagógico do Ensino Médio em Tempo Integral está disponível no site da SEDUC para consulta em: seduc.ce.gov.br.

4.4 Modelos de Políticas Educacionais

A cada política efetuada na área educacional, o SPAECE vem ampliando sua abrangência, bem como vem se adaptando às necessidades da rede para garantir o contínuo crescimento e melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a SEDUC tem realizado esforços para capacitar os profissionais para a compreensão e o uso dos resultados da avaliação, de forma que possam, ao identificar as deficiências e os avanços no ensino e na aprendizagem, redirecionar as ações e elevar a qualidade da educação cearense.

Descaremos, agora, as principais políticas públicas educacionais instituídas no Ceará a partir dos resultados de suas avaliações.

4.4.1 O Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC

Criado em 2007, com o objetivo de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense. O PAIC é um programa de cooperação entre Governo do estado e municípios cearenses e inclui uma série de ações, entre elas, a oferta aos municípios de formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar, livros de literatura infantil para as salas de aula e materiais didáticos para professores e alunos. Em 2011, as ações foram estendidas para os alunos do 3º, 4º e 5º anos, passando a se chamar Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC +5).

Em 2015, foi criado o MAIS PAIC, que, além de contemplar a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), passou a atender as etapas finais (6º ao 9º ano). Devido à força do programa, o PAIC cearense inspirou o Ministério da Educação (MEC) na formulação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012. Em 2017, o Governo do Ceará, por meio da SEDUC, firmou termo

de cooperação com os estados do Espírito Santo, Maranhão, Amapá e Rio Grande do Norte para promover a experiência do Programa de Aprendizagem na Idade Certa.

A origem do PAIC aponta para o trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, através da iniciativa do deputado Ivo Gomes. O Comitê era constituído pela Assembleia Legislativa, UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/MEC, e Universidades Cearenses como UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR.

Concluído o trabalho do Comitê, e aproveitando a mobilização social em torno do combate ao analfabetismo escolar, a APRECE e a UNDIME/CE, com a parceria técnica e financeira do UNICEF, criaram o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, com o objetivo de apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, contando com a adesão de 60 municípios através de um pacto de cooperação.

Em 2007, o Governo do Estado do Ceará, por meio da SEDUC, assumiu a execução do PAIC, tornando o programa uma política pública. Em parceria com a UNDIME/CE, UFC e UNICEF.

Alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o segundo ano do Ensino Fundamental foi o objetivo geral proposto para o PAIC. Reconhecendo que ter a alfabetização como prioridade exige planejar e executar ações sistêmicas e articuladas, o programa foi organizado em cinco eixos: gestão da educação municipal, avaliação externa, alfabetização, educação infantil, literatura infantil e formação do leitor.

No dia 25 de maio de 2011, o Governo do Estado lançou o PAIC MAIS, visando estender as ações que eram destinadas às turmas de Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental até o 5º ano nas escolas públicas dos 184 municípios cearenses.

O PAIC MAIS é a ampliação do Programa Alfabetização na Idade Certa que propõe mais ações para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos da rede pública até o 5º ano de escolaridade. É mais cooperação do Governo do Estado do Ceará com os municípios em prol da aprendizagem dos alunos.

Proposta do PAIC MAIS: MAIS apoio à gestão municipal; MAIS apoio à formação dos professores de 3ª, 4ª e 5ª séries em Língua Portuguesa e Matemática; MAIS

Literatura; MAIS participação das famílias; MAIS reforço para alunos com dificuldades de aprendizagem em alfabetização e MAIS compromisso dos municípios.

Atualmente o programa é executado em parceria com as seguintes instituições: APDMCE, APRECE, FÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL, FUNCAP, SECULT, SEDUC, UNDIME, UNICEF e UNCME

4.4.2 Prêmio Escola Nota 10

Criado em 2009, com foco nos melhores resultados no SPAECE-Alfa, o Prêmio Escola Nota 10 contempla 300 instituições públicas de ensino e funciona como política indutora para a melhoria de seus resultados educacionais. Além de premiar as 150 escolas que apresentaram resultados de excelência no SPAECE, o programa considera as 150 escolas com baixo rendimento, oferecendo o apoio técnico-pedagógico das premiadas pelo período de um ano. As unidades apoiadas também recebem auxílio financeiro. Em 2011, o prêmio foi ampliado para o 5º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC +5). Em 2015, passou a abranger também os alunos do 9º ano. Novos critérios foram adotados a partir de 2016, como a exigência de 90% de participação nas avaliações do 5º ano, com 30% dos estudantes no nível desejado de aprendizagem para essa etapa de ensino.

4.4.3 Plano de Metas do Diretor (PLAMETAS)

O Plano de Metas do Diretor (Plametas), criado em 2009, demanda que todo gestor escolar apresente uma análise dos indicadores de desempenho da escola e, a partir dela, trace metas e planos de ação. Esse programa, além de estimular reflexão e ações de gestão com base nos resultados, tem como intuito aumentar a proficiência dos estudantes nas avaliações externas.

4.4.4 Projeto Jovem de Futuro

O Projeto Jovem de Futuro foi implementado no Ceará em 2012, associado ao programa Ensino Médio Inovador, do MEC, constituindo-se o ProEMI/PJF. O objetivo consiste em estimular a permanência dos jovens com bom desempenho no Ensino Médio por meio de ações de gestão que contemplem participação, avaliação e monitoramento de resultados dos estudantes. É realizado em parceria com o Instituto Unibanco e oferece apoio técnico e financeiro às escolas participantes. O projeto propõe, a partir das análises

de indicadores internos e externos, estabelecer ações centradas na gestão e na avaliação de resultados, com ênfase no planejamento e monitoramento de metas e indicadores cotejados às políticas públicas estaduais. Além disso, estabelece critérios como aumento da proficiência média da escola; diminuição do percentual de alunos no padrão mais baixo de desempenho; e redução dos índices globais de abandono escolar do Ensino Médio.

4.4.5 Política de Bonificação

O Ceará adota — como parte do orçamento estadual, reforçando o caráter colaborativo da proposta — o programa Escola Nota 10. Premiam-se as 150 escolas com desempenhos mais altos e auxiliam-se, financeiramente, as 150 com os resultados mais baixos. Os bônus são divididos em duas partes: A primeira é concedida no momento da premiação (75%, nos casos das 150 escolas com os maiores desempenhos, e 50%, nos dos menores); A segunda é condicionada à melhoria dos resultados das 150 que tinham as menores notas (“quando se premiam apenas os melhores resultados”, explica a pesquisa).

4.4.6 O Programa Aprender Pra Valer

Tem por finalidade a elevação do desempenho acadêmico dos alunos do Ensino Médio, com vistas à aquisição dos níveis de proficiência adequados a cada série/ano, bem com a articulação deste nível de ensino com a educação profissional e tecnológica. No site da SEDUC (seduc.ce.gov.br) podemos encontrar maiores informações a respeito do prêmio. No polo técnico, aloca-se grande atenção a esta pauta, por se apresentar como uma das ações mais incentivadoras para elevação dos indicadores educacionais, em especial, quanto à distribuição de notebooks aos alunos com melhores desempenhos.

Se efetiva por meio das seguintes ações/estratégias: I. Superintendência Escolar — consiste no desenvolvimento de estratégias de acompanhamento da gestão escolar com foco no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e na aprendizagem do aluno; II. Primeiro, Aprender — consiste na consolidação de competências avançadas de leitura e de raciocínio lógico-matemático, utilizando materiais complementares de ensino-aprendizagem especialmente elaborados para este fim; III. Professor Aprendiz — consiste em incentivar professores da rede a colaborarem com o Programa, em caráter especial, na produção de material didático-pedagógico, na formação e treinamento de outros professores e na publicação de suas experiências e reflexões; IV. Avaliação Censitária do

Ensino Médio — consiste na ampliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, SPAECE, para operacionalização de avaliações externas anuais de todos os alunos das três séries do Ensino Médio, tendo em vista o acompanhamento do progresso acadêmico de cada aluno, de forma a orientar ações de melhoria a serem implementadas pelas escolas, pelos professores e pelos próprios alunos; V. Pré-Vest — consiste no apoio à continuidade dos estudos com vistas ao ingresso no ensino superior; VI. Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional — consiste na oferta, a estudantes e egressos do Ensino Médio, de melhores oportunidades de preparação para o trabalho, concebendo as escolas da rede estadual de Ensino Médio como local privilegiado para a educação de nível técnico e de qualificação profissional.

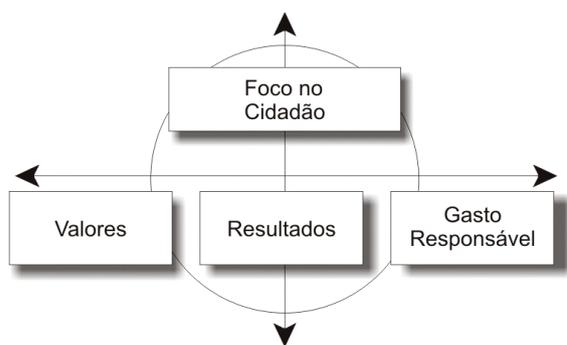
4.5 Modelos de Gestão por Resultados

No Ceará, desde 1987, na primeira gestão de Tasso Jereissati, quando ainda em seu primeiro mandato, reformula seu modelo gestor e, buscando melhores práticas da gestão pública, escolheu modelo canadense, em 2004. Porém, apresentando muitas divergências em relação à complexidade e maturidade nos serviços: Administração, pessoal, responsabilização, gerência de riscos, estratégia de governança, performance, aprendizado e valores. Certos de que o modelo de GpR canadense já estava fortemente desenvolvido nos anos de 1980, conforme afirma Medeiro *et al.* (2009), em texto produzido pelo IPEA, com o título *Gestão Pública por Resultados: Experiência do Estado do Ceará Comparada ao Modelo Canadense*. Os autores mostram que as percepções dos gestores canadenses refletem a cultura na qual já está inserida os conceitos de GpR, enquanto a segunda cultura, ainda não totalmente.

Nos anos 1980, as reformas governamentais canadenses foram geralmente moderadas e trouxeram mudanças de redução do tamanho da máquina administrativa e uma revolução de inovação e tecnologia nos anos 1990. O foco do setor público canadense evoluiu consideravelmente desde gerenciar orçamento, atividades e processos para, hoje, buscar resultados (MEDEIROS, 2009, p. 11).

Alguns elementos característicos do Modelo Canadense, que o faz original, são o serviço voltado para o cliente, uso de governo eletrônico, a aprendizagem contínua, o sistema de mérito, o profissionalismo, o bom relacionamento com o Governo, *accountability* e um bom sistema de informação, representando pela Figura 13: Compromissos do Governo Canadense.

Figura 13: Compromissos do Governo Canadense



Fonte: CANADÁ (2000).

Todas as novas idéias introduzidas na gestão pública canadense, avança no seu comprometimento com resultados, a mensuração e a informação deles e reafirma que o foco principal da gestão pública é servir os canadenses e prover os serviços que são importantes para eles. Define-se, ainda, ter compromisso comum a gestão de excelência em quatro áreas críticas (MEDEIROS et al, 2009, p. 13).

Nesta pesquisa, as observações preliminares apontam para um movimento embrionário na educação, quando o prof. Napolini, secretário da Educação, no governo Tasso, implanta a eleição para diretores, mas a Gestão por Resultados para a escola só toma corpo, propriamente como método de gestão, no governo Lúcio Alcântara, como estratégia, planejamento e monitoramento.

4.5.1 Modelo de Gestão Educacional por Resultados Gestão Escolar do Instituto Unibanco para resultados de aprendizagem

Na educação pública brasileira, a gestão é um tema sobre o qual o Instituto Unibanco aporta grande atenção, dedicando-se a pensar, elaborar estratégias, agindo no acompanhamento a gestão escolar e da rede cearense estadual, no monitoramento e analisando os resultados das avaliações do Ceará e dos demais estados-parceiros, fornecendo um rico relatório com ampla possibilidade de análise e aprendizado a partir dos resultados obtidos nos exames de aprendizagem.

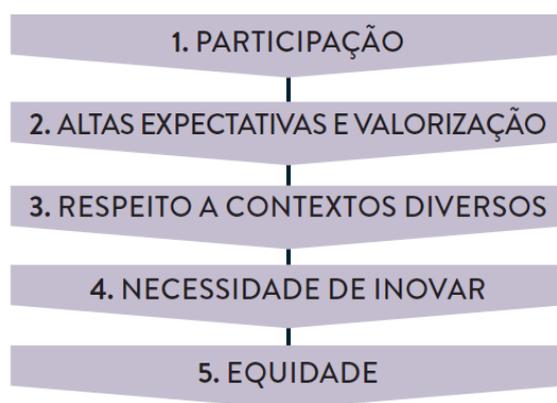
O Instituto Unibanco, atualmente um dos principais parceiros nos resultados educacionais da SEDUC, descreve em seu caderno formativo *Circuito de Gestão: Princípios e Métodos (2019)* a política de gestão escolar para resultados de aprendizagem. Adotada pela Secretaria, com base em seu acúmulo de conhecimentos gerados a partir das experiências com os estados parceiros e na composição entre o saber formalizado e

os saberes da prática, elaborou um modelo de gestão escolar que configura um método orientador das experiências atualmente utilizadas na gestão educacional do Ceará.

O método de gestão estruturado pelo Unibanco é descrito pelos componentes-chave para a nossa compreensão. Selecionou cinco princípios e valores.

Os cinco princípios e seus valores orientam e fundamentam a Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem são retratados na Figura 14: Princípios e valores:

Figura 14: Princípios e valores



Fonte: Instituto Unibanco (2019).

Participação: i) Princípio democrático: criação coletiva e crescimento a partir da crítica; ii) Engajamento dos atores da escola, da família e da comunidade escolar; e iii) Reunir informações e pontos de vista diversos para tomada de decisões mais efetivas.

Para o Instituto, a participação, além de indispensável ao exercício da democracia, permite que as decisões sejam mais acertadas e produzam melhores resultados, se comparadas com decisões tomadas de forma autocrática.

Um contexto participativo abre espaço para que opiniões contraditórias sejam colocadas lado a lado e possam ser analisadas, permitindo que os diferentes atores assumam uma posição criativa, produtiva e colaborativa.

Afirma ainda que a gestão será melhor e mais sustentável à medida que for capaz de considerar diferentes perspectivas no momento de pautar suas decisões — perspectivas que incluam especialmente os estudantes e aqueles atores que participam de modo indireto dos processos escolares: as famílias e as comunidades.

Altas expectativas e valorização: i) definir padrão de alto desempenho por acreditar no potencial dos estudantes e equipe escolar para resultados exige um ambiente em que todos os atores das comunidades escolares tenham altas expectativas em relação ao próprio desempenho e ao desempenho dos outros.

Esse ambiente potencializa a gestão, pois gera clima de confiança e valor capaz de fazer cumprir metas pactuadas e garantir a aprendizagem de qualidade a todos os estudantes. Isso exige a adoção de estratégias que promovam a valorização dos atores e segmentos escolares para alcançarem suas conquistas.

Da mesma forma, a criação de uma cultura de altas expectativas nas escolas é uma estratégia poderosa para a melhoria dos resultados de aprendizagem e para a equidade. Isso porque acreditar que todos os estudantes são capazes de aprender e atingir os níveis previstos significa direcionar esforços para que todos sejam contemplados e incluídos — independentemente de raça, gênero, origem social, orientação sexual ou deficiência.

Respeito a contextos diversos: i) Contextos de heterogeneidade dos territórios e do perfil das escolas; ii) Democratização da rede de ensino como um todo e iii) Padrões por grupos semelhantes de escolas.

Respeitar a diversidade significa assumir, em sua potência, os contextos de heterogeneidade territorial e de perfis das escolas. Realizar diferenciações é fundamental para que não se perca de vista que os territórios têm os fatores nome, história, singularidades, limites e potências implicados nos desafios e resultados de aprendizagem buscados.

Para o Instituto, a concepção de gestão para resultados não propõe que se trate caso a caso — isso seria uma estratégia ingênua e inviável, mas que se considere a existência de peculiaridades que podem ser trabalhadas de forma coordenada.

Nessa perspectiva, propõe a adoção de padrões de funcionamento para atender grupos por semelhança como estratégia que favoreça contextos diversos de forma justa e democrática. No método proposto, com base no modelo de gestão para resultados, tem-se o agrupamento e o tratamento diferenciado para escolas que se localizam em condições de maior vulnerabilidade.

Necessidade de inovar: i) ambiente voltado para inovação e ii) Padrões de funcionamento liberam energia para a equipe escolar inovar no que importa.

A inovação — que não se resume a tecnologia e seus aparatos — é produzida com trabalho, em diálogo com saberes de campos teóricos e técnicos, e depende da sistematização rigorosa de conhecimentos e de soluções testadas na prática.

O modelo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem incorpora a disseminação de padrões de funcionamento e protocolos de práticas de rotina como estratégia para viabilizar o que pode ser considerado inovador para a superação dos desafios pedagógicos.

Trabalhar atento à produção, imerso no propósito, cultivar a alegria no ofício, buscar o resultado a partir do trabalho são possíveis lições que a gestão orientada para resultados pode legar àqueles que desejam transformar a educação e inovar na busca pela aprendizagem de todos.

Equidade: i) Foco em situações e grupos de maior vulnerabilidade e padrões e ii) Ações afirmativas são fundamentais para a redução das desigualdades educacionais. Conforme já mencionado, a gestão orientada para resultados investe intensos e especiais esforços para as situações e os grupos mais vulneráveis.

Orientando para que a gestão seja capaz de implementar ações direcionadas para reduzir as condições reprodutoras de desigualdade, com foco em equidade, em um ambiente orientado para resultados, definido pela eficiência dos processos e pela efetividade da aprendizagem.

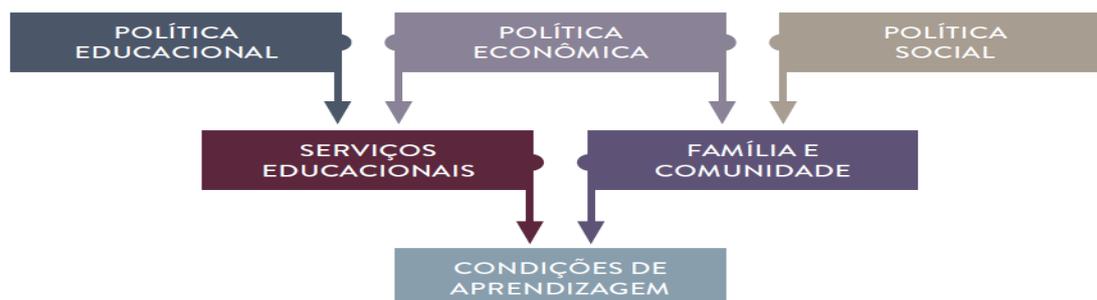
De acordo com que expressa o Instituto Unibanco, o modelo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEpR) vem afirmar os princípios da participação, o respeito à diversidade, as altas expectativas, a necessidade de inovar e o compromisso com a equidade, fundamento incontornável de transformação da realidade brasileira.

Afirma ainda que o que esse modelo estar a defender é a possibilidade de trabalhar de forma articulada e simultânea todos esses princípios e valores, colocando de modo assertivo e declarado a responsabilidade do MEC, das secretarias estaduais, regionais e da escola. Para isso, o Instituto, por meio de suas parcerias com os estados, passa a colaborar na promoção de desenvolvimento de competências e ações necessárias para

identificar e superar, em forma de estratégia de gestão, as desigualdades, baseando sua metodologia na garantia do direito à aprendizagem a todos.

As condições de aprendizagem são determinadas por diferentes parâmetros das políticas econômicas, sociais e educacionais, nas quais estão inseridos os serviços educacionais das redes públicas de ensino, compostas por suas escolas e atores, famílias e comunidades, representadas pela Figura 15: Determinantes das condições de aprendizagem.

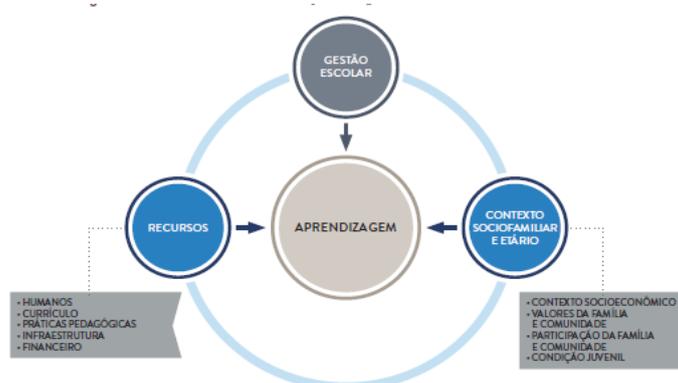
Figura 15: Determinantes das condições de aprendizagem



Fonte: Instituto Unibanco (2019).

O modelo de gestão para resultados apresenta uma lógica baseada em evidências (vide a Figura 16: Escolas e determinantes de aprendizagem) para que a gestão escolar consiga harmonizar múltiplas variáveis em seu contexto, orquestrando os usos dos recursos disponíveis, sem paralisar diante das restrições, e colocando a aprendizagem como o centro de todas as decisões.

Figura 16: Escolas e determinantes de aprendizagem



Fonte: Instituto Unibanco (2019).

Nesse contexto posto, a gestão é necessária para garantir o direito à aprendizagem, sobretudo no contexto de desigualdade estrutural em que vivemos no Brasil. Assim, o modelo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem visa garantir que os gestores possam atuar focados e determinados para democratizar o sistema de ensino e reduzir as desigualdades potenciais. Para tanto, a redação chama a atenção, de forma imprescindível, à gestão para a aprendizagem de todos os estudantes.

Em uma gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem, os processos que compõem a gestão nas escolas não são igualmente relevantes. De acordo com essa concepção (vide Figura 17: Hierarquia de processos e orientação para resultados) todos os processos de rotinas de gestão de pessoas, físico-financeira e relacional estão a serviço das rotinas pedagógicas, isto é, dos resultados de aprendizagem.

Figura 17: Hierarquia de processos e orientação para resultados



Fonte: Instituto Unibanco (2019).

Os professores são o “coração” das rotinas pedagógicas. No entanto, sem o aporte qualificado dos gestores escolares e coordenadores, certamente os educadores terão dificuldades para atuar com qualidade. A gestão escolar, nesse sentido, precisa garantir os espaços de formação continuada e a priorização incessante do processo educativo para resultados de aprendizagem.

A responsabilização da escola e a priorização das ações atendem a um compromisso profissional e ético que afirma: é preciso colocar a aprendizagem como meta principal de todas as rotinas escolares.

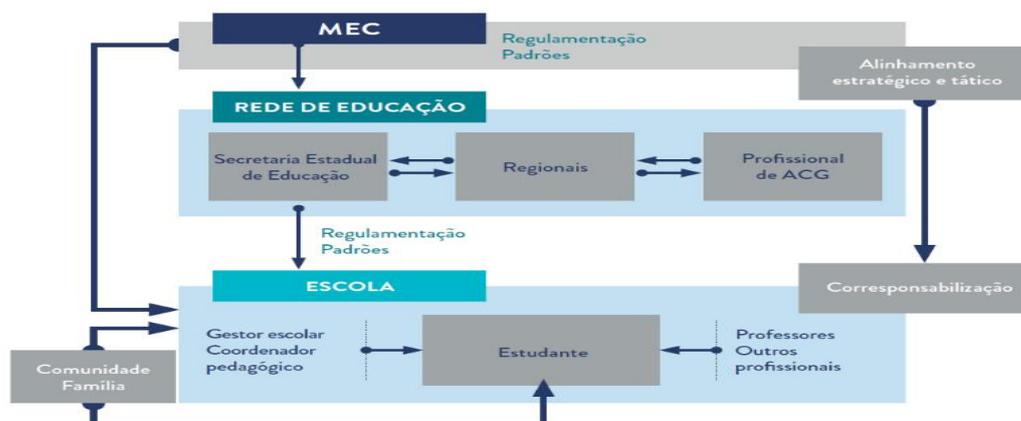
De acordo com o Instituto, o método de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem foi inspirado em um referencial consagrado de gerenciamento, denominado ciclo *plan, do, check, act* (PDCA). O pressuposto fundamental é a integração e a simultaneidade dos processos e das ferramentas de gestão implementados de forma sistemática: Planejamento; Execução das Ações; Monitoramento e Avaliação de Resultados; Correção de Rotas. Assim, são previstos contínuos controles e melhorias de processos.

Como veremos, com a implementação desse método, o desafio da gestão é produzir um bom diagnóstico, elaborar planejamento circunscrito à realidade local, sustentado em dados e informações relevantes, agir conforme planos e metas, monitorar as ações e corrigir rotas.

O método considera determinado intervalo de tempo, orientado e legitimado não apenas por avaliações externas de larga escala, mas por avaliações processuais e contínuas das rotinas pedagógicas realizadas por professores e estudantes no diálogo com os gestores escolares.

Sobre os atores da educação, não se pode subestimar a complexidade destes envolvidos em uma agenda de transformação da educação brasileira, pois a base é a escola e o centro é o estudante. Todavia, de acordo com o MEC, existe uma rede de interações em distintas escalas — micro (escola), meso (redes de ensino) e macro (MEC) — que deve ser considerada, como demonstrado na Figura 18: Atores da educação e a aprendizagem.

Figura 18: Atores da educação e a aprendizagem.



No modelo de gestão para resultados, todas as instâncias do sistema de ensino estão empenhadas em garantir o direito dos estudantes de aprender, em um processo de corresponsabilização, que necessita de uma gestão democrática, da participação das famílias e da sociedade em geral, da cooperação para o cumprimento da função social de educar e da transparência por parte do Estado no cumprimento de seus deveres quanto à garantia do direito à educação.

4.6 Modelos de avaliação

A cada política efetuada na área educacional amplia sua abrangência, bem como se adapta às necessidades da rede para garantir o contínuo crescimento e melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a SEDUC tem realizado esforços para capacitar os profissionais para a compreensão e o uso dos resultados da avaliação, de forma que possam, ao identificar as deficiências e os avanços no ensino e na aprendizagem, redirecionar as ações e elevar a qualidade da educação cearense.

O papel da avaliação somativa, enquanto instrumento avaliativo externo, é central em verificar problemas na oferta educacional. Em parte, essa dimensão pressiona e mobiliza os órgãos responsáveis na criação de políticas públicas que combatam as desigualdades educacionais e garantam o direito à aprendizagem. A influência dessa avaliação, sobretudo quando há o estabelecimento de metas e objetivos, estimula diversos profissionais da educação a trabalharem em prol de uma educação mais justa e equitativa.

Entre outras ações, o Mais Paic realiza avaliações no início do ano letivo, com função diagnóstica, que ocorre ao final de um período ou ciclo de estudo. Essa característica permite que os gestores escolares — professores, coordenadores pedagógicos e diretores — possam planejar suas ações para sanar as lacunas no aprendizado de cada estudante.

Com o cálculo e a divulgação dos indicadores de desempenho, a avaliação somativa permite situar e informar às escolas se houve avanço efetivo na qualidade da educação, pois possibilita a comparabilidade dos dados de toda a rede de ensino ao longo do tempo, em série histórica. Isto é, permite situar o desempenho de estudantes, turmas e escolas entre si e também em relação à rede como um todo. Pela diversidade de informações divulgadas, servem de embasamento para o trabalho de gestores e

professores, a fim de ajudá-los a superar as dificuldades de ensino e aprendizagem, fornecendo subsídios para (re)planejamento de práticas pedagógicas e de gestão.

4.6.1 Avaliações de larga escalas realizadas pelo Ceará — nível Ensino Médio

Objetivos específicos desta seção: apresentar os objetivos e as características da avaliação somativa; mostrar a importância da avaliação externa para a criação e a manutenção de políticas públicas educacionais; apresentar as políticas públicas instituídas no Ceará a partir dos resultados da avaliação externa; mostrar a influência das políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação ofertada.

4.6.1 Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará — SPAECE

Com base nessa perspectiva, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) foi implementado em 1992 pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), com o objetivo de ser uma ferramenta para garantir o direito de aprendizagem a todos os alunos da rede pública do estado. Ao longo de sua história, o SPAECE tem sido um dos instrumentos norteadores da política educacional cearense, com vistas a otimizar a qualidade da educação ofertada no estado.

Por considerar a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, em 2007, a SEDUC ampliou a abrangência do SPAECE, incorporando a alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio para as três séries, de forma censitária. Assim, o programa passou a compreender a avaliação de leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (SPAECE-Alfa) e o domínio das competências e habilidades esperadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Questionários contextuais são aplicados aos estudantes, a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, professores e diretores desde 2008.

Assim, a cada edição, as informações e dados obtidos por meio do SPAECE têm servido de condutores para a secretaria nas suas funções básicas de formulação, monitoramento e reformulação das políticas públicas educacionais.

4.6.2 O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o SAEB reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.

O SAEB permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.

As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Realizado desde 1990, o SAEB passou por várias estruturações até chegar ao formato atual. A partir de 2019, a avaliação contempla também a educação infantil, ao lado do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Com a criação do SAEB, em 1990, o Governo Federal passa a conhecer a qualidade da educação básica brasileira. A primeira edição avalia uma amostra de escolas públicas.

Foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI), em 1995. Dessa forma, passou a ser possível comparar os resultados das avaliações ao longo do tempo. Começou, também, o levantamento de dados contextuais por meio de questionários. A avaliação foi aplicada nas escolas públicas e privadas, de forma amostral, para alunos da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio com foco nos finais de ciclo.

O SAEB, em 2005, é reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional

da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil.

É disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, em 2015, que aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a plataforma traz diversas funcionalidades para ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.

A avaliação se torna censitária para a 3ª série do Ensino Médio e é aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da última série do Ensino Médio, em 2017. Assim, não só as escolas públicas do Ensino Fundamental, mas também as de Ensino Médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no SAEB e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), representadas na Tabela 04: Participação das escolas públicas e privadas no SAEB/2017.

Tabela 04: Participação das escolas públicas e privadas no SAEB/2017.

PÚBLICO-ALVO	ABRANGÊNCIA	FORMULAÇÃO DOS ITENS	ÁREAS DO CONHECIMENTO / DISC. AVALIADAS
5º e 9º ano do EF	Escolas públicas (censitário) Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas (censitário) Escolas privadas (amostral + adesão)	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática

Fonte: INEP (2021).

4.6.3 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. O exame aperfeiçoou sua metodologia e, em 2009, passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Programa Universidade para Todos (ProUni) e dos convênios com instituições

portuguesas. Os participantes do Enem também podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Os resultados do Enem continuam possibilitando o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais. Maiores conteúdos, ver site do INEP (www.gov.br/inep).

Qualquer pessoa que já concluiu o Ensino Médio ou está concluindo a etapa pode fazer o Enem para acesso à educação superior. Os participantes que ainda não concluíram o Ensino Médio podem participar do Enem como “treineiros” e seus resultados no exame servem somente para autoavaliação de conhecimentos.

A aplicação do Enem ocorre em dois domingos. Os participantes fazem provas de quatro áreas de conhecimento: a) linguagens, códigos e suas tecnologias; b) ciências humanas e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) matemática e suas tecnologias, que somam 180 questões, ao todo. Os participantes também são avaliados por meio de uma redação, que exige o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema. A Política de Acessibilidade e Inclusão do INEP garante atendimento especializado e tratamento pelo nome social, além de diversos recursos de acessibilidade.

4.7 Modelos de Indicadores

O Ceará definiu dois conjuntos de indicadores voltados para atender os padrões desenvolvidos educacionais no Brasil, como IDE-Médio — Índice de Desenvolvimento da Educação para o Ensino Médio e IQE — Índice de Qualidade Educacional, que serão expostos no polo técnico e que atendem aos anseios de Stake nestes aspectos. Onde o primeiro índice (IDE) se destina ao comparativo de desenvolvimento educacional e o segundo (IQE) se volta diretamente a parâmetros de qualidade e resultados dos municípios do Ceará, uma vez que este índice serve como distribuidor de recursos aos municípios por meio do ICMS — Imposto sobre Circulação de Mercadoria e de Serviços, para aqueles municípios que mantem seus índices educacionais no parâmetro adequado de desempenho. Ainda não enquadrado ou relacionado aos resultados do Ensino Médio.

Apresentamos os principais índices produzidos pelos sistemas de avaliação e monitoramento do país e pelo Ceará.

4.7.1 Índice de Desenvolvimento Humano

Conforme a ONU (2021), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mede o progresso de uma nação a partir de três dimensões: renda, saúde e educação. No site da ONU (brasil.un.org/pt-br/about/about-the-un), o leitor poderá encontrar maiores informações. Nosso intento é trazer uma referência que norteie a ideia de desenvolvimento humano, relacionado com a educação.

O objetivo da criação do Índice de Desenvolvimento Humano foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por MahbubulHaq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano. Apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, o IDH não abrange todos os aspectos de desenvolvimento e não é uma representação da "felicidade" das pessoas, nem indica "o melhor lugar no mundo para se viver". Democracia, participação, equidade, sustentabilidade são outros dos muitos aspectos do desenvolvimento humano que não são contemplados no IDH.

Desde 2010, quando o Relatório de Desenvolvimento Humano completou 20 anos, novas metodologias foram incorporadas para o cálculo do IDH. Atualmente, os três pilares que constituem o IDH (saúde, educação e renda) são mensurados da seguinte forma: i) Uma vida longa e saudável (saúde) é medida pela expectativa de vida; ii) O acesso ao conhecimento (educação) é medido por: a) média de anos de educação de adultos, que é o número médio de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos e b) a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que um criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber, se os padrões prevalecentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança; iii) E o padrão de vida (renda) é medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) *per capita* expressa em poder de paridade de compra (PPP) constante em dólar, tendo 2005 como ano de referência.

De acordo com o levantamento Moura (2019), jornalista do jornal O Povo, o Ceará é o único da região presente no indicador de educação na faixa de alto desenvolvimento

humano, indo de 0,667 em 2012 para 0,717 em 2017. Os dados divulgados em abril de 2019, referentes aos números de 2017, foram obtidos a partir dos calculados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Conforme o estudo, o Ceará teve o melhor resultado em relação aos demais estados do Nordeste de 2016 para 2017, mesmo registrando um pequeno crescimento de 0,009. No ranking nacional está no 15º lugar.

No indicador de longevidade, o Ceará passou de 0,799 em 2012 para 0,818 em 2017, sendo o segundo melhor índice do Nordeste. No ranking geral, o Estado ficou na 16ª posição.

No IDHM em relação à renda, o Ceará teve um leve avanço no índice, passando de 0,667 em 2012 para 0,677 em 2017. Está na 22ª posição no ranking nacional e é o quarto pior em comparação com os demais estados nordestinos.

No indicador no qual se refere à educação (IDHM-E), o Ceará é o único da região Nordeste presente na faixa de alto desenvolvimento humano. Os outros 14 estados nessa categoria são: Amapá, Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Tocantins, além do Distrito Federal.

4.7.2 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007. O IDEB foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino). Sendo calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no censo escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para um aprofundamento da estruturação do IDEB, recomendamos acessar o site oficial do INEP, disponível em: www.inep.gov.br.

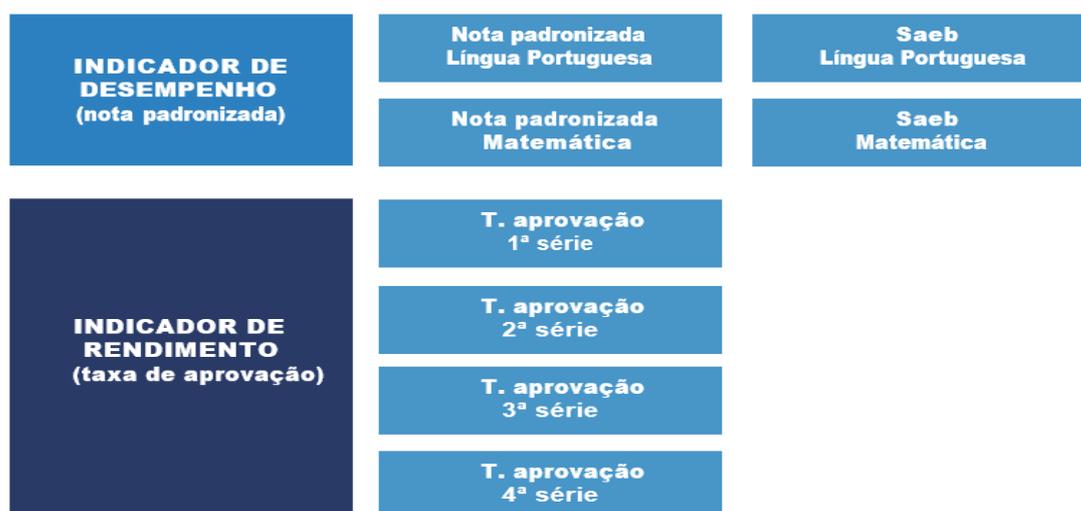
Podemos dizer que os indicadores são medidas estratificadas ou de dimensão única de interpretação. Ponto relevante, tendo em vista que para se compreender os pontos importantes da educação, é preciso combinar uma série de medidas, relacionando-as a uma abordagem mais abrangente educacional. Índices educacionais como o IDEB são desejáveis por permitirem o monitoramento do sistema de ensino brasileiro, norteando as

ações políticas focalizadas na melhoria de todo o sistema educacional, como: detectar escolas e/ou redes que apresentem baixa performance (em rendimento e/ou proficiência) e monitoramento da evolução do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino.

O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) — obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio) — com informações sobre rendimento escolar (aprovação). De acordo com Fernandes (2007), podemos explicar, agregando os aspectos pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados mensuráveis, resultantes das leituras das mesmas avaliações que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.

O índice também a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, demonstrado na Figura 19: Componentes do IDEB; que tem estabelecido alcançar média 6 (seis) como meta para 2022, valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos.

Figura 19: Componentes do IDEB



Fonte: Instituto Unibanco (2019).

4.7.3 Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio — IDE-Médio

O IDE-Médio é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (SPAECE) obtidas pelos estudantes ao final da etapa do Ensino Médio (3ª série ou 4ª série) com informações sobre rendimento escolar (o inverso do tempo médio de conclusão de uma série).

Esta metodologia foi desenvolvida pelo INEP para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB com base em estudos e análises sobre qualidade educacional.

Sabe-se que um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem. A partir destas constatações foi o IDEB desenvolvido para ser um indicador que sintetizasse informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (inverso do tempo médio esperado de conclusão de uma série, calculado com base na taxa de aprovação dos estudantes na etapa de ensino).

Sua importância, em termos de diagnóstico e norteamo de ações políticas focalizadas na melhoria do sistema educacional, está em: a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa *performance* em termos de rendimento e proficiência; b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino.

Como o IDEB só é calculado e divulgado a cada dois anos e não disponibiliza os resultados do ensino médio por escola, a Secretaria da Educação Básica do Ceará optou por utilizar a mesma metodologia para o cálculo do IDE-Médio, visto que a avaliação da 3ª série do ensino médio realizada pelo SPAECE será censitária e anual, possibilitando o monitoramento e avaliação das escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino anualmente.

4.7.4 Índice da Qualidade da Educação — IQE

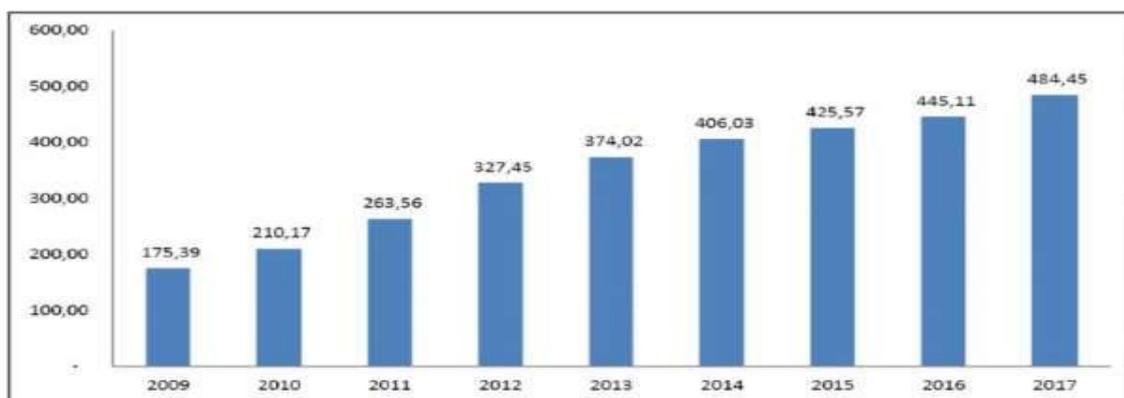
O Ceará se tornou modelo para outros estados na metodologia de rateio da cota parte do ICMS. Para isso, criou o Índice da Qualidade da Educação - IQE. De acordo com a Assessoria de Comunicação — ASCOM do IPEA, disponibilizado na página oficial do

Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), os municípios cearenses com bons resultados na educação, saúde e meio ambiente são premiados com repasse de verba. Em apenas oito anos, foram repassados R\$ 3,1 bilhões para municípios com bom desempenho em educação.

O Ceará, nos últimos anos, tem sido referência em boas práticas de gestão pública para muitos outros estados brasileiros, que têm procurado conhecer de perto experiências exitosas do Governo. Uma delas, que tem despertado interesse de estados como Rio Grande do Sul e Sergipe, é o rateio da cota parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) como mecanismo de incentivo para os municípios que se destacam nas áreas consideradas estratégicas: educação, saúde e meio ambiente.

Com o método idealizado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) — em conjunto com a Secretaria da Educação, em apenas oito anos, de 2009 a 2017 — foram repassados aos municípios, pelo novo critério, R\$ 3,11 bilhões como prêmio por resultados positivos na educação. O incentivo, aliado a outras ações do Governo estadual, levou o Ceará a dar um salto de qualidade na educação e a se destacar nacionalmente. Figura 20: Repasses anuais via IQE.

Figura 20: Repasses anuais via IQE



Fonte: IPECE (2019).

O analista de políticas Públicas da Diretoria de Estudos Econômicos (DIEC) do IPECE, Witalo de Lima Paiva, explica que, de acordo com a lei, de tudo que o Estado arrecada com o ICMS, os 184 municípios cearenses recebem três quartos, ou seja, 25%, chamados de Cota Parte. Desse último (25%), que passa a ser um todo, 75% são repassados de acordo com o Valor Adicional Fiscal (VAF), que é uma distribuição que depende do ICMS arrecadado por cada município. Os outros 25% são distribuídos com base em critérios determinados pelo Governo do Ceará.

Antes da nova metodologia, a cota parte (25%) atendia os seguintes critérios: 12,5% relativos à proporção dos gastos em educação sobre a receita municipal; 7,5% equitativamente distribuídos a todos os municípios e 5% proporcionalmente, de acordo com a população de cada município. Atualmente, os 25% continuam sendo divididos em três partes, porém em função de outros fatores: com base nos resultados na educação, saúde e meio ambiente. Os critérios de apuração são definidos pelo Estado e no modelo cearense o índice de Qualidade na Educação (IQE) possui o maior peso (18%) relativo e maior influência na definição dos repasses, ficando a saúde (IQS) com 5% e o meio ambiente (IQM) com 2%.

Com este novo método de repasse, que tem como alicerce não os gastos nos setores, mas sim o desempenho (resultado obtido) é uma maneira que o Governo do Ceará adotou para potencializar os resultados da política estadual, instituindo o novo mecanismo que recompensa e premia os municípios com bom desempenho nas áreas de educação, saúde e meio ambiente.

O Governo do Ceará resolveu adotar o novo critério motivado por duas razões: Primeiro, por considerar o critério de distribuição do ICMS antigo concentrador, já que seguia a lógica de quanto maior o município, maior o repasse. Segundo, por considerar que a antiga forma não condizia com a nova maneira de administrar do Governo, que é o “modelo de Gestão Pública por Resultados (GpR), no qual merece mais quem faz mais e melhor”. O IPECE publica, por portaria, até 31 de agosto de cada ano, os índices que serão válidos para o ano seguinte. Todo o processo sobre a metodologia está disponibilizado na página: <http://www.ipece.ce.gov.br>. Basta clicar em “produtos” e em seguida na “Cota Parte do ICMS”.

4.8 O campo dos modelos científicos da Avaliação Educacional: aplicação no modelo do Ensino Médio cearense

As primeiras definições de avaliação, anteriormente apresentadas foram dadas pelo conceito de medida, com forte sinônimo de exame, sendo que a ideia de medida gerava consequências como aprovação ou reprovação e a integração ou exclusão no tocante à sociedade, como afirmam Lima Filho et al (2012).

Muitos estudiosos da Avaliação Educacional preferem dividir a trajetória da mesma, dividindo-a por gerações ou fases. Não sendo consenso, mas autores como Lima

(2010), Lima Filho *et al* (2012) e Freire *et al* (2013) seguem nesta divisão. Tomou-se a divisão em quatro gerações. Essa divisão tem a pretensão de facilitar a exposição e não gerar qualquer impasse a outras definições.

Para Freire *et al* (2013), os avaliadores norte-americanos, fundamentados na concepção positivista, consideraram que só poderiam avaliar aquilo que fosse observável. Sendo assim, o papel do avaliador seria de cunho técnico, orientados para objetividade e quantificação. Essas características marcaram a Primeira Geração Avaliativa (1920 – 1930) que possuía como enfoque o uso da avaliação para medir o rendimento escolar.

Assim, as expressões avaliação e medida de rendimento escolar são frequentemente usadas em sentido intercambiáveis, refletindo imprecisões no emprego das palavras Medir e Avaliar, mas por avaliação se entende concepções muito mais amplas e com abordagens múltiplas. É o que se verá para os demais intérpretes da avaliação, pois acreditando que avaliar é determinar o valor de alguma coisa para um determinado fim. Assim, segundo Worther *et al* (2004), a avaliação educacional visa, pois, à coleta de informações para julgar o valor de um programa, produto, procedimento ou objetivo. Por meio de julgar a utilidade potencial de abordagens para atingir determinados propósitos. Embora essa ainda não tenha sido o conceito de avaliação em 1940, Tyler vem contribuir com conceitos focados na pesquisa, no desempenho do aluno e nos objetivos dos programas.

Na Segunda Geração Avaliativa (1930 – 1940) surgem estudiosos que desejavam compreender melhor o objeto da avaliação. Ampliando o campo de pesquisa do desempenho do aluno para o currículo e os objetivos dos programas escolares.

Na defesa de uma avaliação relacionada à aprendizagem proposta Ralph Tyler, onde a proposta era responder as disfunções na prática da avaliação responsabilizando o programa de ensino, e não mais o aluno pelo seu desempenho. Considerando os demais atores e envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Avaliar é, ainda, emitir um julgamento de valor sobre a característica focalizada, podendo esse valor se basear, parcial, mas não exclusivamente, em dados quantitativos.

Tendo o foco nas habilidades do indivíduo que a partir de então, serviriam para verificar a concretização ou não dos objetivos propostos para a aprendizagem. O conceito de avaliação associado à verificação dos objetivos de um programa se constituiu,

basicamente, a partir dos trabalhos de Tyler, em uma avaliação baseada no comportamento.

O modelo de Tyler (1942) é bastante simples e parte do princípio de que educar consistiria em gerar e/ou mudar padrões de comportamento, devendo, em consequência, o currículo ser construído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados. A avaliação, na concepção de Tyler, verificaria a concretização dos objetivos propostos, a congruência entre resultados e objetivos. (VIANNA, 2000, p. 50).

Para Freire *et al* (2013), o modelo de avaliação educativa tyleriana consistia em definir em que medida os objetivos pré-estabelecidos do ensino teriam sido alcançados. Para os autores, segundo Tyler, educar consistia em mudar padrões de comportamento e o currículo deveria ser constituído com base na especificação de objetivos a serem atingidos. Essa definição conseguiu produzir grande aceitação nos meios educacionais e, com pequenas variações, foi incorporada a alguns métodos teóricos.

Para Lima (2010), é inegavelmente, apesar de todas as críticas que o modelo de Tyler trouxe inovações para o campo da avaliação educacional.

Ele enfatiza a questão das relações professor-aluno, em que o professor diz que ele quer de seus alunos e estes vão se esforçar para buscar as respostas às demandas solicitadas tanto pela escola, como pelo currículo dos professores. Para se ter uma avaliação educacional mais consistente, na visão de Tyler, é preciso que se tenha uma clareza sobre eficiência de vários tipos de escolas. (LIMA, 2000, p. 111).

Conforme ressalta ainda Freire *et al* (2013), os objetivos comportamentais e a metodologia quantitativa, Tyler foi (e continua sendo) alvo de inúmeras críticas por muitos teóricos, entre eles: Cronbach, Scriven, Stake e Stufflebeam. Esses pesquisadores marcaram a Terceira Geração Avaliativa (1950 – 1980) que concebeu a avaliação, preservando a mensuração e aliando-a à descrição, incorporando o julgamento de mérito ou de valor e a tomada de decisão, como finalidades da avaliação.

Buscou-se a superação do campo da avaliação, deslocando-a do eixo dos objetivos para o eixo das decisões. Esta etapa foi caracterizada pela realização de muitos trabalhos práticos na área — de orientação positivista e quantitativista, mas também com enfoques naturalistas ou fenomenológicos e qualitativos.

Iniciando as explanações por Cronbach, embora não se pretenda apresentar nenhum modelo para a realização de avaliação, suas ideias tiveram grande repercussão e

aceitação. Elas inspiraram os trabalhos de Stake e Scriven.

Segundo Vianna, o trabalho de Cronbach permitiu realizar várias conclusões podendo destacar, em linhas gerais, as seguintes ideias: a descrição dos resultados que a avaliação possa gerar; a integração de vários métodos para se realizar uma avaliação capaz de ressaltar seu papel político diante de uma tomada de decisão; o papel da avaliação da própria avaliação. Levaram-se em consideração ainda importantes questões metodológicas, inclusive a relacionada com a análise direta dos resultados dos itens em substituição à análise concentrada em escores globais e mostrou as limitações das avaliações *post-hoc* no desenvolvimento de currículos, contrariando as ideias de uma Avaliação baseada em Objetivos.

Em Vianna (2000) e Freire *et al* (2013), a avaliação para Cronbach tem como fim não apenas definir um julgamento final, o que seria limitá-la nos seus objetivos, mas favorecer meios que possibilitassem o aprimoramento dos currículos. Em linhas gerais, o enfoque teórico da avaliação, para Cronbach, deveria ser entendido como uma “atividade diversificada, que exige a tomada de decisão de diversos tipos de decisões e o uso de uma grande variedade de informações” (VIANNA, 2000,p. 68).

Para Vianna (2014), a discussão entre qualidade e quantidade ainda está longe de ser encerrada, bem como completa a instrumentalização da pesquisa iniciada por Stake. Para ele, como para o entendimento da pesquisa, o problema da qualidade em educação é uma preocupação da sociedade como um todo. Chama a atenção para o conceito de responsabilidade educacional (*Educational Accountability*), onde deve haver pessoal qualificado, condições materiais, instrumental instrucional, metodologias e estratégias adequadas, a educação formal deveria ser, necessariamente, de boa qualidade. Isso, entretanto, nem sempre ocorre, pois, uma complexa rede de variáveis atua no processo e cria um quadro de elementos interferentes que determinam níveis diversos de excelência educacional.

Desenvolve-se um modelo baseado na ideia de que a avaliação deveria permitir aos administradores a tomada de decisões e, assim, definir a avaliação como o processo de identificar e coletar informações que permitam decidir entre várias alternativas.

O modelo de Stufflebeam enfatiza que a avaliação é um processo contínuo, sistemático e serve para a tomada de decisão. O autor concebeu um modelo de avaliação

que ficou conhecido pela sigla CIPP — Contexto, Insumo, Processo e Produto.

O pesquisador apresenta quatro tipos de decisões representadas pelas fases de planejamento, estruturação, implementação e reciclagem que correspondem especificamente a quatro tipos de avaliações: avaliação de contexto, de insumo ou entrada, de processo e de produto. Stufflebeam esclarece que a avaliação não visa provar, mas sim, melhorar a educação (VIANNA, 2000), capaz de significar e decidir sobre as suas etapas e resultados.

Em Freire *et al* (2013), na década de 1960, nos Estados Unidos, Scriven desenvolveu um modelo que consistia em estabelecer a avaliação como mérito global do programa educacional. A avaliação desempenhava muitos papéis, mas possuía um único objetivo: determinar o valor e o mérito do que está sendo avaliado. Isso implicava dizer que a avaliação, associada ao processo de tomada de decisão, possibilitava o aprimoramento dos sistemas educacionais.

Como resultado dos avanços teóricos surge à meta-avaliação ou avaliação das avaliações. Principais contribuições desta fase: incremento e melhoria da comunicação; qualificação, preparação e titulação dos avaliadores; cooperação entre organizações profissionais relacionadas com a avaliação educacional; melhor entendimento entre partidários dos métodos positivistas quantitativista e dos métodos fenomenológicos qualitativistas. A conceituação se trata de um julgamento de valor, ainda que não o tenha explicitado. Isso porque escolher essa ou aquela alternativa é julgar o valor de uma ou outra alternativa, buscando escolher a melhor, o que demonstra que, o modelo se trata de um julgamento de valor.

Outro enfoque teórico surgiu com Robert Stake, que, inicialmente, propôs um modelo racional de avaliação, que descreve as etapas que um avaliador deveria executar para julgar os resultados obtidos. Logo depois, apresenta outra importante contribuição caracterizada como Avaliação Responsiva, promovendo grande contribuição para a educação na perspectiva qualitativa. Segundo Vianna (2000), a abordagem parte dos próprios processos educacionais: a sala de aula, a escola e o programa. Pode-se dizer que o modelo visava à compreensão e à identificação da diversidade.

As diferenças existentes entre os modelos decorrem do fato de estabelecerem prioridades diversas para os problemas de Avaliação Educacional. Assim, como

exemplificação, e sem aprofundar a análise de todos os modelos, observa-se que Tyler (1942) se concentra na problemática da convergência entre desempenhos e objetivos instrucionais; Cronbach e o uso de atividades diversificadas, que exige a tomada de decisão de diversos tipos de decisões e componentes. Percebendo o contexto social, por meio de utilização de uma grande variedade de informações; Scriven ao diferenciar os papéis da avaliação, apresentou dois conceitos fundamentais para a compreensão da prática avaliativa: a avaliação formativa e a somativa; Stufflebean (1971), através do exame do contexto — entrada (*input*) — processo e produto, visando obter informações que permitiam a tomada de decisões pelos administradores e Stake (1967) se baseia na análise das variáveis antecedentes, intermediárias (*transactions*) e resultantes. Nos pressupostos dialéticos se igualam em preocupações metodológicas, dando vida aos demais autores que os seguem. Em suma, apresenta-se na tabela 05 — Quadro sintético de autores e seus modelos avaliativos, os principais autores e as características de seus modelos avaliativos.

Tabela 05 — Quadro sintético de autores e seus modelos avaliativos

Autor	Descrição do modelo
Tyler (1930)	Avaliação baseado em objetivos
Cronbach (1963)	Tomada de decisão de diversos tipos de decisões e uso de uma grande variedade de informações
Scriven (1967)	Produção de informação e determinação de valor
Stake (1969)	Descrição e julgamento de mérito
Stufflebean (1970)	Obtenção de informações úteis para a tomada de decisões

Adaptada pelo autor.

Sobre Robert E. Stake e seu modelo, vamos dedicar o próximo tópico específico, para detalhar suas principais ideias, seu método de abordagem e justificar a aderência deste método a metodologia da tese, para efeito de análise do polo morfológico. Na sequência, daremos continuidade à trajetória da avaliação educacional.

4.8.1 Avaliação Responsiva por Robert E. Stake

O modelo de Roberto E. Stake (1967) é dado pela ênfase na descrição e julgamento da avaliação. Para tanto, as fontes bibliográficas mais consistentes evidenciam, com bastante lucidez e com segurança, os principais pressupostos teóricos que embasarão nesta pesquisa sobre os acordos do modelo de avaliação de Stake, seus princípios e como promove o levantamento de dados através de seu modelo avaliativo.

Stake (In: Madeus *et al.*, 1993), ao discutir avaliação de programas, mostrou que, na década de 60, havia dois conjuntos básicos de modelos: um, informal, baseado nas percepções (*insights*) de profissionais e autoridades; outro [formal], preferido da maioria dos avaliadores (Tyler, Husen, entre outros), o do pré-teste/pós-teste. (VIANNA, 2000, p. 36).

Stake é, incontestavelmente, uma das grandes figuras da educação norte-americana, ao lado de Tyler, Cronbach, Stufflebean, Scriven, principalmente. Além de nomes também decorrentes a sua obra, como Guba e Lincoln e Parillet e Hamilton. Tampouco foram os únicos, mas estes nomes deram enorme contribuição, por meio de suas pesquisas no campo da avaliação, alcançando níveis internacionais.

De acordo com Vianna (2000), Stake tem uma carreira de educador e avaliador, doutorando-se com uma tese sobre Análise Fatorial⁶, foi professor na Universidade de Annapolis, Maryland, USA. Já na Universidade de Illinois (Urbana) chegou ao ápice da carreira acadêmica. Sua obra possui uma abordagem multiforme e explorou diferentes problemas, sendo o seu modelo nomeado de *Countenance*, na Avaliação Responsiva. Sua metodologia baseada em estudos de caso, com grande contribuição para a avaliação qualitativa.

Stake fez uma série de colocações a respeito de modelos de avaliação. Vianna releva que para Stake, a distinção entre avaliação formativa e avaliação somativa defendida por Michael Scriven, em *Methodology of Evaluation* de 1967 (Vianna, 2000), não é bastante nítida, levando em consideração o crescente número de componentes. Entendendo aqui como fatores contextuais (internos e externos) que, por vezes, são múltiplos, crescentes e necessários a sua inclusão e análise para a avaliação de programas.

Stake faz lembrar que as posições relacionadas à singularidade e à subjetividade são relacionadas à pesquisa e à avaliação qualitativa. Já o debate ligado à objetividade e à comunalidade é relacionado à pesquisa quantitativa. Para o autor, as expressões quantidade e qualidade passam a impressão que podem ser consideradas duvidosas e distantes, alegando a preocupação de que a visão de muitos há a falsa suposição de que tudo se caracteriza como comunalidade ou singularidade.

⁶Análise fatorial é um nome genérico dado a uma classe de métodos estatísticos multivariados cujo propósito principal é definir a estrutura subjacente em uma matriz de dados. Em termos gerais, a análise fatorial aborda o problema de analisar a estrutura das inter-relações (correlações) entre um grande número de variáveis (por exemplo, escores de testes, itens de testes, respostas de questionários), definindo um conjunto de dimensões latentes comuns, chamados fatores.

Numa passagem próxima, Stake volta a afirmar que a referência quantitativa se trata de um problema de ênfase. Pois, a pesquisa quantitativa caracteriza-se pelos seus dados sendo extraídos de uma grande variedade de sujeitos sobre um pequeno quadro de variáveis. Já a pesquisa qualitativa se caracteriza como dados de um pequeno número de sujeitos com um rico número de variáveis para serem explorados.

Numa análise inicial, percebe-se Stake, demonstrando que as diferenças entre a pesquisa/avaliação qualitativa e quantitativa estão no campo epistemológico, envolvendo generalizações subjetivas e objetivas.

Ao observar o posicionamento de Stake e em seu horizonte epistemológico sobre o problema da pesquisa, é possível reportar ao polo epistemológico desta, onde se discute a relação qualidade, quantidade e desenvolvimento. Numa relação de dependência, complementaridade e consequência, dada como as principais estratégias da análise da tese.

Sobre as avaliações ou pesquisas quantitativas e qualitativas considera haver diferenças, sejam de ordens conceituais, bases de validação ou interpretações. Aceita a sua complementariedade para a construção de novos conhecimentos, sendo analisados em diferentes pontos de vista.

Em meados dos anos 1970, de maneira mais objetiva, Stake começou a expandir a Avaliação Responsiva, onde as principais concepções são implicitamente menos formais e claramente mais plurais e concentradas no processo, contrariando o modelo dos seus antecessores que baseavam seus modelos em avaliação por objetivos, julgamento de valor e tomada de decisão.

As avaliações educativas são historicamente caracterizadas pelos direcionamentos e interesses às atividades de programa do que para suas interações. Já Worther *et al* (2004) conceitua, nas palavras do próprio Stake, a Avaliação Responsiva parte de formas naturais pelas quais as pessoas compreendem as informações necessárias do programa que fora avaliado, gerando a compreensão necessária.

O foco deste modelo avaliativo surge das interações com o público, anteriormente desprezada em outros modelos, é o que denominado como o resultante da focalização progressiva da questão. Usados com inteligência e competência, os métodos da Avaliação

Responsiva têm grande potencial para ampliar a qualidade de qualquer estudo avaliativo. Devendo ser julgada por sua utilidade e não por seu rótulo, como lembra Worther *et al* (2004), onde os diversos procedimentos são caracterizados por uma avaliação centrada em “princípios científicos” (VIANNA, 2000, p. 133). Ao mesmo tempo em que descarta qualquer menção a banalização que o modelo poderia sofrer frente a um julgamento comum. No aprofundamento do conhecimento de todos os elementos da cultura institucional, dos pontos de observação direta e indireta de um programa. Para Stake, a atuação eficiente de um programa não pode ser medida de forma ortodoxa, via instrumentos psicométricos ou análise estatística, mesmo que tenham as mais modernas ferramentas de coleta de informações.

Sobre o papel dos avaliadores, estes devem ser desinteressados de objetivos formais ou da precisão da coleta formalizada de dados. Permitindo ao avaliador ficar mais à vontade, trabalhando com um paradigma naturalista, fundamentando-se em técnicas qualitativas. Sugerindo que *feedback* dos avaliados possam fornecer mais dados que as variáveis pré-ordenadas. Para Stake, o Relatório é dado a partir de respostas levantadas pelo avaliador e que reflete as experiências das pessoas envolvidas com o objeto da avaliação. Essa descrição apresentada leva em conta as manifestações dos *stakeholder*.

Dada à terminologia, trazida na tentativa de significar quem são os que se manifestam. No texto de Vianna (2000), são indicados os professores, administradores e pessoal técnico que descrevem a escola, a avaliação e o programa investigado. Resolve-se alongar este termo, agora utilizando a interpretação de Worther (2004) quando classifica a Avaliação Responsiva como uma avaliação centrada no participante, discute uma variedade de propostas em que, em termos gerais, assumem conotação de filosofia institucional-pluralista da avaliação. Diz o autor que o uso da avaliação centrada nos participantes é, em sua maioria, utilizado por avaliadores que preferem os métodos de investigação naturalistas e defendem o envolvimento significativo na avaliação daqueles que são participantes ou atores da atividade avaliativa.

A Avaliação Responsiva é extremamente necessária no monitoramento de programas, refletindo sobre um novo modelo de avaliação que reage aos excessos de tecnicismos, objetivismos e positivismos tão visíveis em avaliações educacionais. Valendo para os resultados de avaliações apresentadas pelas pesquisas/avaliações brasileiras. Stake é por uma avaliação qualitativa.

Na década de 1990, de inspirações nas ideias do próprio Stake, consolida-se a Quarta Geração de Avaliação, por carregar característica um processo interativo, negociado, fundamentado no paradigma construtivista de interação entre observador e observado, cujo papel do avaliador é o de comunicador e sua abordagem — imbuída de aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo.

4.8.2. Como acontece a Avaliação Responsiva?

Foi apresentado um panorama de quem e como são definidos os participantes que a Avaliação Responsiva aborda para os levantamentos de dados e/ou entrevistas. Relacionando com o que foi proposto na parte inicial deste relatório que busca compreender o rápido crescimento dos indicadores educacionais do Ceará, por meio dos resultados de aprendizagem obtidos a partir da leitura das principais avaliações de larga escala, sendo eles: SPAECE e SAEB, referentes ao Ensino Médio obtidos no ano de 2017. Para tanto e por identificação com a proposta do modelo da Avaliação Responsiva, ouvir-se-á seus participantes ou autores, listados anteriormente como os gestores do sistema e gestores escolares e articuladores da política educacional baseada em gestão por resultados, partindo desde a década de 1990, passando pelo governo Tasso Ribeiro Jereissati/PSDB, gestões de 1994-1998 e 1998-2002; pelos governos Lúcio Alcântara (2005-2008) e Cid Ferreira Gomes (2009-2013) até o atual grupo da gestão educacional do governo Camilo Santana/PT, anos 2014-2018. Embora saibamos da importância de ouvir pais, alunos e professores, mas inicialmente delimitamos na gestão educacional escolar e de rede e o papel de gestores na obtenção de resultados educacional, inicialmente identificados como sendo os responsáveis pela disseminação das estratégias e ações educacionais e seus impactos.

Já mostramos o papel do polo e seus principais modelos aplicados na educação cearense. Vamos agora instrumentalizar a Avaliação Responsiva, detalhando os procedimentos e forma de viabilizá-lo para analisar a qualidade educacional do Ensino Médio produzido pelas políticas públicas e conhecer as estratégias responsáveis pela elevação dos resultados educacionais.

Então, como compreender como ocorre uma avaliação responsiva, de acordo com o que defende Stake? Detalhando vários procedimentos e apresentando os diferentes momentos de uma avaliação responsiva, que podem ser resumidos em 12 tarefas. Worther

et al (2004) lembrou que Stake usou um ‘relógio’ como um dispositivo mnemônico para refletir uma avaliação significativa. Estes procedimentos são descritos por Vianna (2000) e por Worther *et al* (2004), de forma semelhantes, da seguinte forma, assim identificados: 1) Discutir com os responsáveis pelo programa; 2) Identificar o escopo do programa; 3) Analisar as atividades do programa; 4) Identificar propósito e preocupações; 5) Conceituar questões e problemas; 6) Identificar necessidades de dados; 7) Selecionar observações, juízes e até mesmo instrumentos, se necessários; 8) observar antecedentes, interações e resultados, como no modelo *countenance*; 9) preparar descrições, estudos de caso; 10) Validar – confirmar ou desconfirmar; 11) Elaborar informações para vários públicos e 12) Apresentar relatório formal, se for o caso.

Por intermédio de Vianna (2000), Stake refere-se ao fato de que nenhum modelo ou sistema educacional pode avaliar impacto do seu programa sem o conhecimento do que outros modelos/sistemas tenham obtidos resultados e disponibilizados os seus dados para comparação. Direcionando para a pesquisa, a Secretaria da Educação/CE — ao longo do tempo — tem como instrumento de medição de aprendizagem em larga escala modelo próprio desde 1992, ao longo dos anos, podendo comparar seus resultados com outros estados, dentro da mesma rede, por regionais ou por escolas.

Instrumentaliza-se, de acordo com os procedimentos já identificados, como Worther já havia demonstrado, faz-se: 1) Entrevistando os responsáveis pelo programa de avaliação da SEDUC; 2) Identificando o escopo do programa de avaliações de larga escala (SPAECE); 3) Analisando as atividades e ações que a SEDUC desenvolve para executar a avaliação; 4) Identificando o real propósito e preocupações e ações que contribuem com o aumento dos indicadores educacionais, com a redução da evasão e aumento de aprovações no EM; 5) Conceituar, junto a especialistas e gestores educacionais (de sistema e escolares), bem como gestores que antecederam ao atual grupo, questões e problemas relacionados Qualidade Educacional; 6) Identificar, dentro do sistema estatístico, as necessidades de interpretações qualitativas nos dados produzidos pelo IDE-Médio, IQE e IDEB; 7) Selecionar observações, descrições, julgamentos e tomadas de decisões inerentes ao sistema de avaliação que realiza a SEDUC; 8) Entrevistar os gestores que antecederam a atual gestão e que contribuíram para a implantação da política de gestão por resultados; ouvir os gestores escolares sobre a formação para gestão por resultados promovida pelo UNIBANCO, sua importância e críticas, interações e resultados, como no modelo *countenance*; 9) Preparar descrições, 10) Validar (afirmar);

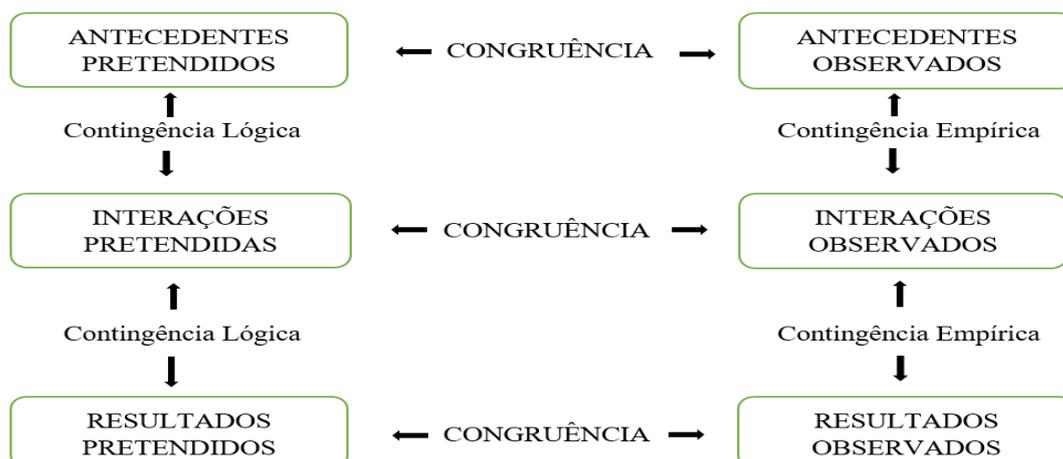
confirmar ou negar a gestão por resultados e contribuir para evidenciar uma melhor utilização dos resultados destas avaliações ou até mesmo propondo a reinterpretação de índices de qualidade educacional (superar), sobre a análise do método dialético; 11) Elaborar informações para o público acadêmico, social e técnico e 12) Apresentar relatório formal, em forma de tese.

Dado o *check-list* do avaliador para realização de uma avaliação responsiva, Vianna descreve, segundo Stake, o agrupamento, em três conjuntos de informações que deverá ser usado pelo avaliador para o levantamento dos seus dados, pois são de diferentes fontes e de que maneira deve acontecer as suas coletas.

O agrupamento é assim descrito por Vianna (2000), como: 1 - ANTECEDENTES: Condições existentes antes do ensino e da aprendizagem que podem se relacionar com os resultados, ou seja, aquilo que os especialistas em instrução chamam de comportamento de entrada; 2 - INTERAÇÃO: Conjunto de inúmeras interações entre diferentes atores/*stakeholders*, ou seja, a sucessão de compromissos que constituem o processo educacional e 3 - RESULTADOS: Conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes, como consequência da experiência educacional. Sendo os fatores que estão diretamente relacionados aos interesses da avaliação formal. Para Stake, o impacto do processo instrucional sobre os autores, sejam eles alunos, professores, técnicos e gestores devem ser incluídos entre os resultados. A questão dos resultados envolve aspectos muito complexos, mas o autor informa que devem ser evidenciados nos resultados ações que só poderão ser medidas posteriormente, como transferência e efeitos da reaprendizagem.

Este modelo mostra que os julgamentos podem ser classificados como padrões gerais de qualidade ou julgamentos específicos de um dado programa. Compreendendo que os dados descritivos são melhores qualificados em intenções e observações, podendo concluir que antecedentes/componentes que integram a descrição e o julgamento. Daí, destacar o fato que, embora o avaliador prefira coletar via instrumentos e medidas, não poderá ignorar os resultados de suas observações, nem as condições anteriores e nem os procedimentos instrucionais. Esta representação gráfica está representada na Figura 21: Panorama do procedimento dos dados da matriz descritiva.

Figura 21: Panorama do procedimento dos dados da matriz descritiva



Fonte: Adaptação do autor.

Com um olhar bem atento ao processo de contingenciamento (o que pode ou não suceder), Vianna ressalta que a Avaliação Responsiva, conforme defende Stake se dá como uma proposta que permite a melhoria da educação.

Um programa das relações (congruências) que permitem a melhoria da educação, cabendo, desse modo, ao avaliador identificar resultados que são contingentes em relação a determinados antecedentes e procedimentos instrucionais. A contingência [...] deve apoiar-se em experiências ou em pesquisas anteriores, ou então, em observações semelhantes que foram anteriormente realizadas [Métodos Comparativo e Histórico] (VIANNA, 2000, p. 131).

Não se pode desconsiderar a necessidade e de definição de padrões indispensáveis no modelo de avaliação formal do programa em questão. Para Stake, a dificuldade é a própria definição de metodologia adequada para processar os diferentes julgamentos observados e apresentados.

Ainda sobre o polo morfológico, a Avaliação Responsiva necessita de procedimentos e antecedentes para ser consolidada. Não será diferente quanto ao polo técnico, pois (por antecipação) a pesquisa elenca os atuais dados exitosos reporta as políticas educacionais desenvolvidas por gestão governamentais anteriores, tendo-as acumulando êxitos e fracassos que precisam ser considerados. E, ainda sobre o método comparativo, nos quais os índices educacionais do Estado se sobressaem em relação a outros estados, só acontecem por estratégias do uso de parâmetros psicométricos de semelhanças de estados com estados e, principalmente, com o IDEB. Sendo assim,

assertiva a escolha dos métodos de abordagens comparativa e histórica para obtenção das melhores interpretações e utilidade da mesma.

4.8.4 Ideias ulteriores a Avaliação Responsiva

Foi Stake (1967), o primeiro teórico da avaliação a dar impulso significativo a uma abordagem como foco na descrição e no julgamento dos participantes. Oferecendo, principalmente, orientações capazes de direcionar o desenvolvimento da avaliação educacional fazendo escola, pois outros teóricos se inspiraram em duas ideias. Outro que impulsionou a discussão sobre avaliação foi Guba e Lincoln (Worther, 2004), buscando alternativas na abordagem naturalista da avaliação.

Guba e Lincoln (1981) tratam de examinar as principais abordagens utilizadas na avaliação de programas, rejeitando quase todas. Apenas uma sobreviveu às duras críticas e análise. Foi a noção de Avaliação Responsiva de Stake, que incorporaram a investigação naturalista para criar uma nova abordagem da avaliação que via os avanços em relação a todas as outras abordagens de avaliação educacional. A obra datada de 1989, a dupla delineou melhor suas abordagens que não só rejeitavam o paradigma positivista em favor do construtivismo, como se concentraram numa abordagem avaliativa como meio do empoderamento.

Vianna esclarece que, na perspectiva de Guba e Lincoln (1981, 1985), preocupa-se mais com a credibilidade dos seus achados do que propriamente com a sua validade interna, usando para estabelecer essa credibilidade os métodos da checagem cruzada e da triangulação com o objetivo de confirmar os dados encontrados. Diz ainda que a adequação dos dados, mais do que a sua validade externa, é outra preocupação da “abordagem naturalista, quando se trata de realizar uma avaliação em outros contextos ou em outros sujeitos” (VIANNA, 2000, p. 153).

Parlett e Hamilton (1976) se impuseram diante do paradigma da pesquisa “agrícola-botânica” (Worther, 2004), afirmando que eram insuficientes para estudar programas educacionais inovadores e apresentaram uma abordagem substituta a Avaliação Iluminativa. Essa avaliação procura investigar e interpretar as práticas educacionais, as experiências dos participantes, os processos educacionais, os procedimentos instrucionais e os problemas gerenciais de uma forma útil para aqueles que voltam suas pesquisas.

Para Lima (2008, p. 524), a Avaliação Responsiva de Stake e a Avaliação Iluminativa de Parlett e Hamilton “estão relacionadas à medida que ambas têm a preocupação de informar aos que efetivamente devem tomar decisões. Além disso, valorizam a avaliação qualitativa e reagem à predominância ‘quantitativa’ em avaliação”.

Os adeptos da avaliação naturalista veem os argumentos sobre uma lógica de confiança e validação, baseando-se em métodos de triangulação e uma revisão em preceitos dialéticos que forma os mesmos defendidos no polo epistemológico. Diz Vianna (2000, p. 125) que um sentido diferente da missão e um conjunto diferente de percepções. “A esperança centra-se na confiança de que descrições naturalistas serão úteis, especialmente se a validade se basear na triangulação e numa revisão dialética”.

Já os opositores das pesquisas naturalistas, por outro lado, argumentam que esse tipo de avaliação poderia comprometer o prestígio que a teoria das medidas e as tecnologias de análise estatística desfrutam no momento.

Sobre a análise do pensamento ainda de Parlett e Hamilton, o avaliador deve contribuir para a Tomada de Decisão [ajudando] e consolidando informações e análises que aumentem a melhor compreensão sobre os problemas educacionais.

A Avaliação Iluminativa, na visão de seus idealizadores, está diretamente relacionada à Avaliação Responsiva, compactuando com as mesmas preocupações que é informar aqueles responsáveis pela Tomada de Decisões, enfatizando o processo, a informação subjetiva e a investigação naturalista. A “Avaliação Iluminativa” (Worther *et al*, 2004, p. 230), depende muito de dados proveniente de observação, entrevista, questionamentos e testes [julgamento], como documentos e fontes contextuais. São propostas combinações, em método de triangulação na coleta de dados, que estejam mais próximos da realidade possível.

Em suma, a busca de abordagens mais objetiva em avaliação foi perseguida por Tyler, Cronbach, Scriven e Stufflebean, mas uma abordagem mais subjetiva foi desafiada por Stake e Parlett-Hamilton. Segundo Lima (2008), a Avaliação Iluminativa, embora dê maior relevância à parte qualitativa e descritiva, não abordando testes de atitudes, de personalidade ou de conhecimento. Para ele, porém, estes testes não podem ser considerados em separado, constituindo-se apenas uma parte do conjunto dos dados.

4.9. Sobre os olhares de Hegel e Stake: a análise dos indicadores educacionais cearenses

A todo instante, Stake, por meio de sua Avaliação Responsiva, aporta-se em concepções dialéticas e se aproxima da dialética hegeliana de pensar o fenômeno, em seu momento histórico quando se refere às concepções contidas nos antecedentes. Quando busca encontrar a essência por meio de uma avaliação significativa. Para Hegel, é denominado de antítese, mas ambos olham para um terceiro momento, onde Stake quer saber da utilidade dos resultados, relacionando-se com as interações e valorizando os ganhos dos antecedentes. Pela leitura da dialética de Hegel é, também, possível encontrar três momentos e, agora, pode ser relacionado com o pensamento de Stake. Hegel entende o momento de tese, que é a afirmação do todo que está colocado, inclusive o momento anterior e o contexto; no segundo momento se preocupa em negar o que está posto para encontrar a essencial. Stake fala de interações e no terceiro momento, Hegel e Stake se aproximam por entender que, para Hegel na síntese precisa haver transformações qualitativas, Stake quer dá sentido significativo aos resultados da avaliação, tendo em vista que os dados não podem afirmar algo de caráter apenas estático, sem uma utilidade útil para as interações.

No momento de escolha do modelo de aderência neste relatório, optou-se pelo descrito por Stake, ou seja, uma avaliação baseada na descrição e julgamento. Na certeza de se ter escolhido, entre os vários e precisos modelos, considerando a contribuição que cada um deles deu para o processo de avaliação educacional ao longo do tempo, desde a primeira geração da avaliação, por meio de modelos psicométricos até um modelo construtivista ou mesmo com numa avaliação por evidência ou feita com aportes éticos, como defendem Patton ou Dias Sobrinho. Após os múltiplos modelos, as percepções de Stake atenderam melhor as exigências metodológicas propostas. Por isso, dar-se-á maior destaque ao modelo de Avaliação Responsiva, por ser identificado como o modelo que melhor se ajusta à pesquisa, em especial aos polos epistemológicos, na propositura que o pensamento de Hegel, por meio da aplicação de um método de investigação identificado com a dialética, e teóricos, por apontar pontos que remetem a buscar não apenas a afirmação, mas a negação e a negação da negação, propostos nas páginas que se seguem, que é o polo morfológico e técnico.

Pontos preponderantes para entendermos o percurso do conhecimento, tendo em vista que, mesmo com todo seu brilhantismo, a filosofia de Hegel teve uma trajetória pela história do conhecimento e na tradição racionalista e, por fim, não menos importante, a epistemologia hegeliana e sua aplicação conceitual para o entendimento da realidade. A realidade que se busca é, por meio de uma propositura de avaliação de qualidade, compreender os indicadores quantitativos dos resultados educacionais do Estado do Ceará que, em sua essência, não deixam claro quais os caminhos para o desenvolvimento das pessoas que mais importam (os alunos), ao invés disso, a percepção desses resultados é o atendimento do mercado, com matriz positivista quantitativista.

Num esforço de relacionar as conexões entre os polos, o epistemológico de evidência pela compreensão de Hegel, em seu entendimento sobre o Estado, buscou, entre os vários conceitos apresentados, os de qualidade e quantidade, segundo o raciocínio de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). No polo teórico, a construção e contextualização do papel da escola pública, gratuita e de qualidade.

Passemos para o polo técnico, as trajetórias, as ações, as políticas públicas, as estratégias exitosas e o conceito de qualidade educacional que pratica a educação do Estado do Ceará, aos indicadores educacionais elevados e as parcerias institucionais que se transformaram em estratégias para o atingimento de metas e com ele a cultura da concorrência, aumento de índices e da garantia de direito à educação.

POLO TÉCNICO

14 – A ciência que recém começa, e assim não chegou ainda ao remate dos detalhes nem à perfeição da forma, está exposta a [sofrer] crítica por isso. Caso, porém, tal crítica devesse atingir a essência mesma da ciência, seria tão injusta quanto inadmissível não querer reconhecer a exigência do processo de formação cultural.

[...]

15 – No que diz respeito ao conteúdo, os outros recorrem a um método fácil demais para disporem de uma grande extensão. Trazem para seu terreno material em quantidade, isto é, tudo o que já foi conhecido e classificado. Ocupam-se especialmente com peculiaridades e curiosidades; dão mostras de possuir tudo o mais, cujo saber especializado já é coisa adquirida, e também de dominar o que ainda não foi classificado. Submetem tudo à ideia absoluta, que desse modo parece ser reconhecida em tudo e desenvolvida numa ciência amplamente realizada. (HEGEL, 2010).

5 POLO TÉCNICO: ESTUDO AVALIATIVO DA QUALIDADE E DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO DE 2007 A 2017, NO ESTADO DO CEARÁ

Chagamos ao último polo da metodologia aplicada. Enfim, trata-se do polo técnico que estabelece a relação entre a construção do objetivo científico e o mundo dos acontecimentos ou concreto. É “a dimensão em que são recolhidas as informações sobre o mundo real e que essas informações são convertidas em dados pertinentes ao atingimento da problemática trazida pela pesquisa” (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1991, p. 191). É o momento do contato do instrumentalizado do investigador com o real, correspondendo às operações técnicas de análise dos contextos, conhecimento dos insumos, identificando-se com os processos e expondo os produtos por meio de dados confiáveis e plausíveis para responder aos objetivos propostos na pesquisa. A partir deste entendimento, respondendo os objetivos, confrontando com as hipóteses e apresentando soluções e novos caminhos.

5.1 Lócus da pesquisa e temporalidade

A temporalidade nasce das mudanças educacionais e econômicas da década de 1990 até os resultados do IDEB/2017 do Ceará; o *lócus* é a Secretaria da Educação/CE, em Fortaleza; os entrevistados são gestores escolares, gestores da rede estadual, ex-gestores do sistema educacionais e especialistas em avaliação educacional.

5.2 Técnicas de coleta de dados

Utilizamos a estrutura da Metodologia Quadripolar, desenvolvida por De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991), a pesquisa se caracteriza: i) quanto a sua natureza, qualitativa, visto que não utilizará de instrumental estatístico, em ordem primária como base do processo de análise do problema. Os tipos de métodos de abordagem da pesquisa qualitativa são descritos pelos autores, como sendo: Indutivo, Dedutivo, Hipotético-dedutivo e o Dialético, entre outros. Desta forma, a pesquisa abordada via Método Dialético, por meio do uso de suas leis (ação recíproca, mudança dialética, mudança qualitativa e a interpretação dos contrários), segundo Lakatos (1991), por encontrar a devida adequação aos objetivos estruturados em cada polo de análise; ii) Quanto ao objetivo, é Explicativa, pois “é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método

experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos” (SEVERINO, 2007, p. 123), pois a pesquisa que busca apenas levantar informações sobre determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto, é a pesquisa meramente exploratória; iii) Os métodos de Procedimento são etapas mais concretas da investigação, com a finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos e menos abstratos. Pressupõem uma atitude concreta em relação ao fenômeno e estão limitados a um domínio particular. Nas áreas restritas das ciências sociais, em que geralmente são utilizados vários, de modo concomitantemente. Diferentemente dos métodos de abordagens, os métodos de procedimentos muitas vezes são utilizados em conjunto com a finalidade de obter vários enfoques do objeto estudado.

Para Lakatos, bons exemplos são o uso dos métodos históricos e comparativos. Justamente os dois métodos de procedimento adotados. Entende-se por cada um deles, como: a) O método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade moderna através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época. Sua ação nesta pesquisa se preocupará com a trajetória das políticas públicas educacionais cearenses, desde suas origens, as ocorridas nas últimas décadas e suas contribuições para o cenário atual. Ao mesmo tempo em que se preocupa em relacionar as estratégias e/ou ações que estão atuantes e contribuindo para a melhoria dos indicadores educacionais e b) O método comparativo: é usado para verificar similitudes e explicar divergências. O método comparativo é usado tanto para comparações entre grupos no presente como para comparações entre existentes e os grupos do passado, entre sociedades de iguais ou diferentes estágios de desenvolvimento. Ocupando-se da explicação dos fenômenos, o método comparativo permite analisar o dado concreto, deduzindo dele os elementos constantes, abstratos e gerais. Constitui uma verdadeira “experimentação indireta” (LAKATOS, 1991, p. 107). É empregado em estudo de longo alcance, assim como para estudos qualitativos (diferença de governos) e quantitativos (taxa de escolaridade de países desenvolvidos e subdesenvolvidos). Pode ser utilizado em todas as fases e níveis de investigação: num estudo descritivo pode averiguar a analogia entre ou analisar os elementos de uma estrutura, pode até certo ponto, apontar vínculos causais, entre os fatores presentes e ausentes. Para a pesquisa, faz-se necessário no sentido de compararmos: os tipos de escolas adotadas no Ceará; como se

comportam seus resultados e como são consolidadas suas gestões e a comparação com a política de metas definidas por escolas, regiões e Estado, como também podendo comparar os resultados com outros estados, como os de Goiás, Espírito Santo e Pernambuco que estão em posições superiores à posição do Ceará.

Quanto às técnicas de pesquisa adotadas, foram divididas em duas categorias: A primeira é a de documentação indireta, compreendendo as pesquisas: a) Documental: decretos, leis e portarias disponíveis nas principais plataformas digitais e disponibilizadas na web e b) Bibliográficas: artigos e produções científicas de elevado nível acadêmico, periódicos produzidos pela SEDUC e por instituições parceiras da SEDUC, como as do Instituto Unibanco, IPEA, CAEd entre outras. A segunda categoria trata das técnicas de documentação direta intensiva não-diretiva, que acontecerá por meio de entrevistas focalizadas (tipo: despadronizadas ou não-estruturadas), cujo roteiro se encontra nos anexos deste relatório, pois se buscou uma série de informações sobre a qualidade e a política educacional do Ensino Médio no estado do Ceará, no período de 2007 a 2017, para se entender o fenômeno do crescimento dos indicadores educacionais do Estado do Ceará, no IDEB/2017.

Usando um plano de desenvolvimento para a pesquisa, envolvendo ação como: referencial teórico, revisão bibliográfica do referencial teórico, coleta de dados; tabulação dos dados e análise dos resultados.

5.3 Técnicas de análise de dados

Considerando os objetivos deste estudo, escolheu-se a estratégia de pesquisa qualitativa para a coleta de evidências. São coletados, então, vários tipos de dados e informações em campo, tanto documental como impressões de pessoas envolvidas no desenvolvimento das políticas públicas educacionais do Ceará, de modo a entender a dinâmica desses no contexto em que ocorrem o crescimento dos indicadores de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio cearense, tendo por objetivo a investigação das estratégias que contribuíram para este fenômeno.

As fontes de coleta de dados utilizadas são: i) os relatórios anuais e boletins pedagógicos com os resultados educacionais dos anos de 2007 à 2017, principalmente, produzidos de forma institucional e por instituições de interesse educacional, como o Todos pela Educação, que produz o *Anuário da Educação*; ii) entrevistas com diferentes

gestores escolares e setoriais de diferentes gestões da Secretaria da Educação cearense sobre GEpR/GpR; iii) entrevistas com especialistas em avaliação educacional e iv) entrevistas com gestores escolares que realizaram o Curso Circuito de Gestão/Jovem de Futuro/Instituto Unibanco sobre o modelo GEpR/GpR. A escolha desse grupo se justifica pelo fato da implantação de metas por escolas e por cada gestor passar a ser o responsável pela efetiva implantação do novo modelo da gestão educacional.

5.4 Análise e apresentação dos dados

A análise de dados tem o objetivo de organizar e compreender os dados que foram coletados na pesquisa. Com muito cuidado agora, pois trataremos do manuseio dos dados. Qualquer ação malsucedida poderá nos levar a erros que podem macular a leitura dos nossos achados.

Sabemos que não precisamos lembrar que ninguém chega até aqui só. Vem junto horas de trabalhos, família, amigos e companheiros que acreditaram nas nossas ideias e tiveram ainda mais paciência conosco. Afinal de contas, é a partir dela que se chega a uma (possível) conclusão, uma tese. Neste momento, tem coisa mais importante que isso?

A análise de dados é a etapa da tese em que nós transformaremos dados numéricos ou dados qualitativos soltos em uma conclusão para solucionar o problema de pesquisa. Em outras palavras, é o momento em que nós assumimos as funções de pesquisadores e transformamos os dados em informações válidas para a pesquisa e respondemos ao questionamento que deu origem a tudo isso. Era apenas uma inquietação e vejamos aonde chegamos.

Então, nessa fase, o objetivo é organizar todos os dados que foram coletados para que, a partir disso, seja possível alcançar os objetivos da pesquisa. Mesmo que seja para confirmar ou refutar as hipóteses.

É importante lembrar que a análise de dados e a sua apresentação estão alinhados à metodologia da pesquisa, à fundamentação teórica e ao quadro de referência. Nosso propósito é fazer um estudo da qualidade e das políticas educacionais do Ensino Médio, nos anos de 2007 a 2017, no Estado do Ceará. Vamos lá, então.

Após a coleta e análise documental, analisou-se o conteúdo das respostas apresentadas pelos gestores escolares, gestores e ex-gestores da SEDUC, codificando os

dados por meio do programa Atlas TI⁷. Ficando a apresentação final para exposição à banca examinadora, numa defesa de tese.

5.5 Discussão de resultados

Quanto às discussões dos resultados, esperamos poder tratar o debate com a mais alta forma de contribuir para a solução do problema descrito na introdução, ou seja, apresentar um estudo avaliativo sobre a qualidade e a política educacional, recente. Colhendo e levantando dados sobre os indicadores educacionais (promoção, evasão e avaliação externas), promovendo das entrevistas. Enfim, podendo contribuir com discussões, críticas e reinterpretações dos resultados. Descreveremos a mesma seguindo a ordem apresentada na introdução, quanto aos objetivos específicos, mostrando a partir daí as nossas interpretações e os novos achados sobre os resultados obtidos no IDEB, nos anos de 2007 a 2017, não apenas no aspecto quantitativo, mas os que são obscurecidos pelo meio da ótica estatística de análise.

A primeira parte se trata da descrição da trajetória das políticas educacionais, por meio dos métodos elencados (comparativo e histórico) fizemos correlações, comparativos e relações presente-passado, apontando possíveis pontos de melhoria, por meio de tabelas e gráficos, por meio de narrativas futuras, ao final, expondo com defesa de tese.

No segundo instante, descrevemos e comparamos as posições dos entrevistados sobre a condução de melhorias políticas para o Ensino Médio. Ao final, nossas considerações, apresentando uma relação de superação do paradigma qualitativo-quantitativo, usando como principal instrumento o Quadro de Análise do Polo Técnico – Categoria do Estudo (Quadro 02: Quadro de Análise do Polo Técnico) que traz uma apresentação de forma sintética dos achados, por meio das nossas entrevistas.

7 Sobre o **ATLAS.ti** é um software poderoso para a análise qualitativa de grandes corpos de dados textuais, gráficos, áudio e vídeo. O ATLAS.ti possui ferramentas sofisticadas que ajudam você a organizar, remontar e gerir o seu material de forma criativa, mas sistemática. O programa ATLAS TI se descreve como um software de análise qualitativa. Disponível em www.software.com.br/p/atlas-ti. Acessado em 18 abr. 2021.

Quadro 02: Quadro de Análise do Pólo Técnico — Categoria do Estudo

CATEGORIAS DO ESTUDO:			
DESENVOLVIMENTO; QUALIDADE EDUCACIONAL; AVALIAÇÃO EDUCACIONAL; POLÍTICA EDUCACIONAL.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Categorias envolvidas	Relações estabelecidas para a análise e discussão dos resultados	Questões do roteiro de entrevista
1) Contextualizar a trajetória da Política Educacional do Ensino Médio, a partir das reformas educacionais da década de 1990 até os atuais mecanismos de responsabilização, desempenho educacional e de cooperação (público-privado) que resultaram nas atuais políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado do Ceará;	DESENVOLVIMENTO	[Cód.:1A] e [Cód.:1B]	Questões 01 e 02.
	QUALIDADE EDUCACIONAL	[Cód.:2C]	Questão 05
	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	[Cód.:3A] e [Cód.:3B]	Questões 06 e 07
	POLÍTICA EDUCACIONAL	[Cód.:4A]	Questão 10
2) Descrever as principais ações e/ou estratégias da política educacional que elevaram os índices de qualidade educacionais do Ensino Médio cearense, identificando seus principais atores e suas contribuições mais expressivas;	DESENVOLVIMENTO	[Cód.:1B]	Questão 02
	QUALIDADE EDUCACIONAL	[Cód.:2C]	Questão 05
	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	[Cód.:3A], [Cód.:3B] e [Cód.:3C].	Questões 06, 07 e 08
	POLÍTICA EDUCACIONAL	[Cód.:4A], [Cód.:4B] e [Cód.:4C].	Questões 10, 11 e 12
3) Apresentar a posição de especialistas em avaliação educacional a respeito do modelo de avaliação educacional cearense e da operacionalização de seus resultados;	DESENVOLVIMENTO	[Cód.:1A] e [Cód.:1B]	Questões 01 e 02
	QUALIDADE EDUCACIONAL	[Cód.:2A] e [Cód.:2B]	Questões 03 e 04
	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	[Cód.:3B] e [Cód.:3D]	Questões 07 e 09
	POLÍTICA EDUCACIONAL	[Cód.:4A] e [Cód.:4B]	Questões 10 e 11
4) Apresentar estudos avaliativos sobre a qualidade do Ensino Médio cearense a luz da epistemologia do desenvolvimento de Hegel	DESENVOLVIMENTO	[Cód.:1B]	Questão 02
	QUALIDADE EDUCACIONAL	[Cód.:2C] e [Cód.:2D]	Questões 04 e 05
	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	[Cód.:3C] [Cód.:3D]	Questões 08 e 09
	POLÍTICA EDUCACIONAL	[Cód.:4B]	Questão 11

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

5.6 Instrumento de Pesquisa Qualitativo

Como anunciado acima, além da análise dos relatórios anuais e boletins pedagógicos com os resultados educacionais, faremos entrevistas com diferentes gestores escolares e setoriais de diferentes gestões da Secretaria da Educação cearense sobre GEpR/GpR; com especialistas em avaliação educacional e com gestores escolares que realizaram o Curso Circuito de Gestão/Jovem de Futuro/Instituto Unibanco sobre o modelo GEpR/GpR. Passamos a apresentar abaixo o instrumental qualitativo para a entrevista.

O instrumental de entrevista se encontra nos anexos deste relatório. O instrumental foi construído com base nas quatro categorias elencadas, que são: desenvolvimento humano, educação, qualidade e avaliação. Durante as entrevistas, o instrumental sofreu poucas alterações, para atender o grupo que foi entrevistado. Como por exemplo, as perguntas direcionadas para os gestores educacionais, perguntam sobre as políticas que foram desenvolvidas. A mesma pergunta, quando direcionada aos especialistas em avaliação, indaga sobre o posicionamento destes sobre a política pública desenvolvida durante a gestão educacional do primeiro entrevistado. Numa tentativa de podermos categorizar e confrontar as respostas, com a ajuda do software AtlasTI.

5.7 Discussão de resultados

Quanto às discussões dos resultados, esperamos poder tratar o debate com a mais alta forma de contribuir para a solução do problema descrito na introdução, ou seja, apresentar um estudo avaliativo sobre a qualidade e a política educacional, recente. Colhendo e levantando dados sobre os indicadores educacionais (promoção, evasão e avaliação externas) e promovendo as entrevistas. Por fim, podendo contribuir com discussões, críticas e reinterpretações dos resultados. Descrevendo-a, seguindo a ordem apresentada na introdução, quanto aos objetivos específicos, mostrando a partir daí as nossas interpretações e os novos achados sobre os resultados obtidos no IDEB, nos anos de 2007 a 2017, não apenas no aspecto quantitativo, mas evidenciando a qualidade educacional.

A primeira parte se trata da descrição da trajetória das políticas educacionais, por meio dos métodos elencados (comparativo e histórico) faremos correlações, comparativos

e relações presente-passado, apontando possíveis pontos de melhoria, com o uso de gráficos, tabelas e figuras.

Comparando as posições dos entrevistados sobre a condução das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio. Ao final, nossas considerações, apresentam uma relação de superação do paradigma qualitativo-quantitativo. O instrumento usado para facilitar a apresentação é o Quadro de Análise do Polo Técnico — Categoria do Estudo (Quadro 02: Quadro de Análise do Polo Técnico), visualizado na consolidação das entrevistas, que traz, de forma sintética, os achados, da pesquisa, durante as leituras e as entrevistas.

5.7.1 A trajetória educacional do Ensino Médio cearense.

Orientado pelo objetivo geral, juntamente com os dois primeiros objetivos que são: 1) Contextualizar a trajetória da Política Educacional do Ensino Médio, a partir das reformas educacionais da década de 1990 até os atuais mecanismos de responsabilização, desempenho educacional e de cooperação (público-privado) que resultaram nas atuais políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado do Ceará e 2) Descrever as principais ações e/ou estratégias da política educacional que elevaram os índices de qualidade educacionais do Ensino Médio cearense, identificando seus principais atores e suas contribuições mais expressivas. Para consolidar esses dois importantes marcos deste trabalho, recorreu-se a diversas e importantes fontes, desde um caráter mais histórico e focado na descrição de estratégias educacionais voltadas para a qualidade do Ensino Médio cearense, nomes surgem em publicações de alta relevância, como foram os que dizem respeito a política educacional cearense. Texto como os de Vieira (2009), em *Política Educacional no Ceará: processos estratégicos*, Vieira, Plank e Vidal (2019), intitulado *Política Educacional no Ceará: processos e estratégias*, o qual foi nosso maior orientador, com a ajuda de nomes como Naspoline (2001), em *A Reforma da Educação básica no Ceará* e de Elione Maria Diógenes Leitão, *Política educacional do Ceará em Questão* (2010) são alguns usados para descrever a história recente da educação do nosso Estado, com detalhes que deixaram a pesquisa intrigante, por meio das visões dos entrevistados, achados e posições dos gestores e dos teóricos que atuaram para a melhoria da qualidade educacional ao longo de mais de três décadas.

O conceito de qualidade sempre sendo solicitado em nossas discussões e já definido algumas vezes, tratando-se de um termo polissêmico e de uma complexidade

imensa. Na educação é sempre apresentado como algo a ser conquistado, ampliado, acrescido ou melhorado.

Para Vieira (2007), o Brasil tem se deparado com as mais diversas dificuldades em ofertar educação em quantidade e qualidade compatível com as necessidades de desenvolvimento de sua população. Comparando com indicadores educacionais de outros países, o Brasil deixa claro, em seus índices, que estamos longe de ser um país que, verdadeiramente, prioriza a educação. Em relação a comparar em outras nações, ficamos como derradeiros nesses parâmetros. Mais grave ainda, não estamos promovendo uma gestão para o sucesso escolar de nossas crianças e jovens, se compararmos com indicadores internacionais, como é o PISA.

A descrição das políticas públicas e suas estratégias educacionais ao longo do nosso marco temporal são de 2007 a 2017, mas por que mesmo este marco temporal? A pergunta quer destacar que este foi o período significativo no processo de mudança nessa política, ou seja: “processo de ajustes ou mudança de rotas” e não de política educacional, pois o que mais se encontrou na descrição desta trajetória foram sinônimos da palavra “continuidade”, mas acentuando personificações de cada gestão. Embora, como se vê, a partir desde ponto, é a confirmação de que não representou mudanças bruscas no alinhamento político do governo do Ceará desde 1995, com o governo de Tasso Ribeiro Jereissati com a atual política educacional. Como prova disso, podemos verificar os nomes dos Secretários da Fazenda do Estado não variaram em nada nas últimas três décadas, tendo o nome do Sr. Mauro Filho obtido ao longo de governos de Tasso Jereissati (PSDB), Cid Ferreira Gomes (PSB) e Camilo Santana (PT), entre outras secretarias que materializam a mesma sequência. Não sendo diferente quanto a Secretaria da Educação. O quadro funcional de segundo e terceiro escalão se mantém há décadas. Essa situação, na verdade, mostra que a política educacional permanece firme e consolidando os processos de gestão em torno de ações, metas e responsabilização por resultados. Por meio disso, queremos mostrar a manutenção da equipe, ao longo dos anos, e a consolidação do desenvolvimento das estratégias de gestão no Ceará.

Para promover um verdadeiro estudo avaliativo sobre o atual cenário educacional, de modo especial o Ensino Médio cearense, foi preciso compreender os seus antecedentes. O ponto de partida remonta a década de 1990, onde se iniciou os processos estratégicos à formulação e implementação da política educacional no Ceará que estão diretamente relacionadas com as atuais, senão diretamente, mas dependentes.

Não há como iniciar qualquer conversa que envolva o desenvolvimento econômico, social, hídrico, de saúde entre outros, sem passar pelo chamado Governo das Mudanças e sua relação com o empresariado, encabeçados por Tasso Jereissati, nos anos 1990.

O potencial dos processos e resultados na política educacional do Ceará, amparados na descrição de uma Política de Gestão por Resultados juntamente com estratégias empresariais que sempre estiveram presente na gestão deste estado. Para Vieira, Plank e Vidal (2019), isso está relacionado aos aspectos de equilíbrio fiscal do estado, práticas meritocráticas e mecanismos de monitoramento associados à gestão por resultados. Desse conjunto de fatores, evidencia-se uma cultura institucional, favorável à mudanças organizacionais, baseada em indicadores de resultados — gerando assim as referidas melhorias em todos os setores organizacionais. No caso específico, o educacional, obtidos pelo estado por meio da criação de instrumentos de avaliação, como é o SPAECE, que se preocupou com o acompanhamento, monitoramento e desenvolvimento de estratégias, de processos de avaliação externa e a elevação dos resultados de aprendizagem.

Para Vieira, Plank e Vidal (2019), ao se deterem sobre os processos históricos que antecederam as atuais estratégias, eles identificaram um contexto favorável no qual foram implementados processos de colaboração, monitoramento e avaliação. Posteriormente, com isso, veio a responsabilização de resultados, somando-se a implantação de filosofia de gestão por resultados que vinha sendo implantada em todos os setores administrativos.

O Ceará foi um dos primeiros estados da federação a criar um sistema estadual, em 1992, com uma experiência piloto de avaliação do Rendimento Escolar dos alunos de 4ª e 8ª séries (avaliação das quartas e oitavas) com uma amostra de 156 escolas da rede estadual e 14.600 alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental da cidade de Fortaleza. Nesta época, estava à frente do governo Ciro Ferreira Gomes (1991-1993).

Para Vieira, há um aspecto muito importante a destacar no SPAECE/2004, que diz respeito ao potencial pedagógico do uso de seus resultados.

Com o sistema implementado, a partir de então, a rede pública cearense passou a contar com diferentes tipos de relatórios (Relatório Geral, Relatórios Regionais, Relatórios Pedagógicos e Boletins Escolares), que foram publicados e divulgados

amplamente em todo o Estado. Pode parecer pouco, mas esse foi um avanço sem precedentes na construção de uma gestão para o sucesso escolar, ainda que os resultados nos deixem apreensivos. Trata-se, com efeito, de uma inovação com forte potencial de reverter a cultura do fracasso escolar. Pela primeira vez se trabalhou com instrumentos que auxiliam a escola a enxergar seu próprio desempenho, identificando fraquezas e potencialidades, o que representa importante subsídio para sua melhoria. (VIEIRA, 2007, p. 51)

Já em 2007, a educação cearense passa por um dos maiores processo de inovação, principalmente, no campo da avaliação. Diante de várias ações promovidas para elevação de índices educacionais, nenhuma foi tão impactante como a ocorrida com o SPAECE, pois pela primeira vez se tornou censitário, relevando de forma mais consistente os níveis de aprendizagem em que se inseria os estudantes cearenses.

Ainda assim, para compreender determinados fatos históricos, em questão a trajetória da política educacional cearense, é preciso além de “deter-se sobre causas que podem resultar em combinações diferentes de modelos que as originaram” (Vidal, p. 04), é preciso também a termos ao período do final dos anos 1980 e seu contexto histórico. Era o fim da ditadura na esfera nacional. No Ceará, caracteriza-se pelo final do ciclo político dos “*Coronéis*” (FARIAS), que se alternavam no poder desde a década de 1960, sendo este ciclo quebrado com a chegada de Tasso Jereissati, um jovem empresário, vinculado ao CIC — Confederação da Indústria do Ceará e filho do falecido senador Carlos Jereissati (1963), sendo eleito com o apoio do governador Luiz Gonzaga Mota (MDB), que embora tenha sido originário do grupo dos “coronéis”, rompeu com aqueles e apoiou o jovem empresário. Esse tinha como slogan um governo de mudanças. Para Farias, o modelo de gestão Tasso Jereissati:

Caracteriza-se por uma proposta de modernização política que configura um novo paradigma nas relações entre Estado, economia e sociedade. Assim, ao contrário do neopatrimonialismo até então vigente, este novo paradigma marca um setor público gerido por princípios universalistas, configurando um modelo legal de dominação, com o seu correlato modelo burocrático de administração. (FARIAS, 2009, p. 351-352).

Como havíamos dito antes, não foi possível se furtar a não investigar a origem da política de reformas educacionais, que se inicia em 1987, dentro do contexto da Redemocratização brasileiro, originalmente datada de meados década de 1990, teve início no estado um movimento político-econômico que se chamou “Mudancismo”

(NASPOLINE, 2001), que se contrapôs ao *Coronelismo* (1968-1986). Assim, nossos achados nos levaram até a Reforma da Educação Básica no Ceará. Tal processo foi marcado por uma série de reformas de estado, nos setores administrativo/fiscal (1986-1990), da Saúde (1986-1990), da Infraestrutura e Privatizações (1991-1999) e ao nosso interesse, Educacional (1995-2000). Segundo o ex-secretário de Educação, prof. Naspoline, do ponto de vista econômico, o “Mudancismo” é responsável pela segunda onda de industrialização do estado, com a instalação, entre 1991-1999, que foi fundamental para o crescimento econômico, ocorrido na década de 1990, quando o estado se tornou referência nacional em desenvolvimento e contas públicas.

Se a economia passou por grande transformação neste período. O que aconteceu com a Educação? O “Governo das Mudanças” fundamentou sua política para educação se baseando em três pilares ou esfera de ação, que agiam intimamente interligadas: O constante equilíbrio fiscal, por meio de um gerenciamento eficiente da máquina pública; A presença de modelos gerenciais voltados ao recrutamento e ocupação decargos de gestão burocraticae a Gestão por eficiente dos resultados. Esses princípios ao longos dos anos forma tão somente aprimorados. Como veremos a diante.

Vários autores, incluindo Vieira, Plank e Vidal (2019), o Brasil aprendia com a sua Remocratização, o Ceará (no final da década de 1980 e início da década de 1990) avançava em um regime de protagonismo centrado na formulação e implementação de políticas, estimulando a participação de outros agentes e atores, de ordem privada e de caráter internacional, como foi com as agencias de fomento internacionais, por exemplo: FMI, BIRD e Banco Mundial, arrecadando fundos para implantação de políticas locais, implantando programa “Todos pela educação de qualidade” (LEITÃO, 2010, p. 14). Essa foi uma das ações que marcou o governo Tasso Jereissati.

O modelo de reforma da educação básica descrito pelo ex-secretário, Naspoline, ágil “baseado na imagem de uma espiral, em que são combinados os fluxos” de ações estratégicas, de impacto imediato e duradouro. Afirmou que a construção do modelo de reforma educacional só seria possível se desenvolvido de maneira coletiva e dialética. Nestas os envolvidos, ao mesmo tempo, tomariam decisões que “consideram tanto a experiência local, na escola, como as demandas de estado” (NASPOLINE, 2001, p. 170). A dita “Espiral” de decisões do sistema educacional cearense se propôs a resolver a

questão: “Como garantir a educação de qualidade para todos? A resposta veio por meio da política educacional denominada: *Todos pela Educação de Qualidade para Todos*. Surge assim a mobilização em torno do acesso “universal à educação básica de qualidade”, e compreendida a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), como aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem, que promove a equidade, fortalece alianças, mobiliza recursos e contextualiza as políticas. De forma mais precisa, trata-se do Artigo III — Universalizar o acesso à educação e promover a equidade.

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. (UNESCO, 1990, p. 03).

Voltando a reforma da educação básica cearense, conforme os achados, os principais desafios foram: i) o resgate da credibilidade do sistema de ensino, que se encontrava precarizado, pois em 1995, não conseguia ter mais que 65% da população de 7 a 14 anos matriculados na escola e ii) captação de recursos financeiros adicionais para um sistema de baixa qualidade. Para Leitão (2000), trata-se da maior estratégia do governo Tasso Jereissati para o setor da educação. Por meio de uma análise mais crítica, é o alinhamento efetivo as pautas neoliberais para educação exigidas pelo mercado financeiro, representada pelas agências de fomento internacional, que entre suas cobranças estão a elevação dos índices e o acompanhamento, monitoramento e avaliação do nível de competência da rede, realizada por meio de avaliações de larga escala.

De forma mais contundente, voltemos nossas atenções para três pontos/ítems, são eles: viii) Implantação e consolidação de três sistemas de Gestão Escolar; Negociação e aprovação do empréstimo de US\$ 90 milhões, específico para o setor educacional, com o Banco Mundial (...) e Desenvolvimento de parcerias, como o UNICEF (Pacto de Cooperação) deram o tom da gestão governamental, que, por meio da melhoria de indicadores sociais, são uma forma de acesso a financiamentos internacionais. Por meio de uma visão mais crítica, tivemos uma ação que ainda hoje leva à concorrência dentro

das redes municipais e entre as escolas estaduais e a redução do currículo escolar, sendo este ponto um dos alvos das nossas hipóteses. Como ponto positivo, a ampliação e universalização do ingresso dos estudantes da educação básica à escola, compreendida como direito. Não podemos desconsiderar a existência de avanços, tendo por base, a precariedade encontrada no sistema educacional antes da gestão de Tasso Jereissati. Vejamos o que ele disse, na época, sobre o acesso a estes financiamentos.

O sistema educacional cearense deverá mostrar os resultados desta política em um prazo menor do que o que seria aceitável em condições econômicas mais favoráveis. A sua sustentabilidade depende do seu sucesso e capacidade de adaptação às mudanças científicas, econômicas e sociais. O bom uso dos recursos financeiros a serem aportados pelo empréstimo em fase de negociação com o Banco Mundial é a chave de um cofre que dá acesso a outros cofres. (NASPOLINE, 2001, p. 185).

Uma das estratégias ancoradas no modelo gerencial foi a redução do papel dos Estados nacionais orientados por estas próprias agências e o rígido controle fiscal, promovendo a redução de despesas, mudando e implantando modelos de gestão eficiente e enxugando de forma veemente o tamanho do estado e de sua folha funcional. Em raras situações, isso foi contrariado ao longo dos governos seguintes.

5.7.1.1 E como começa essa história, então?

Para os estudiosos das políticas públicas e das avaliações educacionais cearenses, a análise da história recente destes indicadores — nas últimas três décadas — vem mostrar as circunstâncias que possibilitaram condições favoráveis a inovações no âmbito governamental, não apenas na educação, como também em outras áreas de intervenção pública. Diante desse cenário, até o ano de 1985, é possível afirmar que a sequência de políticas públicas posteriores a essa data contribuíram em muito na criação e implantação de mudanças no cenário administrativo que, ainda hoje, vivênciam-se momentos de desenvolvimento econômico. No mesmo instante que passamos por rigorosos ajustes fiscais e enxugamento da folha funcional.

Considerando que essas mudanças foram promovida em dimensões estruturais, tanto no Ceará, como foram no Brasil. A atenção ao atendimento da pauta liberal reivindicadas pelas agências internacional e que vinham sendo atendidas por Fernando Henrique Cardoso, governo da época, a exemplo, tem-se as privatizações de estatais, de caráter liberais ocorridas nos anos 1990, no Brasil. De alguma forma, o estado e o país estavam alinhando e administrados pelo mesmo partido político (Partido Social

Democrático do Brasil – PSDB).

Olhando para o Ceará das últimas décadas, é um estado, como que ainda enfrenta dificuldades comuns aos demais estados do Nordeste, nos quais a demanda por educação é elevada e os recursos, reduzidos. Mais do que apresentar os problemas, a proposta é apontar os caminhos para uma reparação num contexto de escassez de recursos, com a utilização da gestão educacional para enfrentar os desafios.

Fomos buscar no texto de Naspoline, onde o ex-secretário de Educação, narra o cenário cearense. A partir desta visão de mudança, passamos a investigar a trajetória de uma rede de ensino que caminhou para o sucesso educacional. A parte inicial desta história sempre aborda a educação básica, mais precisamente a educação fundamental. Só em 2003 é que o Ensino Médio passa a despontar com espaço de interesse, pois é quando o processo de cooperação entre os municípios está mais avançado e novos recursos começam a chegar ao estado para atender este ciclo educacional.

Ceará é o estado com maior extensão territorial no semiárido brasileiro, ambiente que favoreceu uma ocupação baseada em culturas de subsistência: a pecuária, o extrativismo, a agricultura e a indústria periférica. As condições climáticas associaram-se a um modelo social gerado por contornos políticos e econômicos baseados na exploração de mão-de-obra desqualificada. Embora o governo estadual esteja fazendo esforços concentrados na área de alfabetização de adultos, o Ceará ainda apresenta um índice de 27,8 % (1999) de analfabetos entre jovens e adultos de 15 anos e mais, contra o índice nacional de 13,3 % para a mesma faixa etária em 1999. (NASPOLINE, 2001, p. 169).

Diante dos atuais resultados, é inegável, para se compreender as atuais políticas educacionais correntes, mencionar os fatos que têm origem no passado. Para Vieira, Plank e Vidal (2019, p. 06) é possível se ater a leitura de que os atuais sucessos podem ser atribuídos a “um incrementalismo positivo que contribuiu para criar o ambiente para as mudanças que ocorreram no Ceará. Segundo a compreensão de tais intérpretes *a construção do regime de colaboração no Ceará*”.

Pelo que identificamos, o pionismo do sucesso educacional cearense tem origem em um ambiente institucional propício à boa prática de governança. Durante a segunda metade da década de 1990, foi adotado pelo governo uma política de austeridade fiscal, voltada ao equilíbrio fiscal e ao desenvolvimento econômico. Vários programas sociais foram iniciados voltados à melhoria da qualidade de vida da população. Durante os anos que se seguiram estes vários programas de desenvolvimento foram implementados, aperfeiçoados e muitos

deles se mantém até hoje, alguns apenas com nova nomenclatura, mas o mesmo conteúdo.

Mantendo a defesa de que os governos cearenses são, na verdade, uma continuidade, mudando apenas em sua sutileza de abordagens. Listamos a sequência dos governadores da época, como estamos falando de políticas educacionais, acrescentamos os nomes dos secretários de educação de cada governo, descrito na Figura 10: Relação Linhado Tempo–Governadores do Ceará 1995–2018 e seus secretariados.

Figura 10: Relação Linha do Tempo–Governadores do Ceará 1995–2018 e seus secretariados.

Governador	Partido Político	Período do mandato	Secretário(a) de Educação	Período de exercício
Tasso Ribeiro Jereissati	PSDB	1995-1998	Antenor Manoel Napolini	01/01/1995 a 05/04/2002
		1999-2002	Jaime Cavalcante de Albuquerque Filho	09/04/2002 a 30/12/2002
Lúcio Alcântara	PSDB	2003-2006	Sofia Lerche Vieira	02/01/2003 a 06/01/2006
			Luis Eduardo de Menezes Lima	06/01/2006 a 29/12/2006
Cid Gomes	PSB, PROS, PDT	2007-2010	Maria Izolda Cela de Arruda Coelho	02/01/2007 a 04/04/2014
		2011-2014	Maurício Holanda Maia	14/04/2014 a 19/04/2016
Camilo Santana	PT	2015-2018	Antonio Idilvan de Lima Alencar	19/04/2016 a 04/04/2018

Fonte: Adaptado de SEDUC (2022).

A manutenção do quadro técnico dos secretários não representou a disputa política partidária dos grupos que sucederam o Ceará, mas continuidade desses nomes mostra a preocupação na continuidade do projeto educacional cearense. Conforme Vieira, Plank e Vidal (2019), o governo do estado fora assumido por gestores pertencentes a extratos políticos partidários distintos, que — em momentos diversos — fizeram oposição entre si, mas deram continuidade a alguns princípios construídos ao longo do tempo na política educacional.

5.7.1.2 As estratégias para o equilíbrio fiscal

Todas as administrações ao longo dos últimos trinta anos no Ceará dispensaram prioridade do equilíbrio fiscal do estado, manifestando preocupação

comum e uma constante política austera de gestão das finanças públicas.

Nos primeiros anos de tais mudanças (1986-1994), as medidas foram relacionadas à adoção de estratégias para assegurar a manutenção da máquina administrativa. Depois, medidas visando a melhoria da arrecadação e a recuperação da capacidade operacional do estado foram gradativamente implementadas.

O Ceará sofreu impactos das diferentes crises e recessões econômicas vividas pelo Brasil por ser um dos estados com menor renda *per capita* do país. É oportuno lembrar que, desde o início da década de 1980, diante do descontrole inflacionário, vários planos econômicos foram adotados pelos governos federais. Nessa época — o Ceará, que já vinha enfrentando dificuldades decorrentes de problemas do próprio estado, como secas e desemprego — tal contexto apresentou limitações adicionais. Para Vieira, Plank e Vidal (2019, p. 07), esses “constrangimentos vivenciados pela gestão governamental tiveram impactos sobre algumas políticas públicas, entre elas a educação, durante os primeiros dez anos do *Governo das Mudanças*”.

Já as considerações sobre políticas implementadas entre 1995 e 2002, debruçando-se sobre algumas de suas implicações para o sistema educacional cearense, bem como estratégias adotadas entre 2003 e 2006, visando promover a qualidade.

Vieira (2007) diz que — no período compreendido entre 1995 e 2002, como outras unidades da federação — o estado deu largos passos na direção da universalização do Ensino Fundamental e da expansão do Ensino Médio. O projeto de governo, resumido na proposta “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, imprimiu forte ênfase na participação e mobilização da sociedade pela educação.

As medidas governamentais contínuas, no sentido de manter sob controle as despesas da máquina pública e a melhoria na arrecadação, permitiram que o estado equilibrasse suas receitas e despesas, cumprindo a Lei de Responsabilidade Fiscal e sofrendo efeitos menores da crise que atingiu grande parte dos estados brasileiros na segunda década do século XX.

Segundo ainda nossos autores, equilíbrio fiscal do Estado, conquistado sob circunstâncias adversas, contribuiu para a melhoria na capacidade de investimento com recursos do tesouro estadual. Tais condições tiveram impacto sobre a educação,

sobretudo em período mais recente. Outros fatores específicos do campo educacional contribuíram para o progressivo alcance de condições mais satisfatórias à manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme será possível verificar mudanças no financiamento da educação básica.

5.7.1.3 As estratégias para o equilíbrio fiscal na educação

No período correspondente aos dois últimos governos de Tasso Jereissati, outro processo deliberadamente perseguido foi a municipalização do Ensino Fundamental. O Ceará, que já contava com forte presença municipal na oferta dessa etapa da educação básica, a partir de 1995, orienta-se para a indução de políticas nesse sentido, tornando-se — em curto espaço de tempo — o Estado com maior índice de matrículas na rede municipal no âmbito da federação. Nessa perspectiva, antecipou-se à própria implantação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que se constituiu como um instrumento facilitador dos objetivos perseguidos.

Fizemos uma síntese/recorte do Quadro 10: “Metas de acesso, Qualidade, valorização do magistério e Gestão da Educação Básica nos Planos Educacionais dos anos 90 e os resultados alcançados até 2001” (NASPOLINE, 2011, p. 171), apenas com as referências ao Ensino Médio, alvo deste estudo. No quadro são apresentadas as principais metas elencadas no Plano Decenal de Educação para Todos (PDEPT, 1994), documento de planejamento educacional editado antes de 1995, e os resultados alcançados até 2001. Os resultados são apresentados em quatro categorias: acesso à educação básica; melhoria do perfil de desempenho qualitativo dos alunos; valorização do magistério e gestão democrática.

Analisando as proposituras do professor Naspoline e confirmando nossas hipóteses quanto à presença do gerencialismo. Ele deixa claro que os avanços registrados no Ceará, no período 1995/2000, poderiam ser agrupados em ações de Gestão Educacional e Desenvolvimento Técnico-Pedagógico, que se constituem nas duas grandes áreas fins da política educacional. Fazendo os recortes necessário à pesquisa, são várias as ações, mas nos concentrarmos nas ações referentes ao Ensino Médio. Vejamos:

Quadro 10: Metas de acesso, Qualidade, valorização do magistério e Gestão da Educação Básica nos Planos Educacionais dos anos 90 e os resultados alcançados até 2001.		
Acesso à Educação Básica		
Níveis/Modalidade do Ensino	Descrição da Meta/Projeção de Alcance	Alcance em 2001
Ensino Médio	Matrícula de 20% da população de 15 a 19 anos em 1998 (PDEPT e Projetos Áridas)	Ingresso de 18% da população de 15 a 19 anos no Ensino Médio
Melhoria do Desempenho dos Alunos		
Níveis/Modalidade do Ensino	Descrição da Meta/Projeção de Alcance	Alcance em 2001
Ensino Médio	Taxa de aprovação em torno de 80% até o ano de 2003	Em 1997 foi registrada a taxa de aprovação de 76%
Valorização do Magistério		
Níveis/Modalidade do Ensino	Descrição da Meta/Projeção de Alcance	Alcance em 2001
Ensino Médio	A) 95% dos professores da rede estadual habilitados em níveis superior, no período compreendido de 1999 até 2003 (Projeto Aridas); B) Aumento real de salário de cerca de 22% ao ano até 1998 para alcançar a média nacional (Projeto Aridas); C) Contratação de 282 professores de 1995 a 1998 pela redução de 25% da repetência (Projeto Aridas).	Em 2001 a rede estadual registrou um índice de 91,38% de habilitação em nível superior; b) o reajuste salarial acumulado entre 1995 e 1998, na rede estadual, foi de 67,8% a 104,87% em função dos níveis da carreira.
Gestão Democrática		
Níveis/Modalidade do Ensino	Descrição da Meta/Projeção de Alcance	Alcance em 2001
Municipalização	Proposta de anteprojeto de Municipalização do ensino (PDEPT).	Aprovação da Lei de Municipalização (1996).
Eleições para Diretores	(sem previsão)	Eleição de diretores em escolas da rede estadual de educação (1995, 1998 e 2001).
Descentralização	Reestruturação das Delegacias Regionais de Educação (PDEPT) Fortalecimento do Programa de Manutenção das Escolas (PDEPT)	Criação dos Centros Regionais de Desenvolvimento de Educação com provimento de cargo a partir de seleção pública; Criação do Fundo de Apoio do Desenvolvimento da Escola (1996).
Modernização do Sistema Educacional	Implantação do Sistema Integrado de Informações Gerenciais (PDEPT/Projeto Nordeste).	Implantação do Sistema Integrado de Informações Gerenciais em 1996, com informatização total da SEDUC

Fonte: NASPOLINE (2001)

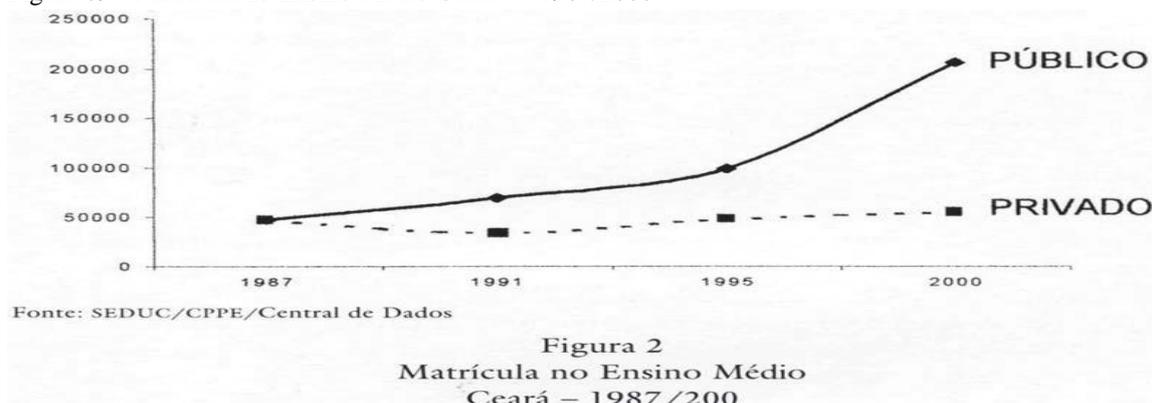
No âmbito da Gestão Educacional, até este momento, o que temos são os precursores da Gestão por Resultados, onde a experiência canadense ainda não fazia parte da administração pública cearense, podem ser registrados os seguintes avanços: i) Universalização do acesso de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos ao Ensino Fundamental (98%); ii) Promoção do acesso de 92% da população de 15 a 17 anos à escola, sendo que 27% no Ensino Médio no ano de 2000; iii) Redução do índice de abandono escolar no Ensino Fundamental de 13,2% em 1995 para 10,5% em 1999; iv) Implantação do programa de regularização do fluxo escolar de educação básica no Brasil,

denominado de Projeto Tempo de Avançar, contando com a parceria do Grupo Roberto Marinho, atingindo 100.604 no Ensino Fundamental e 39.983 no Ensino Médio no ano 2000. Na época foi propagado como o maior problema de alfabetização da história do Ceará; v) Municipalização de 82,9% do Ensino Fundamental da 1ª a 4ª série e 53,5% da 5ª a 8ª série (ano 2001); vi) Estadualização de 99% da matrícula pública no Ensino Médio (2001), embora valha o comentário que esse dado se refere as vagas ofertadas, enquanto a taxa de transferência do Ensino Fundamental, o Ensino Médio só foi elevada a partir de 2003; vii) Democratização da escola pública, com a implantação dos Conselhos Escolares em todas escolas estaduais e com realização de eleição de diretores em toda a rede estadual de ensino, nos anos de 1995 e 1998; viii) Implantação e consolidação de três sistemas de Gestão Escolar: o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE, 1992), Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE, 1997) e o Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP, 1996); ix) Negociação e aprovação do empréstimo de US\$ 90 milhões, específico para o setor educacional, com o Banco Mundial (Projeto de Qualificação da Educação Básica – PQEB); x) Descentralização da gestão, planejamento e acompanhamento educacional com a criação dos 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação; xi) Desenvolvimento de parcerias, como a que foi estabelecida com o UNICEF (Censo Educacional Comunitário), com o Pacto de Cooperação (Fórum da Educação) e com o Poder Judiciário (Movimento Justiça na Educação); xii) Concurso único de professores em parceria com 153 municípios. Pela primeira vez, estado e municípios se unem a fim de fazer um concurso para professores de acordo com os mesmos critérios, com a finalidade de implantar um padrão comum na escolha e contratação de pessoal para o magistério das redes estadual e municipais.

5.7.1.4 Como aconteceu o acesso à educação básica na gestão do prof. Naspoline?

Durante a gestão do prof. Naspoline, a frente da SEDUC, registrou-se crescimento acelerado da matrícula na rede pública nos Ensinos Fundamental e Médio. A rede particular registrou uma perda de matrícula na educação básica, no mesmo período. Ao estabelecer um paralelo entre o Ceará, Nordeste e Brasil, verificamos que, no período compreendido entre 1995 e 2000, a matrícula do Ensino Fundamental, no Brasil, cresceu 9,3% no Nordeste 26,3% e no Ceará 35,4%. No Ensino Médio, a matrícula brasileira, no mesmo período, cresceu 52,4% enquanto no Nordeste cresceu 68% e no Ceará 99%, incluindo-se o *Tempo de Avançar* – Ensino Médio (Figura 09 — Matrícula no Ensino Médio Ceará — 1987/2000).

Figura 09 - Matrícula no Ensino Médio Ceará — 1987/2000.



Fonte: SEDUC/CPPE/Central de Dados

Na gestão do prof. Naspoline, o problema da matrícula do Ensino Fundamental foi resolvido, pois 98% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos já estavam matriculadas nas escolas. Em seguida, a inclusão de política social se tornou o centro da problemática, tendo em vista que eram necessárias providências para garantir a permanência e o sucesso escolar, relacionando-se com a qualidade. Nesse sentido, o Estado organizou e implantou o ensino em Ciclos de Formação, criou as Classes de Aceleração.

Mas o que foram propriamente estas “Classes de Aceleração”? Foi um programa do MEC e chegou a ser premiado pelo UNICEF. Para aqueles que vivenciaram o momento, tratou de colocar na mesma sala de aula alunos em diferentes defasagem e séries. Com um único professor e, após um ano, ele já estaria novamente na etapa/série, sendo um grande programa de correção de fluxo. Trouxe uma aprendizagem de natureza enviesada. A melhor definição para isso é o uso do termo “alegeirar” a aprendizagem, onde decorrido dois anos de estudos, quatro já seriam corrigidos. De uma forma mais técnica, usaremos a definição de Menezes e Santos (2001). Vejamos:

São as classes que participam do programa de aceleração de aprendizagem, instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), que visa corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando. Constituem salas idealizadas para ter mais recursos pedagógicos e professores especialmente capacitados onde o ensino é intensivo e voltado para a recuperação dos alunos. O projeto “Classes de Aceleração”, do governo brasileiro, foi premiado pelo UNICEF em 1997. (MENEZES e SANTOS, 2001).

Segundo o professor Naspoline, a melhoria do desempenho dos alunos se caracteriza com o atendimento do pressuposto básico: garantia de um ambiente social, escolar e familiar propício ao sucesso e permanência do aluno na escola, pois se evidenciou, ao longo de sua gestão: i) a elevação da matrícula no Ensino Fundamental,

com o alcance da universalização (98% de matrículas entre crianças e jovens de 7 a 14 anos no Estado), caracterizado por ele, como “O maior programa de regularização do fluxo escolar da educação básica no Brasil” (NASPOLINE, 2001, p. 174), com contribuição direta a Lei e o processo de municipalização (1996); ii) redução do fenômeno distorção idade-série, atingindo uma média global de 43%, refletindo, ainda, a deficiência na oferta do Ensino Médio; iii) aceleração dos ciclos de aprendizagem; iv) no fortalecimento do Regime de Colaboração entre estado e municípios e v) o fortalecimento dos mecanismos de avaliação e acompanhamento (SPAECE), entre outros fatores de abrangência de outros setores governamentais, mas suprimidos por esta pesquisa. Naspoline caracteriza o sucesso destas ações como a viabilização da gestão governamental realizada com eficiência e agilidade: “O modelo de gestão preconizado no plano de governo busca viabilizar a realização das atividades de cada Pasta, com mais eficiência e agilidade, influenciando sobretudo no resultado das ações.” (NASPOLINE, 2001, p. 181).

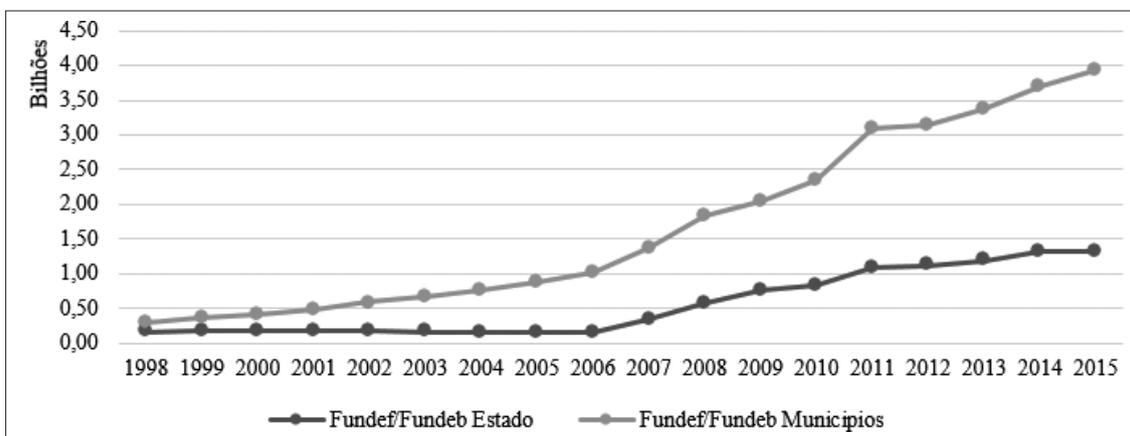
São ações, ainda hoje, permanentes, lembradas na entrevista com o ex-secretário, prof. Roger Vasconcelos, consolidadas e ampliadas — tem-se, neste caso, a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa — COPEM.

Para Vieira, Plank e Vidal (2019), o financiamento da educação no Ceará, no período considerado, foi influenciado por duas variáveis: i) as condições econômicas do país e do estado ii) e as mudanças na estratégia de operacionalização do repasse de recursos das receitas provenientes de impostos relativos ao financiamento das despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme previsto pela Constituição Federal. A criação de fundos contábeis em cada uma das unidades federadas, visando assegurar o financiamento da educação, contribuiu para promover a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade dos serviços.

Se as oscilações gerais do país, motivadas por crises diversas, tiveram efeitos nefastos sobre a educação — por outro lado, a obrigatoriedade da aplicação de recursos, inicialmente para o Ensino Fundamental (1998-2006) e depois para o conjunto da educação básica (2007 em diante), representou um divisor de águas para os sistemas de ensino. O gráfico a seguir mostra a evolução do financiamento da educação no Ceará sob a vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) desde o primeiro ano de sua aplicação até 2015.

Gráfico: Recursos do Fundef e Fundeb no Ceará – estado e municípios, 1998-2015.



Fonte: STN e FNDE (2017).

Ainda se utilizando dos achados de Vieira, Plank e Vidal (2019), eles fazem uma análise do Fundef/Fundeb no Ceará mostrando que

No período 1998-2006, os recursos aportados no ensino fundamental cresceram 151%, sendo que na rede estadual caíram 3,6% e nas redes municipais aumentaram 236,8%, situação decorrente do processo de municipalização do ensino fundamental, adotado pelo estado. A transição Fundef/Fundeb nos anos 2006-2007 representou um crescimento, de um ano para o outro, de 45,1%, comum a um em todos recursos para rede estadual de 113,6% e de 34,2% para as redes municipais. O período 2007-2015, correspondente aos últimos dez anos do período focalizado pelo estudo, foi marcado por um crescimento dos recursos do Fundeb no Ceará de 208,9%, sendo tal crescimento de 285,2% para a rede estadual e de 189,7% para as redes municipais. (VIEIRA, PLANK E VIDAL, 2019. p. 09).

Num contexto em que os recursos vinculados à educação vieram a ser distribuídos em conformidade com as matrículas por rede de ensino, os municípios tiveram interesse sem precedentes pela oferta nesse nível. Na rede estadual, o período foi marcado por investimentos no parque escolar, melhoria das condições de trabalho docente, aquisição de equipamentos para as escolas e apoio aos municípios, ampliando e fortalecendo o regime de colaboração, tema aprofundado por aquele artigo.

5.7.1.5 Valorização do magistério

A política de educação básica do estado do Ceará, nos últimos cinco anos, vem dando ênfase a duas premissas relacionadas com o magistério: valorização e profissionalização. Na valorização do magistério, o Governo

do estado vem promovendo uma série de ações: concurso público para funções efetivas em parceria com 153 municípios e seleção pública para cargos de confiança, além de também estar facilitando o acesso a bens culturais, como o programa *Um Professor, Um Computador*, beneficiando diretamente todos os professores de ciências e os diretores eleitos. (NASPOLINE, 2001, p. 182-183)

Em 1995, por meio da valorização do magistério, o governo do estado, através da lei 12.426, de 1º de março daquele ano, autorizou um aumento escalonado, juntamente com a definição de um intervalo de 5% entre cada referência, com o propósito de recuperar a hierarquia salarial, estimulando a qualificação. Após este período e até o governo do Cid Ferreira Gomes — mais precisamente em 2011, puxado por uma grande greve dos professores — o referido aumento escalonado entre cada referência caracterizava o embarramento da carreira, pois o professor chegava a um determinado nível que pelo Plano de Cargos e Carreira do Magistério estadual impedia a ascensão funcional e aumento salarial, mas foi a partir da gestão dele que se iniciou as correções salariais da categoria. Vamos apresentar uma fala do ex-secretário de Educação sobre esta pauta:

É oportuno lembrar que, em 1995, apenas 7% dos professores do estado tinham curso de pós-graduação, ampliando-se para 32% atualmente, o que significa que esses professores tiveram sua remuneração aumentada em 35% decorrente de ascensão funcional, além dos reajustes salariais. (NASPOLINE, 2001, p. 183).

Naspoline lembra ainda que em 1995, pouquíssimos professores possuíam titulação acima da graduação. Havia muitos graduados em outras áreas ministrando aulas de disciplinas afins. Hoje a realidade é bem diferente. Com a chegada do presidente Lula, em 2003, vários programas de pós-graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu* foram criados e a rede estadual conta com professores especialistas, mestres e doutores, em sua atual rede, com a devida valorização da carreira. Atualmente, o salário dos professores recebe um acréscimo percentual de 32,72% para especialistas; 37,82 para professores mestres e 57,94% para professores com doutorado, e sem a compressão da carreira.

Na área de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico se destacam, especificamente para esta pesquisa: i) Promoção do programa público de formação inicial docente em serviço — MAGISTER CEARÁ e PROFORMAÇÃO — para a rede pública estadual e municipal; ii) Redução do número de professores não habilitados que passou de 21,9% em 1995 para 15,0% em 2000; iii) Promoção do protagonismo juvenil através do Festival de Talentos da Escola Pública (FESTAL 2000) e da política de estímulo à organização

dos grêmios estudantis. Atualmente, mantém-se como política consolidada e permanente no quadro operacional da SEDUC, denominada de Célula de Protagonismo Juvenil, que cuida da formação dos grêmios escolares, entre outros.

Outro aspecto importante a ser mencionado na trajetória dos últimos trinta anos no Ceará diz respeito à busca de qualificação da máquina pública apoiada em políticas de valorização do mérito dos servidores. Os professores da rede estadual são selecionados por concurso público, tendo sido realizadas diversas iniciativas de tal natureza, a exemplo de concursos públicos para o cargo de professor de ensino médio, em 2003, 2009 e 2013. São também realizados processos que envolvem etapas seletivas para o cargo de diretor de escola e de coordenador de desenvolvimento regional de educação. Além disso, cargos importantes na burocracia das Secretarias, como o das posições chaves dos dirigentes (Secretário, Secretário Adjunto e Secretário Executivo) tendem a ser preenchidos por requisitos técnicos.

Em relação à sua própria rede, em 2003, a Secretaria de Educação (SEDUC) realizaria concurso público para professores com 6.488 vagas distribuídas pelas disciplinas do Ensino Médio. Em 2009, diante da situação de um contingente expressivo de docentes em processo de aposentadoria e de vagas não preenchidas no concurso de 2003, foi realizado novo concurso para ocupação de 4.000 vagas nas disciplinas de Ensino Médio; em 2013, mais um concurso foi lançado, desta feita com oferta de 3.000 vagas.

Para Vieira, Plank e Vidal (2019), os dados analisados a partir dos três últimos concursos públicos para professores do Ensino Médio da rede estadual do Ceará apontam para a admissão de docentes de acordo com as exigências da legislação para o exercício nesta etapa da educação. Mostram também que na proporção em que a concorrência cresce a cada edição de concurso, a tendência é selecionar melhores candidatos para ocupação dessas vagas.

Pode-se afirmar que os professores da rede estadual estão entre os melhores Planos de Cargos e Salários do país, inclusive semelhante à rede de ensino federal. Isso foi decorrente dos bons indicadores educacionais conquistados pela rede, com o claro interesse pela valorização da carreira proferido pelo então governador Camilo Santana, pois na sua gestão o estado obteve os melhores indicadores educacionais. Embora precisemos sempre olhar para as gestões anteriores, destaque para o governador Cid

Gomes, com a sua política de bonificação direcionada às escolas de Ensino Médio, com o atingimento de metas e a redistribuição da parcela do ICMS para os municípios com os melhores indicadores de aprendizagem. Vejamos como se processa, atualmente, essa valorização por meio da tabela de vencimento divulgada pelo Sindicato dos Professores (APEOC), disponível em seu site oficial (Figura 10: Tabela salário do estado do Ceará — maio de 2022).

Figura 10: Tabela salário do estado do Ceará — maio de 2022

PROFESSOR EFETIVO DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DO CEARÁ												
Com Piso Nacional de 33,24% repercutindo na Carreira Estadual & Revalorização da PVR												
Carga Horária Semanal de Trabalho: 40h												
R e f	SALÁRIO BRUTO por Nível & Titulação				Composição do Salário Bruto: V.B.+Reg.+PVR							
	GRADUADOS	ESPECIALISTAS	MESTRES	DOUTORES	Venc. Base	REGÊNCIA DE CLASSE				PVR/FUNDEB		
						Graduados (27,76%)	Especialistas (32,79%)	Mestres (37,82%)	Doutores (57,94%)	Graduados	Especialistas	Mestres

Fonte: APEOC (2022).

É imprescindível expor o pensamento do professor quando se tratar do conceito de sustentabilidade. Para ele, não se traduz apenas em recursos financeiros, mas principalmente em sustentabilidade social. Estando a proposta educacional cearense baseada na mobilização social e no regime de colaboração, é imprescindível contar com todos os aliados. Entre estes há um, definitivamente, indissociáveis à consolidação das reformas educacionais, sua continuidade e melhoria da aprendizagem: O professor!

5.7.1.6 A chegada da Gestão por resultados na escola

Outro importante componente da gestão se trata da responsabilização. A este respeito, que se convencionou denominar de ‘gestão por resultados’ (Holanda, 2006), foi um modelo de gestão pública implementado durante o governo Lúcio Alcântara (2003-2006), que teve como referência a experiência canadense:

[...] Voltada para o cidadão como cliente e buscando padrões ótimos de eficiência, eficácia e efetividade, com ética e transparência. É uma gestão que busca reduzir custos para a sociedade e compromete o Estado com a satisfação dos cidadãos. É um modelo no qual o governo é um meio e não um fim em si mesmo. Neste modelo, o poder público precisa dialogar continuamente com a sociedade e utilizar intensamente os procedimentos de monitoramento e avaliação, inclusive sob o ponto de vista do cidadão como cliente principal (Rosa, Holanda; Maia Junior, 2006, p.39).

A SEDUC foi uma das primeiras setoriais a começar a implementar o modelo proposto e para isso iniciou ampla reestruturação de processos e fluxos tanto nas escolas de sua rede como nos órgãos central e intermediários. No processo de implementação da Gestão por Resultados(GpR), a SEDUC conta com o Sistema

Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE). Vejamos o que diz nossos autores.

O modelo de gestão que a Seduc já vinha trabalhando permitiu que algumas iniciativas com uso da GPR pudessem ser implementadas de imediato, como a divulgação pedagógica de resultados da avaliação realizada pelo Spaece para municípios e escolas, como estabelecimento de metas para o desempenho escolar e a criação de um modelo de premiação de escolas, medidas tomadas e disseminadas durante este período e fortalecidas pela administração subsequente. (VIEIRA, PLANK E VIDAL, 2019. p. 50).

Como afirmado antes, o sucesso de uma gestão escolar só há de se concretizar mediante o sucesso da *Comunidade de Aprendizizes*. Nessa perspectiva, a preocupação central do Plano de Educação Básica cujo slogan era “Escola Melhor, Vida Melhor”, ocorrido no governo Lúcio Alcântara (2003-2006), orientou-se para a garantia da qualidade da escola com foco na aprendizagem. Para tanto, buscou-se apoio em várias frentes da gestão, uma delas foi o uso de recursos advindos dos sistemas de avaliação.

A Gestão por Resultados representa uma atualização dos princípios que orientaram as mudanças na gestão pública cearense, focada no equilíbrio fiscal, máquina administrativa eficiente e probidade. No campo educacional, ela é fortalecida pela política de avaliação de larga escala, que se associa a políticas de *accountability*. Fato é que o governo do estado, desde 2007, vem sendo dirigido pelo grupo político oriundo da cidade de Sobral. A cidade conta com os melhores índices educacionais do ciclo do Ensino Fundamental do país, agindo com forte centralização em políticas de avaliação e de bonificação que contribuem para a elevação dos índices em todo estado e uma rigorosa política de responsabilização.

A gestão por resultados é preocupação recente no campo da política educacional. Por tempo considerável, orientou-se para uma *cultura de processos*, remetendo para o presente o desafio de construir uma *cultura de resultados*. O sucesso escolar que justifica a gestão democrática, e não o contrário. Não basta, pois, incluir e ser feliz. É preciso buscar a qualidade e essa, de uma maneira ou de outra, expressa-se nos resultados obtidos pela escola.

É verdade que ainda não temos indicadores capazes de traduzir a qualidade escolar em termos perfeitos ou mesmo satisfatórios. Aliás, talvez a complexidade da educação não permita a construção de um modelo perfeito. Entretanto, é possível começar pelos resultados disponíveis, com eles trabalhar e ir aos poucos construindo uma *cultura de avaliação*. Seria essa uma tarefa simples? Certamente que não, se fosse fácil, por certo, outros já teriam encontrado a fórmula do sucesso. (VIEIRA, 2007, p. 52)

Ainda dentro do que se denomina Gestão por Resultados, é preciso ainda falar das parcerias privadas, que cedem suas metodologias de gestão para a melhoria dos resultados, acompanhamento, monitoramento e a avaliação em si. Estamos tratando do Circuito de Gestão desenvolvido pelo Instituto Unibanco. A SEDUC, em 11 de junho de 2020, lançou nota, em depoimento de alguns diretores escolares, relatando os efeitos e as estratégias utilizadas por essa ferramenta na elevação dos indicadores escolares, por meio da plataforma Programação da “Conexão Seduc”, com texto de Bruno Mota.

Por definição institucional, tem-se por Circuito de Gestão uma metodologia de “Aprofundar e ampliar as possibilidades de aprimoramento da administração escolar é o principal objetivo do Circuito de Gestão, promovido pela Secretaria da Educação (SEDUC), em parceria com o Instituto Unibanco” (SEDUC/2020). Para a diretora Alnedi Costa, diretora de uma escola de tempo integral, em Fortaleza, essas ações têm como foco os resultados da escola e envolvem todos os profissionais da instituição.

O diálogo e a transparência de ações, ou seja, a consulta pública, é uma ferramenta de engajamento e persuasão para o comprometimento de toda comunidade escolar num projeto de gestão em que se viabiliza o planejamento, a execução, o monitoramento, a avaliação e a correção de rotas, de modo que a escola assume o compromisso pedagógico de ser em tempo integral com equidade. (ALNEDI COSTA, diretora, 2021).

Para que o Circuito de Gestão se concretize eficazmente, Alnedi Costa destaca os “Coletivos por Área de Conhecimento”, realizados semanalmente, a fim de planejar ações pedagógicas e monitorar aprendizagem alinhada à frequência do estudante. Perguntada se o estudante aprendeu e/ou o que precisa melhorar? Com base em monitoramento dos resultados de aprendizagem, contando com a ajuda do professor diretor de turma, foi repensado rotas pedagógicas e se classificou os alunos conforme seus resultados. Assim, a diretora diz que seus professores se organizam para oferecer acompanhamento de aprendizagem com ações extras.

O Circuito de Gestão funciona a partir da organização, monitoramento, acompanhamento de um Plano de Ação desenvolvido com gestores escolares e a superintendência escolar. Nesta mesma reportagem, registra-se a entrevista do diretor Rafael Morais, de uma Escola Profissional, no município de Itarema/CE. O entrevistado diz que o Circuito de Gestão tem contribuído para a sistematização das práticas voltadas para resultado. Pois, para ele:

“As principais estratégias adotadas buscam o envolvimento de toda a comunidade escolar nos processos de construção e implantação do plano de

ação, formação de professores e medidas que objetivam a redução das desigualdades cognitivas existentes entre os alunos. Somente observando o público com uma abordagem desmassificada, conseguiremos avanços nas pautas sobre qualidade da educação pública e efetividade do processo pedagógico”.

De acordo com ele, os estudantes têm reagido positivamente às proposições, demonstrando engajamento. “As respostas obtidas a partir da implantação do plano de ação apontam uma evolução sistemática na permanência e sucesso do aluno no ambiente escolar, evidenciado no crescimento cognitivo e socioemocional”, ressalta, lembrando que os jovens são incentivados a exercerem o protagonismo no cotidiano.

No contexto de distanciamento social, conforme o diretor, as ações do Circuito foram adaptadas seguindo um planejamento. “Nesse tempo, a estratégia de aproximação entre os atores do processo pedagógico, para integrar toda a comunidade escolar, promoveu um clima de confiança, engajamento institucional e organização processual. Dessa forma, foi possível monitorar, refletir e intervir para que o trabalho pedagógico fosse concretizado. A estratégia consolidada no ensino presencial se mostrou adaptável e eficiente no ensino não presencial”, conclui.

Nossa compreensão está baseada num alinhamento sistemático, como se a Gestão para Resultados fosse a coisa mais imprescindível que a escola precisa ter para alcançar bons resultados. Embora a reportagem que expomos, tenha a boa intenção de ressaltar as estratégias e as (possíveis) conquistas educacionais trazidas pelo Circuito de Gestão. O que mais percebemos é o exagero na eficiência da ferramenta. Quando perguntado sobre a aprendizagem o que se pode colher foi o seguinte: “Repensando rotas pedagógicas e se classificou os alunos por seus resultados”. Classificou?! Diante dessa reclassificação, se separou os alunos por nível de desempenho, tratou-se de avançar com a diminuição/redução do déficit identificado por cada aluno. Mas o aluno vem aprendendo mesmo? Tal aprendizagem é capaz de torná-lo feliz? Cidadão? Apto para os seus próximos círculos de vida ou se estar apenas acatando pontos-chave? Que em breve serão exigidos nos próximos exames. A essa altura, o aluno já está treinado nesses descritores para responder aos exames. Isso só aumenta os índices e se relativiza uma educação significativa. As perguntas ainda não foram devidamente respondidas, nem por base desta reportagem, nem pelo percentual de alunos que ainda se encontram em níveis críticos e muito-críticos, ainda identificados pelos resultados da SPAECE/Ensino Médio. Há um crescimento visível, mas ainda concentrado numa parcela do alunato. Desde as primeiras

páginas deste relatório, que não foram poucas, estamos definindo o que seja qualidade educacional e desenvolvimento humano.

5.7.1.7 O sucesso escolar por meio de uma cultura de avaliação

A ação pedagógica para construir uma cultura de avaliação é ponto de inflexão para a SEDUC, suas CREDEs e nas escolas. Os gestores escolares que assumiram as escolas a partir de 2004 passaram a contar com um instrumento de planejamento e gestão de resultados, denominado de Gestão Integrada da Escola (GIDE).

Cada escola passou a assumir maior responsabilidade do sucesso na aprendizagem de seus alunos. Na escola, a GIDE estabeleceu metas, como aumento da aprovação e redução do abandono, a melhoria dos indicadores do SPAECE e aumento da aprovação nos vestibulares. Nesse período, outras ferramentas também foram implementadas.

A melhor divulgação dos resultados do SPAECE e a política de responsabilização foram determinantes para instalar uma cultura de avaliação nas escolas. Mas, muito mais com cara de atingimento de metas do que foi cuidar das aprendizagens, pois ao longo dos tempos, o Ensino Médio continua apresentando um grande quantitativo de seus alunos em índices críticos e muito-críticos de rendimentos nas únicas disciplinas que são verificadas (Português e Matemática). Associado as análises desenvolvidas pelas SEDUC, na época, foram detectadas profundas discrepâncias entre as matrizes curriculares exigidas nessas avaliações de larga escala e o que estava sendo ministrado pelas escolas. Diante a exigências da responsabilização da escola para o melhoramento de seus índices, não foi difícil fazer o realinhamento dos currículos escolares à matriz exigida nesses exames. Para Vieira (2009, p. 54), há nesse processo um “caminho de mão dupla”, pois em algum ou em vários momentos há um “atropelamento” do currículo real da escola para o atendimento do que é exigido pelo exame. Assim, para a autora, o que não pode ser desconsiderado é que, esse alinhamento, acarretou uma melhoria dos resultados das avaliações de sistema.

Dentre as iniciativas que começaram a ser desenvolvidas em 2005, algumas merecem destaque. A SEDUC tratou de produzir oficinas de construção de itens do SPAECE; formação de professores das duas redes (estadual e municipais) orientados por especialistas, fez-se a revisão das matrizes e a elaboração de itens passíveis de serem

selecionados para as provas do SPAECE, num esforço profundo de aproximar as matrizes do exame com o currículo da escola e do currículo real.

O trabalho desenvolvido no período 2003-2006, de cuja trajetória foi direcionada no sentido da organização do sistema, visando promover uma cultura de sucesso escolar, passou a apresentar já alguns resultados, como foi o aumento de aprovações em vestibulares em universidades públicas. Vieira (2009, p. 56), as estratégias de melhoria educacional que se consolidam com a ingresso do aluno de Ensino Médio na universidade se compreende como sucesso escolar e, principalmente, o ENEM.

Por se tratar de uma rede com mais de 280 mil alunos, os resultados obtidos são ainda pouco visíveis, mas alguns indicadores permitem afirmar que o Ceará mantém um alinhamento que garante a melhoria do desempenho de seus estudantes, verificado por meio dos principais sistemas de avaliação. Por meio dos resultados do SAEB, que a partir de 2005, o Ceará atingiu a segunda colocação em proficiência no Ensino Médio do Nordeste (Português e Matemática) em 2005. Dados do Enem (ano 2006) já apresenta que os alunos do Ceará têm resultados superiores ao conjunto da região, embora esses índices ainda se coloquem em patamar inferior aos dados gerais do país. Vejamos:

Região/UF	Total			Tipo de escola: Ensino Médio	
	Geral	Concluintes	Egressos	Somente em escola pública	Somente em escola particular
Brasil	36,90	35,52	38,14	34,94	50,57
Nordeste	33,83	32,68	34,93	32,39	46,44
Ceará	34,74	33,39	36,52	33,08	45,57

Fonte: Adaptado de Vieira (2007, p. 56).

Os indicadores de 2005 mostram o Estado do Ceará como o primeiro colocado entre os estados do Nordeste no IDEB/Ensino Médio. De fato, até pela falta de uma série histórica, embora estudos mostrem as sérias dificuldades enfrentadas pelo Ensino Médio, especialmente no que se refere à taxa de abandono e ao desempenho dos alunos. Por certo ainda é pouco. Muito pouco diante do imenso desafio de promover a qualidade da educação básica.

5.7.1.8 As estratégias e ações das Políticas Educacionais do Ceará

É oportuno focalizar processos estratégicos à criação de condições propícias ao desenvolvimento das políticas educacionais no Ceará. Três processos estratégicos são apresentados por Vieira (2007) e merecem destaque no campo educacional: a

colaboração, a mobilização e a responsabilização.

5.7.1.9 Regime de Colaboração entre o Estado e os municípios.

Ao dispor sobre organização da educação nacional, a Constituição de 1988 prevê e a LDB referenda que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (CF, Art. 211 e LDB, Art. 8º). O entendimento desta pactuação tem sido objeto de muitos estudos e controvérsias.

O exercício do Regime de Colaboração é um desafio permanente para os entes federados e poucos são os estados exitosos na colaboração com seus municípios. Em um cenário não necessariamente propício à busca de articulação entre as esferas de governo, requisito de uma governança exitosa, o Ceará foi capaz de construir alternativas de cooperação entre o Estado e os municípios que representaram exemplos de governança na condução de suas políticas de educação básica.

No caso cearense, a colaboração entre o Estado e os Municípios é prática que remonta aos anos 1970 do século XX, apontado por VIEIRA, PLANK e VIDAL, 2019, p. 09), o período correspondente aos trinta anos do objeto de análise, o pacto federativo entre o Estado e os municípios foi se construindo historicamente, transformando-se, ao longo do tempo, em política de estado e abrindo caminho para importantes iniciativas, das quais a mais recente — o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) — que se tornou referência nacional em termos de Regime de Colaboração.

Para estes autores, o sucesso ao Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), chamando de “Experiência cearense”, que foi primeiramente criado e desenvolvido no município cearense de Sobral, localizado na região Norte do estado. Seu principal objetivo se voltou para a correção de problemas de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por se tratar de uma agenda também de natureza política, a chegada do ex-prefeito Cid Gomes, nas eleições de 2006, chegou ao governo do Estado, passou-se a tratar a dita “experiência” como a principal para o Ensino Fundamental.

Posteriormente, durante a gestão da presidente Dilma Rousseff (2011-2014) esse programa inspirou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa — O PNAIC

foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, lançado em 8 de novembro de 2012, com o objetivo de criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estejam alfabetizadas (BRASIL, 2012). Nesse período, conforme Vieira, Plank e Vidal (2019), a Educação cearense despontou com os melhores resultados, em relação ao crescimento no IDEB nos anos iniciais, com o maior crescimento (117,9%) e o segundo maior (75%) nos anos finais do Ensino Fundamental entre os estados brasileiros.

Em relação aos estados do Nordeste em 2005, nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede pública do Ceará apresenta um IDEB de 2,8 com taxa de aprovação de 79,2%, sendo o melhor da região; em 2017, seus resultados se descolam da região, alcançando o Ideb de 6,1 com taxa de aprovação de 96,5%. Há, entretanto, uma longa trajetória de esforços no sentido de ampliação do acesso e melhoria da qualidade percorrida pela política educacional do estado antes da adoção de tal experiência como política estadual estratégica, em 2007. (VIEIRA, PLANK E VIDAL, 2019, p. 02).

Sob diferentes formas e circunstâncias, a colaboração entre o governo estadual e os municípios tem uma longa trajetória no Ceará e é anterior ao próprio *Regime de Colaboração* instituído pela Constituição de 1988 (Art. 211) e referendado pela LDB (Art. 8º).

Historicamente, muitos acordos de cooperação técnica e financeira foram firmados, propiciando uma aproximação entre os entes federativos capazes de superar interesses político-partidários que, via de regra, pautam as relações entre as diferentes esferas do Poder Público. Com a aprovação de uma legislação específica (Lei nº 12.452/95) e a transferência de recursos por parte do estado aos municípios para a oferta de Ensino Fundamental, gradativamente foi se firmando uma cultura de colaboração.

Identificamos outra importante reportagem para nossa pesquisa. Em 15 de maio de 2018, o site oficial da SEDUC, essa matéria é assinada pelas jornalistas Jacqueline Cavalcante e Julianna Sampaio, tem-se a seguinte nota: “Educação do Ceará é destaque em estudo do IPEA”. Por meio dela, o Ceará, mais uma vez, é apontado como referência nacional no campo da educação. Desta vez, o destaque veio a partir de um estudo desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), publicado naquele mês, que lista experiências exitosas de melhoria da educação, em regiões com baixos índices de desenvolvimento, principalmente sobre a análise dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No referido relatório, o destaque foi o Ceará, onde 37,2% dos municípios já atingiram a meta do Plano Nacional de Educação para 2021. “Os bons desempenhos

desses municípios cearenses chamam a atenção, subvertendo a estabelecida lógica de que a aprendizagem está diretamente associada às condições socioeconômicas do local”, aponta a pesquisa.

A nota que, há municípios localizados em regiões pobres que apresentam valores expressivos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esses resultados sinalizam que é possível ter educação de qualidade em contextos historicamente desfavorecidos.

O êxito da iniciativa cearense está associado ao sistema de colaboração federativa em que as políticas estaduais convergem e apoiam os municípios. Para nossa análise, decorrente do Regime de Colaboração, sistema composto por políticas de avaliação, bonificação e capacitação, que funcionam de maneira articulada e se reforçam mutuamente. Durante nossas entrevistas, a professora Eloisa Vidal e o ex-secretário, professor Roger Vasconcelos descrevem o que foi o Regime de Colaboração para a SEDUC.

A professora Eloisa Vidal também concordar com a política do Regime de Colaboração. Vejamos como ela analisa esta estratégia.

A estratégia mais importante e significativa é o Regime de Colaboração com o município, porque no Pacto Federativo o município é o elo mais fraco. Ele foi responsabilizado sozinho por 11 anos da escolarização obrigatória. Porque a educação infantil é responsabilidade do município e, no caso dos estados que aplicaram a municipalização completa do Ensino Fundamental, como é o caso do Ceará, o município é responsável pelos nove anos do Ensino Fundamental. Então, ao todo da escolarização obrigatória, o município é responsável por onze anos. Já o estado é responsável só por três, que são os três anos do Ensino Médio. Então, para os municípios pobres, como os do Ceará — com pouquíssimas receitas próprias, dependendo quase que exclusivamente do fundo de financiamento, seja FUNDEB ou FUNDEF — não contar com apoio do estado seria um desastre. Dessa forma, eu considero que a iniciativa mais potente do Estado em relação da política educacional é o fortalecimento do Regime de Colaboração, não só com o apoio técnico, mas com apoio financeiro aos municípios.

E o professor Roger Vasconcelos também fala sobre a importância do Regime de Colaboração.

Mas o Ceará tomou uma decisão importante, como nenhum outro estado. Assim, essa parceria não inicia em 2007. Mas é em 2007 que a SEDUC cria uma coordenadoria mais robusta, para acompanhamento e apoio aos municípios (...) Pelas avaliações nós conseguimos pautar educação. Talvez essa seja a condição até de pautar a responsabilização na política municipal. Onde os prefeitos utilizam esses resultados como sendo propaganda política para seu governo. Seja para criticar ou para defender o mandato, isso é importantíssimo, porque cria luz para a educação, e coloca isso para ser discutido pela população e não só pelos políticos. Anteriormente, o SPAECE neste formato, a Educação era medida pelas famílias apenas como matrícula, pois estar na escola era suficiente. (ROGER VASCONCELOS, 2021)

A coordenadoria que se refere o professor Roger Vasconcelos é a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa — COPEM. Sendo suas atribuições: i) Gerenciar ações de colaboração e cooperação técnica e financeira com os municípios, referentes à área educacional; ii) Promover colaboração e cooperação com as instituições representativas do Estado, dos municípios e da sociedade civil, com a finalidade de desenvolver propostas para a melhoria dos indicadores municipais de educação; iii) Fomentar uma cultura de autoavaliação das ações de cooperação do Estado relativas ao regime de colaboração e uma sistemática de acompanhamento dos indicadores educacionais dos municípios, em parceria com a Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem; iv) Apoiar os municípios na melhoria das práticas de gestão municipal, planejamento e acompanhamento pedagógico.

As células que compõem a COPEM são denominadas de: i) Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental — CEFAE; ii) Célula de Fortalecimento da Gestão Municipal e Planejamento de Rede — CEMUP e iii) Célula de Cooperação Financeira de Programas e Projetos — CECOF.

Voltamos à trajetória das políticas públicas educacionais. A referida matéria explica que o Ceará adota, como parte do orçamento estadual — reforçando o caráter colaborativo da proposta — o programa Escola Nota 10, caracterizando o que denominamos Política de Bonificação. Premiam-se as 150 escolas com desempenhos mais altos e se auxiliam, financeiramente, as 150 com os resultados mais baixos. Os bônus são divididos em duas partes: a primeira é concedida no momento da premiação (75%, nos casos das 150 escolas com os maiores desempenhos, e 50%, nos dos menores); e a

segunda, que é condicionada à melhoria dos resultados das 150 que tinham as menores notas.

Entre outras ações, o MAIS PAIC realiza avaliações no início do ano letivo, com função diagnóstica, que ocorre ao final de um período ou ciclo de estudo. Essa característica permite que os gestores escolares — professores, coordenadores pedagógicos e diretores — possam planejar suas ações para sanar as lacunas no aprendizado de cada estudante.

Ainda nesta reportagem, os municípios do Ceará se destacam mesmo quando se considera o âmbito nacional. Em ordem decrescente, por IDEB — anos iniciais — 2015, os quatro primeiros municípios brasileiros estão no Ceará, com Sobral encabeçando a lista. Além disso, entre os 15 maiores IDEB/AI, oito estão localizados no estado.

5.7.1.10 As ações de mobilizações que viraram indicadores

O processo estratégico de mobilização na política educacional teve início no segundo governo de Tasso Jereissati (1995 – 1998), quando o Ceará concebeu um modelo de gestão democrática para suas escolas estaduais, fundamentado na seleção e escolha de diretores, incluindo eleição pela comunidade escolar.

Neste contexto, a proposta de gestão colegiada da Secretaria de Educação Básica do Ceará focaliza na escola como ponto de partida, adotando alguns mecanismos. Vamos destacar três (03) mais relacionados a esta pesquisa. São eles: i) Eleição direta para diretores de escolas; ii) A criação dos Conselhos Escolares e iii) A valorização do Magistério.

O processo de seleção e eleição de diretores pela comunidade escolar foi introduzido na rede estadual em 1995 (Vieira, 2007). Na época, tal inovação trouxe muitos ganhos do ponto de vista da alternância do poder, representando alternativa positiva. Antes perserverava a indicação política, na qual muitos diretores permaneciam anos e anos. Com a eleição de diretores, o Ceará passou a conviver com uma escola mais participativa, alegre e, de maneira geral, com uma melhor gestão.

O primeiro passo dado para a implementação dessa política foram as eleições diretas para diretores escolares em 1995, que inauguraram na educação a forma democrática de escolha de gerentes públicos.

5.7.1.11 Eleição de diretores

Inicialmente, os candidatos foram submetidos a uma seleção de competência técnica, primeira etapa da escolha de diretor junto às escolas públicas estaduais, constituída de uma avaliação escrita e exame de títulos. A primeira etapa credenciou os aprovados a participarem do Núcleo Gestor da escola como diretor, coordenador pedagógico, administrativo-financeiro ou articulador comunitário e secretário escolar.

Com base no princípio, só se educa para democracia, educando-se pela democracia, aconteceu em 1995 a primeira eleição direta para diretores, assegurando a participação da comunidade na gestão escolar. Em 1998, o processo foi consolidado com um novo pleito. (NASPOLINE, 2001, p. 182).

A aprovação de uma legislação específica, que estabelecia critérios para a escolha de dirigentes escolares, representou marco importante, no sentido de estimular a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar e romper com a cultura cliente lista, traço marcante da política estadual de educação até então. É de se ressaltar, todavia, se tais práticas oxigenaram de modo visível as escolas da rede estadual.

A mobilização como estratégia de participação, de fato, representa um importante diferencial na formulação e implementação de políticas educacionais no Ceará. Ao se referir às estratégias orientadas pelo princípio da participação, o secretário de educação responsável pela adoção e disseminação de tais práticas, se refere às mesmas como uma estratégia de reforma, como se vê na passagem a seguir:

O Ceará adotou um terceiro tipo de reforma, baseado na imagem de uma espiral, em que são combinados os fluxos vertical e horizontal. Nesse modelo, as decisões transitam tanto a partir dos níveis hierárquicos superiores (como as secretarias municipais e estadual de educação), como a partir da base (conjunto de escolas). Embora o percurso possa parecer mais longo e demorado, este modelo mostra-se mais resistente às pressões políticas e econômicas, o que demonstra a sua capacidade de garantir a sustentabilidade e adaptabilidade às mudanças. A construção desse modelo só é possível, portanto, se for feita de maneira coletiva e dialética: ao mesmo tempo todos participam e tomam decisões que consideram tanto a experiência local, na escola, como as demandas de estado (NASPOLINI, 2001, p.170).

Descrito por Naspoline, três elementos apoiaram a Reforma de Educação Básica cearense, entre 1995 e 2000: i) uma reconhecida necessidade de mudança; ii) contexto econômico e político favorável, traduzido pelo saneamento das finanças do estado e a expressiva credibilidade de suas instituições e iii) a existência de mecanismos efetivos de participação social, evidenciados pela implantação de uma filosofia eficiente de gestão

pública. Na época, muito mais caracterizado como “choque de gestão na administração pública”, implantada pelo governo Tasso Jereissati.

5.7.1.12 Conselho Escolar

A gestão escolar, que a partir daquele momento, tomava ares de “democrática”, quebrando definitivamente com o “Coronelismo”, passou a assumir, além do gerenciamento pedagógico, o administrativo-financeiro feito com a participação efetiva e organizada de todos os segmentos da comunidade escolar. Essa ação que garantia a participação democrática foi implantada pelo estado do Ceará, por meio dos Conselhos Escolares em todas as suas unidades de ensino. Ainda hoje existente e com papel preponderante na execução e fiscalização das ações da escola.

O Conselho Escolar é o órgão colegiado constituído por pais, alunos, professores, funcionários e sociedade civil organizada, escolhidos para representar a comunidade escolar. Foi a partir do ano de 1998, que o Conselho Escolar atuou na organização das eleições dos diretores escolares, com mobilização de alunos, pais, professores e funcionários, coordenando o processo de discussão entre os candidatos e a comunidade escolar, organizando todo o trabalho de votação. Para Naspoline, promoveu uma prática educativa democrática em busca de uma melhoria na qualidade e desempenho da escola. Atualmente, dentro do Conselho Escolar é escolhida a comissão eleitoral.

É oportuno observar, contudo, que não foram poucas as dificuldades encontradas em desenvolver um processo gerencial compatível com um sistema escolar descentralizado. Nesse sentido, com maior frequência do que desejável, a autonomia escolar foi levada a extremos com abandono de princípios e normas comuns ao conjunto da rede.

Exemplo claro de tal situação foi a oferta indiscriminada de disciplinas criadas a bel-prazer por gestores, nem sempre dotados de noções as mais elementares sobre currículo. Na falta de um sistema de acompanhamento e controle de custos, foi difícil promover um padrão comum de manutenção e melhoria da rede física. Cada escola, assim, tornou-se uma pequena ilha, onde o poder dos diretores floresceu, nem sempre na direção mais propícia ao sucesso escolar. (VIEIRA, 2007, p. 46).

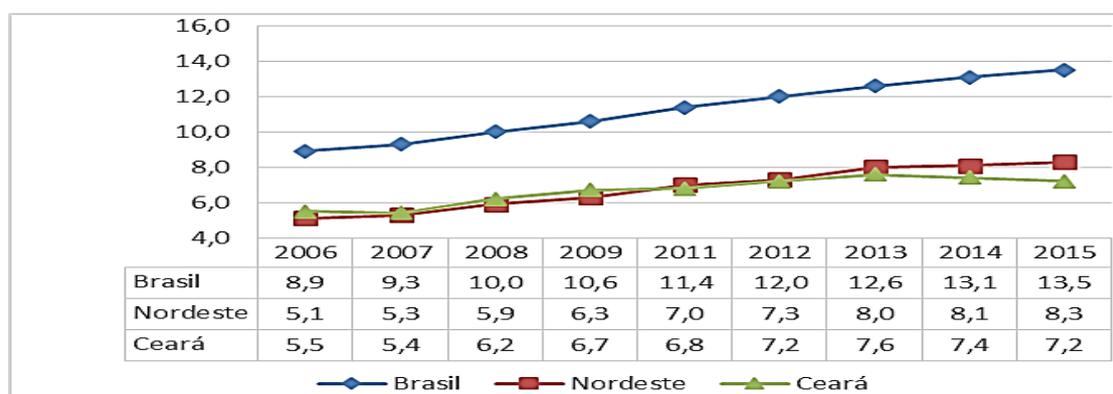
Na verdade, o que a autora quer expressa é que muito embora a melhoria do desempenho escolar estivesse presente nas intenções das políticas implementadas, havendo expectativa de que o Ceará viesse a integrar o grupo dos estados com melhores resultados no sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB), a

democratização da gestão não se traduziu em melhorias dos indicadores de resultados de aprendizagem de estudantes.

Com algumas modificações ao longo do tempo, tal modelo tem se mantido, com exceção das escolas de educação profissional, criadas a partir do governo Cid Gomes (2007–2014) e, agora, no modelo de Escolas de tempo integral.

A mobilização tem sido o envolvimento de todos os segmentos do sistema de ensino pela participação dos estudantes cearenses no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) em anos recentes. Tal participação tem colocado o Ceará como um dos estados de maior presença nesse exame entre jovens da escola pública, assim contribuindo para estimular e facilitar seu ingresso na educação superior.

Gráfico 21: Percentual da população de 25 anos ou mais com pelo menos o ensino superior completo — Brasil, Nordeste e Ceará — 2006 a 2015 (exceto 2010).



Fonte: PNAD/IBGE. Elaboração: IPECE.

5.7.1.13 A política de Accountability Educacional para o Ensino Médio

O Ceará foi um dos primeiros estados brasileiros a integrar um debate sobre avaliação de larga escala que teve início sob os auspícios do governo federal. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) foi originalmente concebido como um projeto piloto para acompanhar a *performance* de escolas estaduais e subsidiar a formulação de políticas, visando a melhoria da educação pública.

Os avanços nos modelos de avaliação de larga escala ocorridos no país suscitaram mudanças no SPAECE no que diz respeito à dimensão metodológica. Por outro lado, o fortalecimento e o crescente protagonismo da política de avaliação de larga escala

em âmbito nacional contribuem para reposicionar tal exame no âmbito da gestão da educação estadual. Este passou, então, a ser incorporado como mecanismo de mensuração para alguns indicadores educacionais, como se poderá ver em detalhamento adiante, associado a uma forte política de premiação e bônus.

Em Vieira (2009), já em 2004, a ampliação do SPAECE para todas as escolas da rede pública estadual viabilizou um acompanhamento mais próximo do desempenho de alunos, que passou a ser discutido com escolas, sob supervisão das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE). Foi então que, pela primeira vez, o governo estadual premiou escolas de sua própria rede mediante a instituição de um 14º salário para as unidades com melhor desempenho. Tal iniciativa, relativamente modesta, foi repetida em 2006.

Desde 2007, com a ascensão de Cid Gomes (2007-2014), o SPAECE foi ampliado, estimulado e adotado como política para toda a rede, servindo, inclusive, como indicador de resultado para alteração dos critérios de distribuição da cota-parte dos municípios no Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), por meio de uma nova lei estadual que condicionou parte do repasse do imposto a indicadores de educação, saúde e meio ambiente. A Lei nº 14.023/07 vinculou o percentual da cota-parte do ICMS a dois novos critérios:

II –18% (dezoito por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional [IQE] de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem.

A modificação da lei não prevê *dinheiro novo*, mas uma nova forma de distribuição dos recursos, o que leva municípios a, em função de seus resultados educacionais, terem reduzida a parcela a ser recebida, enquanto outros, também em função dos seus indicadores educacionais, conseguirem aumentar os valores a receber do ICMS.

O modelo denominado de Gestão por Resultados (GPR), explicado anteriormente, passa a ser componente estratégico da gestão financeira e administrativa do estado, orientando todo o planejamento governamental. Na SEDUC, articula-se com o SPAECE e com as bases de dados do Censo Escolar para a criação de indicadores educacionais de qualidade e quantidade, a serem monitorados do ponto de vista de investimentos, ações prioritárias e alocação de equipes técnicas.

Ainda de acordo com os autores, a experiência mais ousada, tendo como base a GPR e apoiada pelo regime de colaboração com os municípios, foi o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), traduzido na celebração de um pacto entre o governo do estado e os 184 municípios cearenses acerca da alfabetização das crianças, a partir de 2008. Esse pacto teve por fundamento uma forte política de *accountability*.

O círculo virtuoso de um bom governo cria não apenas condições que asseguram a sustentabilidade de iniciativas como também um cenário propício à inovação. A reconstrução de processos estratégicos à trajetória da política educacional cearense, permite constatar que nesta unidade federada foram criadas circunstâncias propícias à mudança, mediante o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre o Estado e os municípios nos quais se associaram outros ingredientes como a mobilização e a responsabilização.

5.7.1.14 Educação & Desenvolvimento Econômico e Social: Como fica o Ensino Médio?

O real desenvolvimento econômico e social do Ceará somente será possível com a sintonia e sinergia entre diversos setores estratégicos, destacando-se: a política, o social, a economia, o ambiental, a cultura e a educação.

A educação é um dos processos estratégicos mais relevante para a consolidação do desenvolvimento econômico e social, pois se trata do que estamos afirmando desde o início deste relatório: da formação plena do cidadão. Para Lima (2018, p. 01), pode ser retratado como a construção de senso crítico, desenvolvendo atitudes proativas e colaborativas, levando-o ao aprendizado sobre como problematizar a realidade e a buscar soluções inovadoras e viáveis que promovam o bem-estar social e ambiental, e a geração de trabalho e renda de forma permanente. Assim, “desenvolvimento econômico e social & educação” são processos que precisam estar sempre integrados.

A educação, enquanto espaço estratégico para políticas públicas que elevem o nível de desenvolvimento nacional e estadual, precisa estar integrada a outros importantes espaços de desenvolvimento econômico, social e político: saúde, cultura, esporte, cidadania.

As políticas públicas educacionais, partindo-se de um diagnóstico preciso da situação e tendo como alvo objetivos a serem superados, favorecendo a integração plena

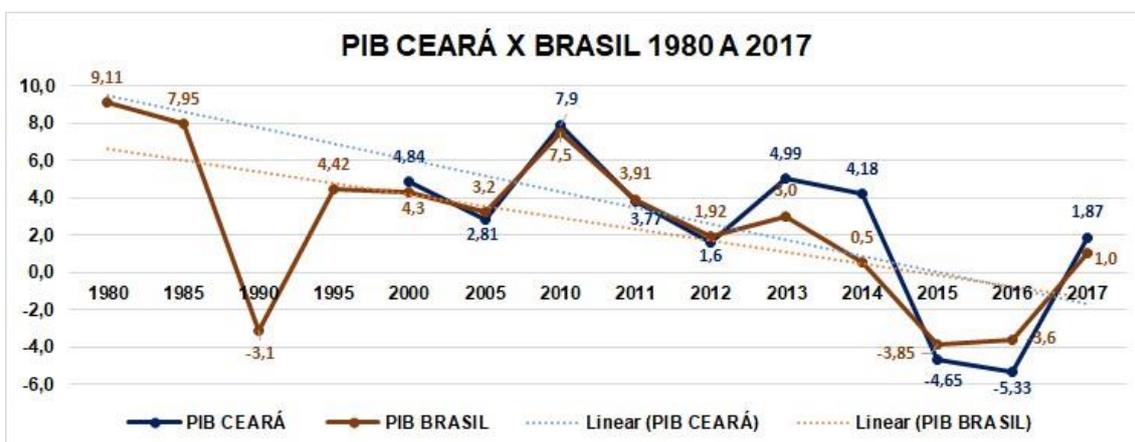
entre educação e desenvolvimento econômico e social.

5.7.1.15 Diagnóstico da Realidade Econômica e Educacional no Ceará

Trouxemos esse diagnóstico, ancorados na análise de Lima (2018), por intermédio de estudo produzido sobre o cenário econômico e educacional do Ceará para o ano de 2018. Para ele, o estado do Ceará e o Brasil se encontram inseridos nesse *lócus* de mudanças. Logo, precisam promover mudanças estruturais na educação, a fim de subsidiar padrões de competitividade internacional e melhoria da qualidade de vida da sociedade cearense e brasileira.

Vários fatores têm contribuído para a melhoria do desempenho da educação pública cearense, dentre eles a implantação do PAIC — Programa de Alfabetização na Idade Certa em 2007.

Esses resultados, porém, precisam ser integrados com os resultados macro econômicos do estado, quando se verificam os resultados do PIB do Ceará e do Brasil de 1980-2017.



Fontes: da pesquisa (IPECE, IBGE e BACEN), 19/03/2018.

Verifica-se que os PIBs brasileiro e cearense vêm caindo ao longo do período demonstrado (1980-2017), conforme as curvas de tendência geradas no gráfico.

Quando é analisada a participação relativa do PIB do Ceará em relação ao PIB do Brasil no período de 2002 a 2015, têm-se que o Ceará partiu da 11ª posição (2002) entre os estados brasileiro, com 1,96% do PIB nacional e chegou em 2015 com 2,2% do PIB brasileiro, mantendo-se na 11ª posição. Para se ter uma ideia, os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná representam 64,8% da riqueza nacional em 2015.

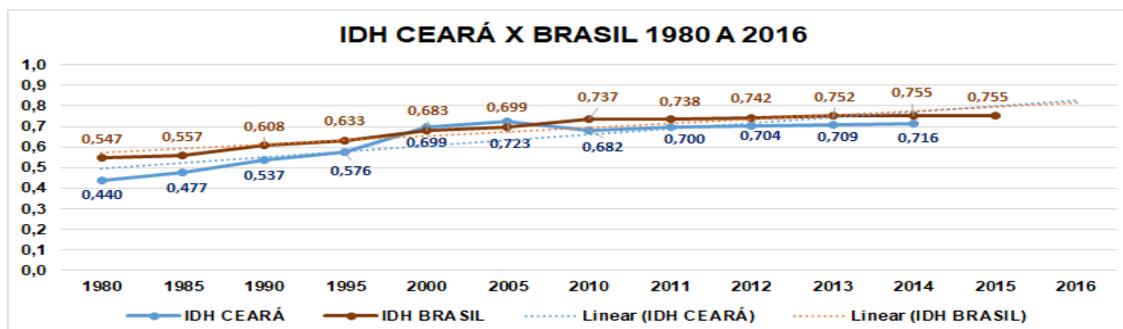
Em agregação de participação no período de 2002 a 2015, o Ceará ocupou a 8ª posição, superado pelo Pará, Santa Catarina, Mato Grosso, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraná e Maranhão, conforme a Tabela a seguir:

Tabela: Participação % dos estados no PIB Brasil (2002-2015).

Participação relativa no PIB (em % do Total)	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Agregado 2002-2015
Pará	1,74	1,75	1,83	1,82	1,87	1,86	1,93	1,80	2,06	2,10	2,10	2,10	2,2	2,2	0,46
Santa Catarina	3,77	3,93	3,99	3,97	3,93	3,93	4,07	4,01	4,04	4,10	4,00	4,00	4,2	4,2	0,43
Mato Grosso	1,42	1,64	1,90	1,74	1,49	1,60	1,76	1,77	1,58	1,60	1,70	1,80	1,8	1,8	0,38
Goiás	2,53	2,52	2,47	2,35	2,41	2,45	2,48	2,64	2,59	2,70	2,80	2,80	2,9	2,9	0,37
Mato Grosso do Sul	1,03	1,13	1,09	1,01	1,03	1,06	1,09	1,12	1,15	1,20	1,20	1,10	1,4	1,4	0,37
Paraná	5,98	6,44	6,31	5,90	5,77	6,07	5,91	5,87	5,76	5,80	5,80	5,90	6	6,3	0,32
Maranhão	1,05	1,09	1,11	1,18	1,21	1,19	1,27	1,23	1,20	1,30	1,30	1,30	1,3	1,3	0,25
Ceará	1,96	1,92	1,90	1,91	1,95	1,89	1,98	2,03	2,07	2,10	2,40	2,60	2,2	2,2	0,24
Pernambuco	2,39	2,31	2,27	2,32	2,34	2,34	2,32	2,42	2,52	2,60	2,70	2,70	2,7	2,6	0,21
Piauí	0,50	0,52	0,51	0,52	0,54	0,53	0,55	0,59	0,59	0,60	0,60	0,60	0,7	0,7	0,20
Espírito Santo	1,81	1,83	2,07	2,20	2,23	2,27	2,30	2,06	2,18	2,40	2,30	2,50	2,2	2	0,19
Rio Grande do Norte	0,83	0,80	0,80	0,83	0,87	0,86	0,84	0,86	0,86	0,90	0,90	1,20	0,9	1	0,17
Alagoas	0,66	0,66	0,66	0,66	0,66	0,67	0,64	0,66	0,65	0,70	0,70	0,70	0,7	0,8	0,14
Tocantins	0,38	0,43	0,43	0,42	0,41	0,42	0,43	0,45	0,46	0,40	0,40	0,40	0,5	0,5	0,12
Rondônia	0,53	0,57	0,58	0,60	0,55	0,56	0,59	0,62	0,62	0,70	0,70	0,70	0,6	0,6	0,07
Paraíba	0,84	0,83	0,77	0,79	0,84	0,83	0,85	0,89	0,85	0,90	0,90	0,90	0,9	0,9	0,06
Minas Gerais	8,65	8,75	9,13	8,97	9,06	9,07	9,32	8,86	9,32	9,30	9,20	9,20	8,9	8,7	0,05
Roraima	0,16	0,16	0,14	0,15	0,15	0,16	0,16	0,17	0,17	0,20	0,20	0,20	0,2	0,2	0,04
Acre	0,19	0,19	0,20	0,21	0,20	0,22	0,22	0,23	0,22	0,20	0,20	0,20	0,2	0,2	0,01
Bahia	4,11	4,01	4,07	4,23	4,07	4,12	4,01	4,23	4,09	3,90	3,80	3,80	3,9	4,1	0,01
Amapá	0,22	0,20	0,20	0,20	0,22	0,23	0,22	0,23	0,22	0,20	0,20	0,20	0,2	0,2	0,02
Sergipe	0,64	0,64	0,63	0,63	0,64	0,63	0,64	0,61	0,63	0,60	0,60	0,60	0,6	0,6	0,04
Amazonas	1,47	1,47	1,56	1,55	1,65	1,58	1,54	1,53	1,59	1,60	1,50	1,70	1,5	1,4	0,07
Distrito Federal	3,80	3,71	3,64	3,75	3,78	3,76	3,88	4,06	3,98	4,00	3,90	3,90	3,4	3,6	0,20
Rio de Janeiro	11,60	11,06	11,48	11,50	11,62	11,15	11,32	10,92	10,80	11,20	11,50	11,50	11,6	11	0,60
Rio Grande do Sul	7,14	7,33	7,10	6,72	6,62	6,64	6,58	6,66	6,70	6,40	6,30	6,20	6,2	6,4	0,74
São Paulo	34,63	34,11	33,14	33,86	33,87	33,92	33,08	33,47	33,09	32,60	32,10	31,90	32,2	32,4	2,23

Fonte: IBGE e IPEA (20/03/2018).

Para uma análise que considere também indicadores sociais e educacionais e não somente econômicos, o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) considera saúde (longevidade), educação e renda, e os seus resultados no período de 1980 a 2016, comparando-se o Ceará com o Brasil (Gráfico a seguir), têm-se uma evolução nos resultados alcançados e constatou-se que no período de 2000 a 2005, o estado superou o Brasil no IDH.

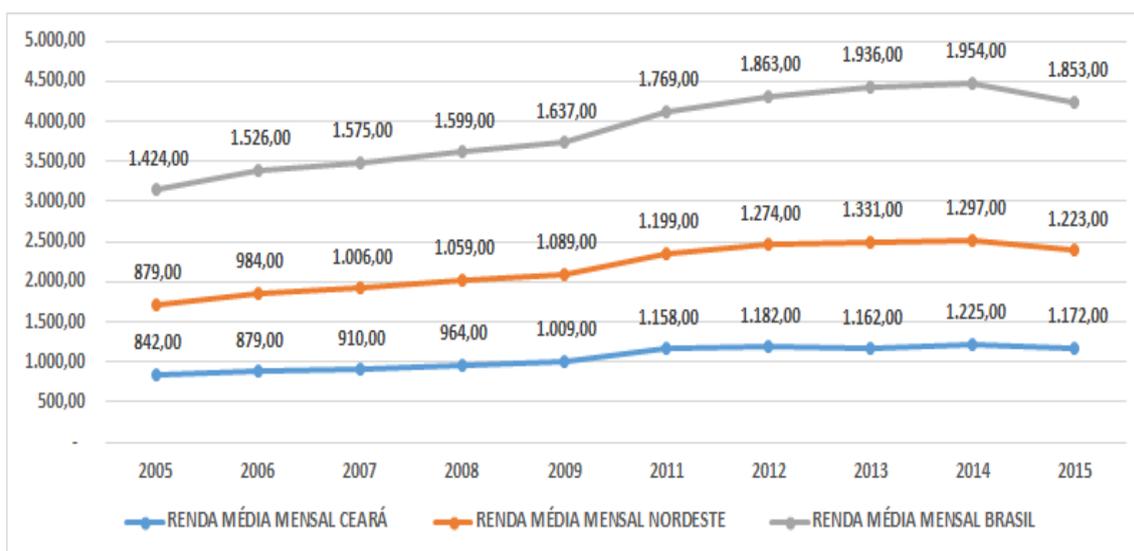


Fontes: da pesquisa (PNUD e outras fontes), 19/03/2018.

Seguindo ainda as ideias de Lima (2018), os indicadores de renda média, situação

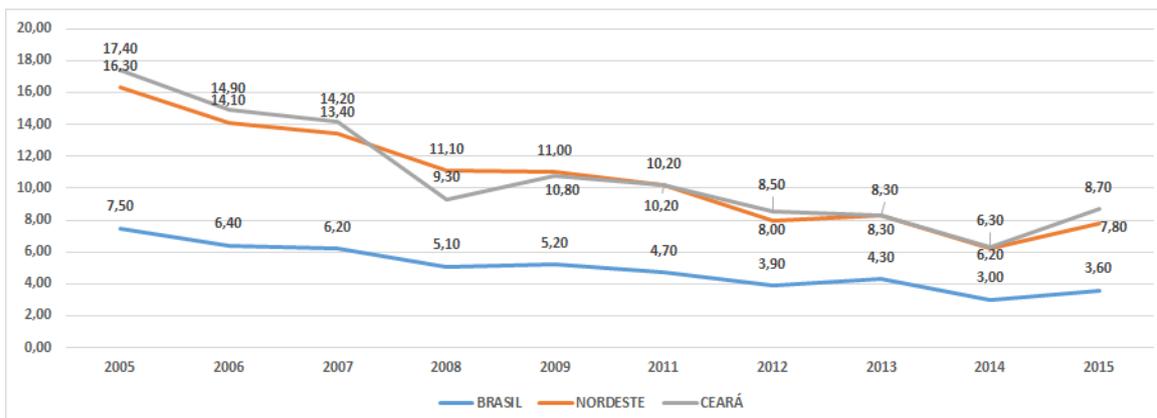
de pobreza e de extrema pobreza colocam o Ceará em desvantagem em relação ao Nordeste e ao Brasil quando se descreve o período de 2005 a 2015, segundo dados do IPECE, a partir de dados do IBGE e PNAD.

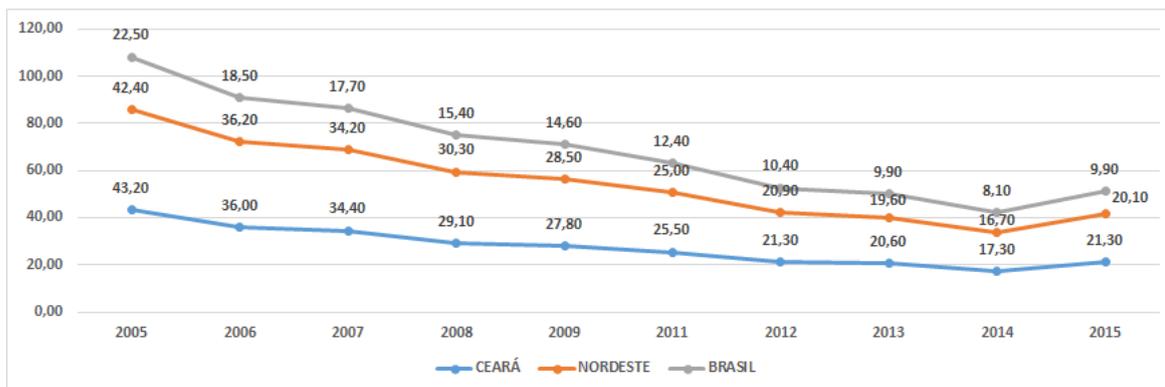
O rendimento médio mensal real de todos os trabalhos das pessoas de 15 anos ou mais de idade — ocupadas e com rendimento de trabalho no comparativo entre Brasil, Nordeste e Ceará — encontra-se demonstrado no gráfico a seguir e sinaliza desafios para a economia e o trabalho do Ceará, visando melhorias neste indicador socioeconômico, pois apresenta resultados sempre abaixo da média brasileira e nordestina no período de 2005 a 2015.



Fontes: da pesquisa (IPECE, IBGE: Pesquisa por Amostra de Domicílios/PNAD), 20/03/2018.

Na situação do indicador de pobreza (% Pessoas na linha de pobreza, R\$198,00), no período de 2005 a 2015, o gráfico, a seguir, demonstra a situação de desafio para o Ceará, quando comparado ao Brasil e ao Nordeste.





Fontes: da pesquisa (IPECE, IBGE: Pesquisa por Amostra de Domicílios/PNAD), 20/03/2018.

O indicador de extrema pobreza (% Pessoas na situação de extrema pobreza, R\$ 99,00), no período de 2005 a 2015, o gráfico, a seguir, demonstra também desafios para a economia do Ceará.

Vê-se que os indicadores educacionais ainda não geraram impactos efetivos positivos nos indicadores sociais e econômicos do estado do Ceará, e ainda a Educação do estado apresenta os seguintes pontos de melhoria: Ensino Médio; Valorização da educação infantil; Educação indígena; Melhoria do perfil e formação do professor; Integração entre os modelos de avaliação adotados (SPAECE e SAEB) e a gestão da escola e da rede de escolas e Eficiência do gasto público em educação.

Para Vieira (2007), embora tenham sido feitos elevados investimentos para desenvolver uma educação para todos, ainda há muito por ser feito quanto a uma efetiva melhoria do sistema educacional. A gestão é parte significativa desse empreendimento.

No contexto da expansão das oportunidades educacionais, o Brasil passou a conviver de forma mais intensa com críticas contundentes sobre a qualidade da escola.

5.7.2 Indicadores Educacionais do Ceará – Ano 2017

Em nossas buscas no intuito de promover uma análise criteriosa e de aspecto mais profundo possível sobre os indicadores educacionais cearense, encontramos — no Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) — uma rica e criteriosa análise dos referidos indicadores educacionais elaborada no intuito de atender as demandas do setor econômico do Governo. Junto com este instituto, divulgamos as análises técnicas dos Indicadores Educacionais do Ceará — Ano 2017. No nosso caso, os avanços destes indicadores no Ensino Médio, entre o período de 2007 a 2017 e seu entorno, comparativos e seus contextos.

Ao afirmar que, embora o Ceará esteja na quarta posição neste ranking, ainda se está longe do almejado para os parâmetros de qualidade educacional. Observamos que mesmo com o avanço registrado no IDEB entre 2015 e 2017 (saindo de 3,4 para 3,81), o Ceará não conseguiu atingir a meta estipulada pelo MEC, que estava projetada em 4,3. Mas, isso não caracteriza desmérito apenas do Ceará, pois apenas os estados de Goiás e Pernambuco atingiram a meta em 2017 projetada para as redes estaduais de ensino. Em outras palavras, o que se visualizaremos é o fato de estarmos à frente de outros estados e ainda longe do que se espera de uma rede de ensino de efetiva qualidade educacional. Vejamos o que diz o editor.

Na edição de 2017, o Ceará apresentou um crescimento importante no IDEB do Ensino Médio, já que em medições anteriores o desempenho do Estado permaneceu estagnado. Avançando oito colocações em relação às demais unidades federativas do Brasil, saiu da 12ª posição em 2015 para dividir a 4ª colocação com o estado de São Paulo. No entanto, este crescimento não foi suficiente para alcançar a meta estabelecida para 2017, assim como ocorreu com a maioria dos estados brasileiros. (CEARA, 2018, p. 03).

Cientes que o IDEB, criado em 2007, posiciona-se hoje como o principal parâmetro de monitoramento e avaliação da qualidade do sistema educacional brasileiro e da posição que ocupa cada unidade da federação, por meio de seu índice. Relembremos que este indicador combina o fluxo escolar (taxa de aprovação) e a nota padronizada em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos avaliados nas séries finais do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio no Sistema Nacional de Avaliação (SAEB).

Apresentamos uma análise sobre o desempenho do Ceará no Ensino Médio, com várias comparações com outras unidades do país. Além disso, será feita uma análise histórica com as edições anteriores do SAEB, proporcionando observar os esforços, as estratégias e o progresso do Estado na melhoria da qualidade do ensino ofertado aos alunos do Ensino Médio.

Lembramo-nos, o IPECE, que os resultados do IDEB para o Ensino Médio, até 2015, eram obtidos a partir de uma amostra de escolas e seus dados divulgados apenas a nível nacional e estadual. Já a partir de 2017, o SAEB passou a ser aplicado a todas as escolas públicas e nas escolas privadas que aderissem a este modelo de sistema de avaliação (INEP, 2018). Com isso, o SAEB é fortalecido em importância de seus resultados. Anteriormente, esse índice era atribuído pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Outra importante mudança, deve-se ao fato que, a partir de 2017, os

resultados de desempenho do SAEB, consequentemente do IDEB, foram apenas das unidades escolares com participação mínima de 80%. Para o INEP, proporcionou maior rigor e precisão dos resultados divulgados, disponíveis no site oficial do INEP (INEP, 2018).

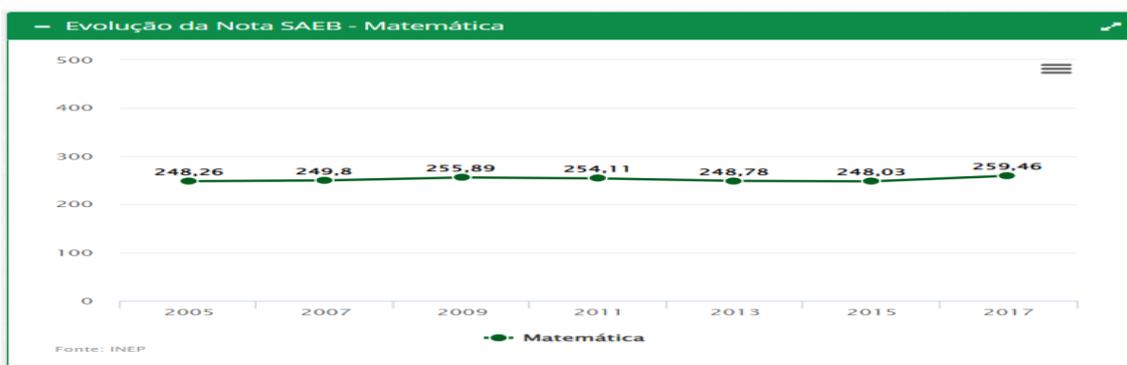
Mostraremos agora como se saiu o Ceará no exame do SAEB (2017), por meio da Figura 21: Resultados do SAEB — Rede Estadual, bem como o detalhamento das notas de Matemática (Gráfico 01: Evolução da Nota SAEB — Matemática) e Língua Portuguesa (Gráfico 02: Evolução da Nota SAEB — Língua Portuguesa).

Figura 21: Resultados do SAEB — Rede Estadual.



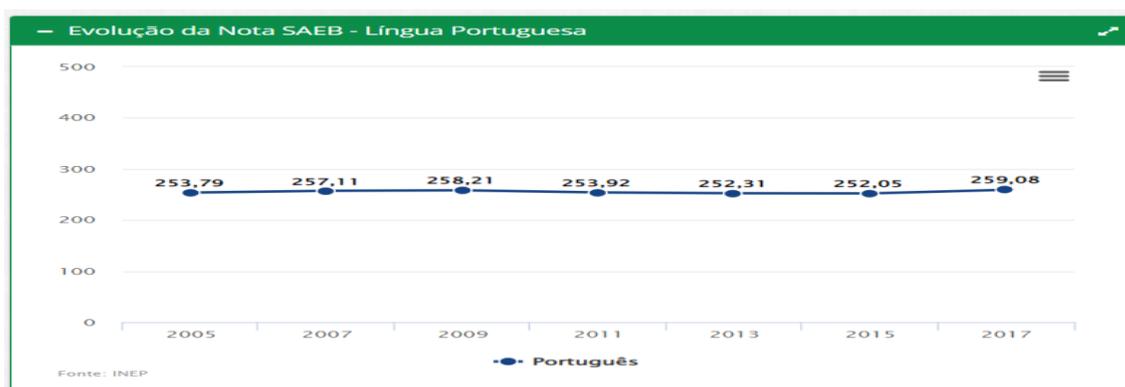
Fonte: Sala de Situação/SEDUC (2022).

Gráfico 01: Evolução da Nota SAEB — Matemática



Fonte: Sala de Situação/SEDUC (2022).

Gráfico 02: Evolução da Nota SAEB — Língua Portuguesa



Fonte: Sala de Situação/SEDUC (2022).

Consultando o INEP (2017), depois de três edições consecutivas sem alteração, o IDEB do Ensino Médio avançou 0,1 ponto em 2017. Apesar do crescimento observado, o país está distante da meta projetada. Neste cenário, cinco estados tiveram redução no valor do IDEB. O registro positivo vai para o Espírito Santo, estado com o melhor desempenho no país.

Os indicadores que passaremos a apresentar foram produzidos com a ajuda do projeto Jovem de Futuro — Circuito de Gestão, que também se utilizou de dados do INEP, entre outros. Para efeito de enriquecimento, corroborou o IPECE, com inúmeros achados, e o Anuário da Educação Brasileiro/Todos pela Educação, produzido pela Editora Moderna (2018). São dados obtidos da análise do Ensino Médio cearense, constantes na base de dados da própria Secretaria Estadual de Educação que, por meio destes, expõem o modelo de gestão educacional vigente nas escolas públicas, orientando-se por 03 (três) objetivos-macros: 1) aumento da aprendizagem; 2) expansão do número de concluintes e 3) redução das desigualdades educacionais, sempre colocado no centro da gestão escolar.

Em nossas observâncias, não é o aluno na condição de “cliente”, como aconteceu nas Eras Tasso e Lúcio Alcantara, mas os resultados obtidos com as avaliações externas que, a partir disso, organizam-se os processos da escola, das Coordenadorias Regionais e da Secretaria, desde o desenvolvimento de ações e estratégias até a geração de políticas públicas educacionais.

Sobre a compreensão destes indicadores, é preciso anteriormente partir do processo pedagógico que constituem cada unidade escolar, pois a utilização destes indicadores deve estar a serviço daquela que é a rotina mais importante de todas: a

permanência dos estudantes e/ou seu aprendizado? É preciso criar senso de priorização nos gestores para que cuidem primeiro daquilo que realmente pode fazer a diferença, considerando o objetivo de manter o aluno como foco da gestão.

O Instituto Unibanco, por meio do seu programa de gestão (Projeto Jovem de Futuro), contribuiu com uma detalhada análise dos dados educacionais. Já nossas leituras nos levaram a inúmeros achados de indicadores que vão, neste trabalho, demonstrar o efeito positivo das ações utilizadas pela Secretaria de Educação para a melhoria da aprendizagem e elevação dos seus índices. Alguns índices pouco conhecidos e utilizados pelos educadores, mas que em muito estão ajudando a mudar o cenário deficitário que a educação ainda apresenta em nosso país. Não sendo muito diferente em relação ao Ceará. No mesmo instante que, justamente por meio desses indicadores, percebe-se os avanços produzidos pela rede estadual.

O ponto alto do programa Jovem de Futuro, como maior articulador da Gestão por Resultados da Aprendizagem é a definição de metas para o estado, logo após desdobradas para as 23 Superintendências Regionais, que são as 23 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação — CREDEs e as três (03) Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza — SEFORs e 644 escolas estaduais, em 2017. O programa atua com a cobertura de 100% das escolas estaduais com oferta de Ensino Médio regular.

Conforme o Unibanco (2018), metas servem para sintetizar desafios comuns, por meio da administração de ações e programas educacionais envolvendo o trabalho de todos os atores educacionais, especialmente os gestores escolares e professores. Essas metas devem funcionar como orientadoras ou guias para promover a mobilização e coesão.

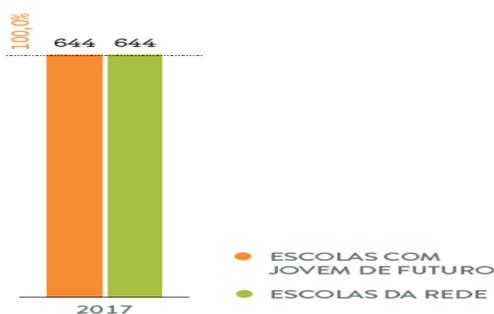
Preocupado com a elevada desigualdade educacional brasileira, em especial para as cearenses, pois a Secretaria segue os parâmetros deste programa de gestão, identificando as escolas com resultados muito baixos e dá a elas metas bastante desafiadoras. Essas são escolas identificadas como “prioritárias”, que precisam de suporte adicional para a implementação da Secretaria, necessitando de melhor atenção, responsabilização e investimentos. A primeira vez que falamos sobre elas foi ainda na introdução, quando apresentada com uma das principais ações que a SEDUC utiliza para garantir a aprendizagem.

Nesta metodologia de Gestão para a Aprendizagem é necessário identificar a equipe responsável por implementar o Circuito de Gestão na escola, trata-se do gestor escolar e do coordenador pedagógico. Na gestão educacional são os dirigentes e suas equipes técnicas, com colaboradores dedicados exclusivamente para atender as demandas que o modelo de gestão exige e o acompanhamento dos resultados de cada escola, identificando as dificuldades para o atingimento das metas e propondo quando necessário a correção de rotas. Uma das evidências do êxito desse modelo se refere à preocupação de já ter sido exercido por grupos de controle antes, sabendo que as escolas possuem contextos diferentes e maleável quando necessário (Correção de Rotas).

5.7.2.1 Cobertura do Programa Jovem de Futuro

Em 2017, a cobertura do Programa Jovem de Futuro chegou às escolas do Ceará, com isso o programa intensificou suas frentes de atuação (assessoria técnica, formação de gestores, instrumentos e tecnologias de apoio à gestão escolar), com isso todas as escolas do Estado passaram a contar com metas e ter acompanhamento técnico para promover o atendimento, monitoramento, acompanhamento e avaliação. Figura 22: Abrangência do Jovem de Futuro no Ceará, em 2017.

Figura 22: Abrangência do Jovem de Futuro no Ceará, em 2017.



Fonte: Instituto Unibanco e Censo Escolar⁸.

As primeiras constatações mostram um sucesso nos objetivos propostos. Porém, estamos tratando de pessoas com as mais variadas individualidades, contextos e visões de mundo diferentes. Não de processos produtivos e nem tampouco procedimentos

⁸Escolas Estaduais com Ensino Médio Regular Número estimado de escolas, 2017.

Nota: Para o número total de escolas em 2017, foi utilizado o Censo Escolar 2016, último disponível.

gerenciais destinados à obtenção de elevação de rendimentos a qualquer preço e da mais variada espécie.

É preciso ter sempre em mente parâmetros e explicitar que o aumento do(s) índice(s) educacional(is) cearenses do Ensino Médio se referem a pessoas, suas aprendizagens e seus contextos sociais. Forçar para que estes indicadores estejam sempre em ascensão é descuidar da subjetividade dos indivíduos que compõem uma/a rede de educação. Um esforço repentino pode, em muitas situações, estar mais próximo de um treinamento, redução e aproximação da matriz de referência exigida nos exames do que necessariamente uma aprendizagem representativa. Os mapas produzidos pelo Instituto Unibanco, Anuário da Educação Brasileira/Todos pela Educação/Moderna (2019), dados do INEP e IPECE, merecedores do mais alto reconhecimento técnico, mostram crescimento em muitos aspectos com matrículas no Ensino Médio; melhoria na formação, permanência e contratação dos docentes, diminuição dos números de alunos por turmas, melhoria na infraestrutura; melhoria nos resultados do Ensino Médio estadual, no IDEB, nas Taxas de rendimento (aprovação, reprovação e evasão), nas Taxas de transição no SPAECE, em todos os níveis; no SAEB e no Enem. Nem por isso chega-se a perfeição.

5.7.3 Perfil da rede pública de ensino — CEARÁ

O estado do Ceará é formado por 184 municípios. Quatro deles concentram 31,83% das escolas com Ensino Médio regular (Fortaleza, Caucaia, Maracanaú e Sobral) e que 75 municípios têm apenas uma escola.

Inicialmente, olhando para os resultados do estado do Ceará no IDEB se percebe o destaque em todas as etapas da escolarização. Vejamos a Tabela 09: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) — Três níveis educacionais ofertados no Ceará. Destacam-se, também, os níveis de aprendizado em Língua Portuguesa.

Tabela 09: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) — Três níveis educacionais ofertados no Ceará

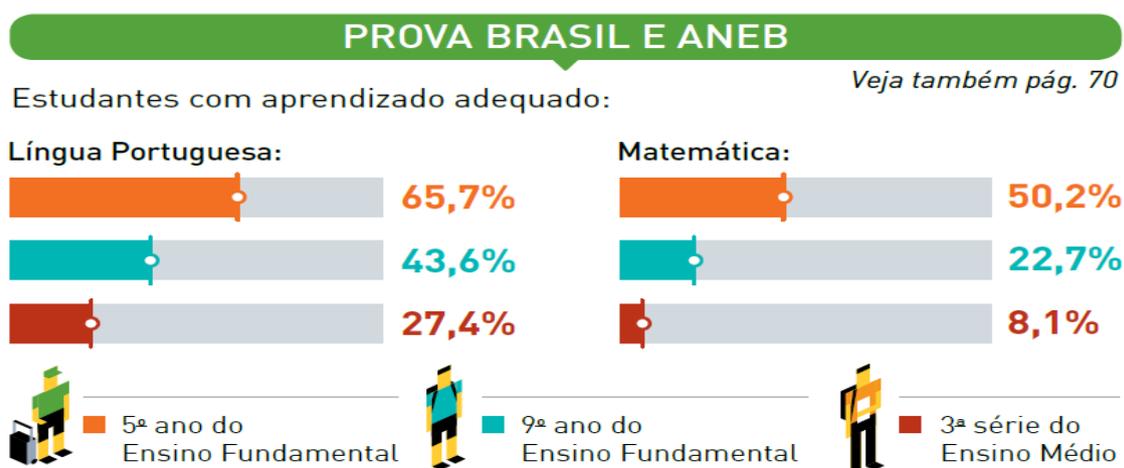
EF Anos Iniciais: 6,2	EF Anos Finais: 5,1	Ensino Médio: 4,1
-----------------------	---------------------	-------------------

Fonte: Anuário da Educação Brasileira/Todos pela Educação/Moderna (2019).

População: 8.962.834, Renda média: R\$ 1.286,60; 75,3% dos professores da Educação Básica têm Ensino Superior completo até o ano de 2017. No Ceará, de cada

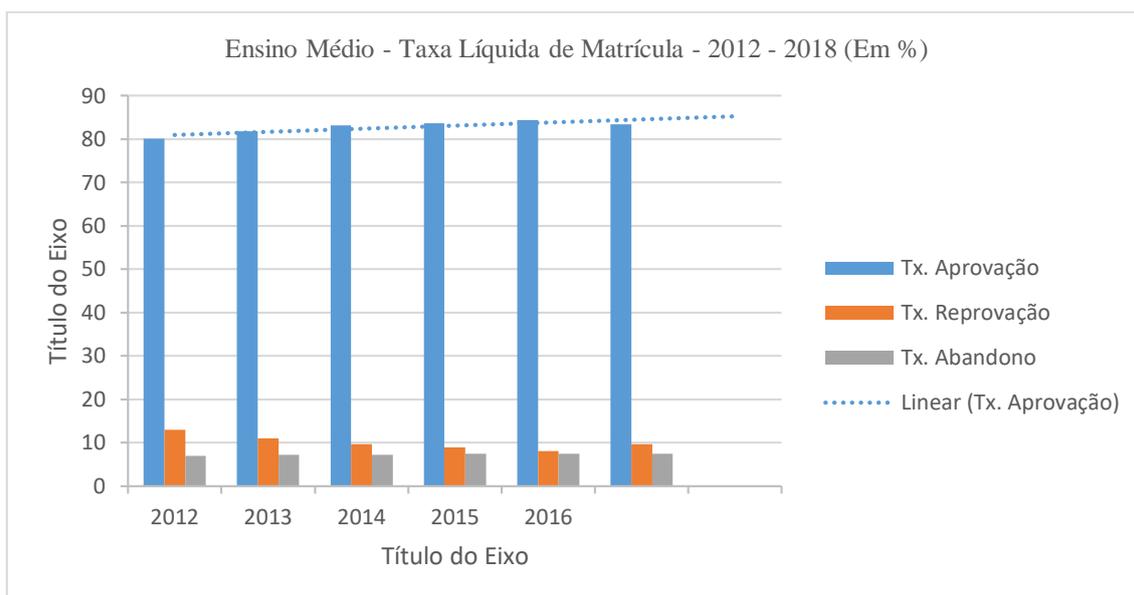
100 estudantes que ingressam na escola, 95% concluem o Ensino Fundamental 1 aos 12 anos; 83% concluem o Ensino Fundamental II aos 16 anos e 64% concluem o Ensino Médio aos 19 anos (Gráfico 02: Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio — 2012-2018 (%)). Segundo o compilado do Anuário da Educação Brasileira/Todos pela Educação (2019), o país cresceu na proficiência de Língua Portuguesa, mas apresenta *deficit* em Matemática em todos os estados, principalmente para o Fundamental II e Ensino Médio (Figura 23: Prova Brasil e ANEB — Ano 2017). Mas apresenta crescimento acelerado em suas taxa de matrícula (Gráfico 03: Ensino Médio — Taxa Líquida de matrícula — 2012-2018) (Em %). Sobre sua taxa de conclusão, cresceu de 80,1 em 2012 para 83,4 em 2018 (Gráfico 04: Ensino Médio — Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio — 2012-2018) (Em %).

Figura 23: Prova Brasil e ANEB — Ano 2017.



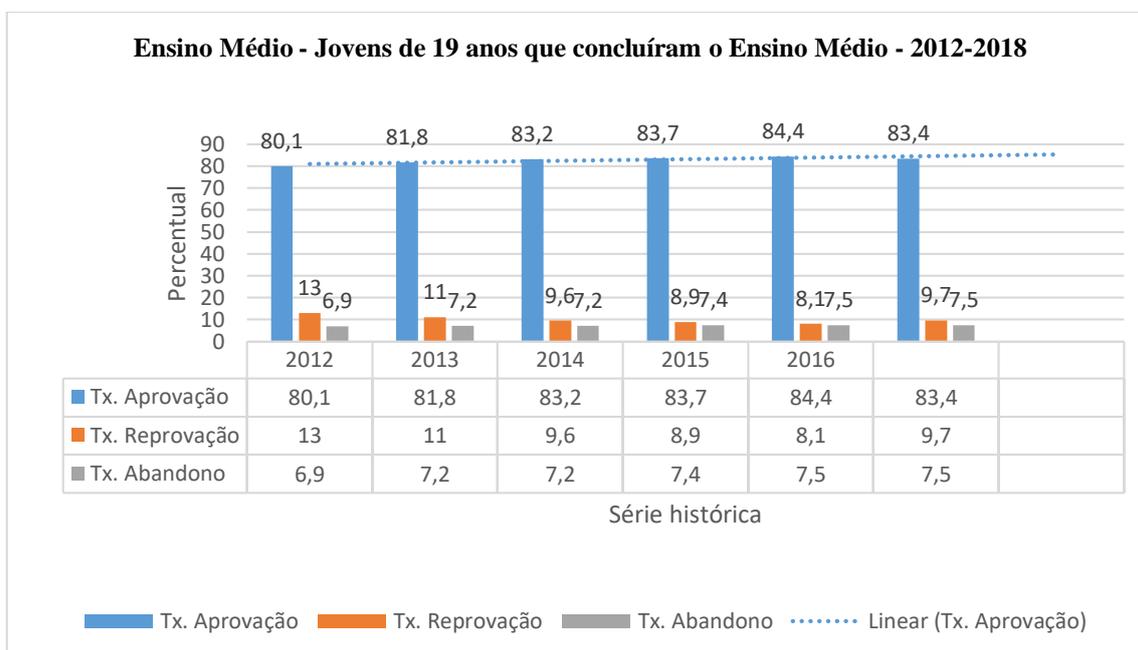
Fonte: Anuário da Educação Brasileira/Todos pela Educação/Moderna (2019).

Gráfico 03: Ensino Médio — Taxa Líquida de matrícula — 2012-2018 (Em %).



Fonte: Anuário da Educação Brasileira/Todos pela Educação/Moderna (2019).

Gráfico 04: Ensino Médio - Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio - 2012-2018.



Fonte: Anuário da Educação Brasileira/Todos pela Educação/Moderna (2019)/Adaptado pelo autor.

5.7.3.1 Informações sobre o perfil das escolas e das matrículas

Localização, turnos ofertados, representatividade do Ensino Médio na rede estadual de ensino, distorção idade-série e Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (IDEB) dos anos finais do Ensino Fundamental são alguns dados que serão destacados a seguir sobre o perfil das escolas e das matrículas.

5.7.3.2 *Localização rural*

As escolas rurais apresentam, historicamente, os piores indicadores de fluxo, rendimento e distorção idade-série, assim como dificuldade de acesso por parte dos alunos. A literatura também aponta para a maior vulnerabilidade do conteúdo distantes da realidade desse público de alunos.

O Ceará é o oitavo estado brasileiro com menor percentual de escolas com localização rural (8,85%) e o 11º com menor percentual de matrículas nessas escolas (4,13%). A Tabela 10: Escolas Estaduais com Ensino Médio Regular Percentual de escolas com localização rural, 2016, mostra os percentuais de escolas e matrículas no Ensino Médio regular com localização rural dos estados brasileiros.

Tabela 10: Escolas Estaduais com Ensino Médio Regular Percentual de escolas com localização rural, 2016.

Ranking Nacional	Referência/local	Percentual
Brasil		13,32%
3ª	Goiás	6,05%
7ª	Espírito Santo	8,36%
8ª	Ceará	8,85%
14ª	Pernambuco	12,17%

Fonte: Censo Escolar e Unibanco (2017).

5.7.3.3 *Ensino Noturno*

Uma grande incidência de ensino noturno se caracteriza como uma preocupação na literatura educacional, pois esse tema costuma vir acompanhado da discussão sobre o aluno trabalhador e que, historicamente, contribui para as elevadas taxas de abandono e a evasão. Na tentativa de reduzir estas taxas, várias ações vêm sendo desenvolvidas. O Ceará é o quarto (4º) estado brasileiro com menor percentual de matrículas no Ensino Médio com período noturno, conforme a Tabela 11: Escolas Estaduais com Ensino Médio Regular — Matrículas no período noturno, 2016.

Sobre esta taxa, tem-se uma constatação positiva, pois a SEDUC tem desenvolvido ações para ampliação da oferta das diurnas, formas de permanência e conclusão dos alunos.

Tabela 11: Escolas Estaduais com Ensino Médio Regular — Matrículas no período noturno, 2016.

Ranking Nacional	Referência/local	Percentual
Brasil		13,32%
1º	Distrito Federal	8,85%
2º	Roraima	12,09%
3ª	Acre	14,62%
4º	Ceará	15,78%
5º	Espírito Santos	16,19%
6º	Paraíba	17,42%
7º	Minas Gerias	18,42%
8º	Pernambuco	19,29%
9º	Tocantins	21,03%

Fonte: Censo Escolar (2016).

Por meio dos resultados do próprio SPAECE, constatou-se que o período noturno está repleto de contradições e deficit de aprendizagem. Ao todo, chegam a corresponder por 15,78% das matrículas, têm visivelmente dificuldade para alcançar bons resultados de aprendizagem em relação aos estudantes dos demais turnos. Com isso, os dados atuais mostram que o percentual de escolas que ofertam o período noturno foi de 52,48%, ou seja, 6,55 pontos percentuais a menos que o verificado em 2016 (59,03%).

Por conta da Gestão por Resultados, as gestões precisam ser capazes de implementarem ações para reduzir as condições empregadas nesse modelo de ensino, tendo por foco a equidade, eficiência dos processos e pela efetividade da aprendizagem.

O Ceará (IPECE, 2020) também foi o estado que teve mais municípios que cumpriram as metas estabelecidas para o ano de 2019. Dos 184 municípios cearenses, 98,9% atingiram suas metas.

Mais um importante índice é olhar para a taxa de oferta representatividade do Ensino Médio na rede estadual de ensino. Para nossa contextualização, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é de responsabilidade dos estados oferecer o Ensino Médio prioritariamente. Já a oferta do Ensino Fundamental deve ser definida a partir de formas de colaboração, que devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis.

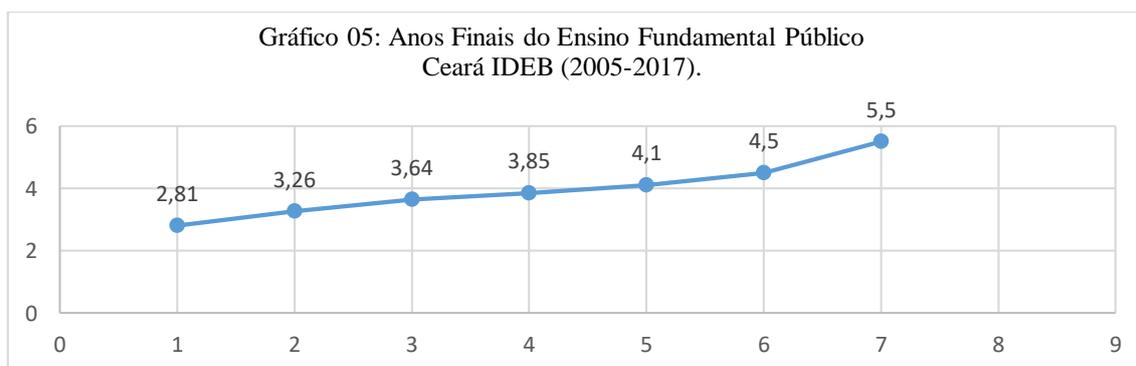
Como anteriormente citado, tem-se a municipalização do Ensino Fundamental, ou seja, à transferência da responsabilidade das matrículas dessa etapa de ensino para os municípios, restringindo a oferta do Ensino Médio ao estado, 76,08% das matrículas na rede estadual do Ceará já são do Ensino Médio. As matrículas de Ensino Fundamental pertencentes, que ainda à rede estadual, estão concentradas prioritariamente em Fortaleza, pois a rede municipal ainda não foi capaz de suprir toda a demanda. De acordo com o Censo Escolar de 2016, o Ceará teve o segundo (2º) melhor percentual entre os estados brasileiros (veja a Tabela 12: Matrículas da Rede Estadual — Percentual de matrículas no Ensino Médio, 2011 e 2016) e responde pela maioria das matrículas da rede. Embora tenha crescido 6,63% — sendo o menor entre os quatro primeiros, seu crescimento na taxa de matrícula vinha em franco crescimento. Quando comparada ao país, o Ceará está acima do ranking nacional.

Tabela 12: Matrículas da Rede Estadual — Percentual de matrículas no Ensino Médio, 2011 e 2016.

Ranking Nacional	Estado de Referência	Ano de 2011	Ano de 2016	Varição 2011-2016 (pp)
Brasil		36,87%	41,56%	4,69%
1º	Maranhão	55,80%	79,26%	23,46%
2º	Ceará	69,45	76,08%	6,63%
3º	Bahia	48,39	57,67	9,29%
4º	Rio de Janeiro	43,46	57,25	13,79%

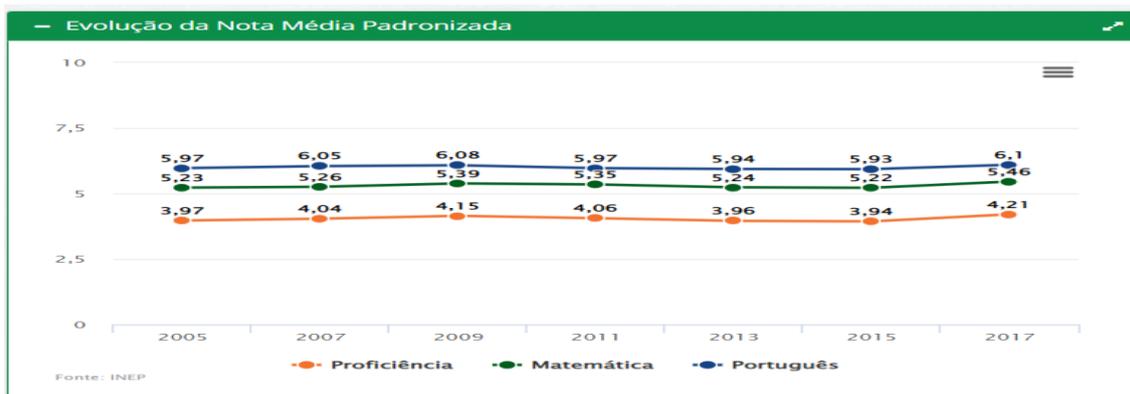
Fonte: Censo Escolar (2017).

Em 2017, o Ceará estava na terceira posição entre os estados brasileiros — com IDEB 5,5 — e apresentou evolução crescente durante toda a série histórica 2005-2017 (veja o Gráfico 05: Anos Finais do Ensino Fundamental Público — Ceará IDEB, 2005-2017) e pelo Gráfico 06: A Evolução da Nota Média Padronizada.



Fonte: INEP (2017) – Adaptado pelo autor.

Gráfico 06: A Evolução da Nota Média Padronizada



Fonte: Sala de Situação/SEDUC (2022)

5.7.3.4 Informações sobre os perfis dos docentes e das turmas e sobre a infraestrutura

Há cinco temáticas do perfil docente que serão aprofundadas aqui: tipo de contratação, formação, remuneração, esforço empreendido para o exercício da profissão e regularidade do corpo docente na mesma escola. Em seguida, uma análise do número médio de alunos por turma, média diária de horas-aula e a disponibilidade de infraestrutura das escolas.

5.7.3.5 Docentes

Para além da atividade em sala, o trabalho docente envolve momentos de formação, preparação de aulas e atividades coletivas. Dessa maneira, a jornada trabalhada deve atender essas especificidades. Idealmente, o professor não deveria estar sobrecarregado com mais de uma jornada de trabalho e, sim, concentrar seus esforços em uma única escola, ter formação na área em que atua e estabelecer vínculos com a escola e os seus alunos (Tabela 13: Ensino Médio Estadual Regular — Percentual de docentes temporários, 2016). Porém com a realização de concurso público para professor no ano de 2017, houve a contratação de mais 2.500 professores e, posteriormente, a contratação do cadastro de reservas. Atualmente, o Ceará reduziu esse quantitativo em 15pp (doravante, pontos percentuais), mantendo a política da qualificação técnica de seu quadro.

Tabela 13: Ensino Médio Estadual Regular — Percentual de docentes temporários, 2016.

Ranking Nacional	Estado de Referência	Ano de 2016
	Brasil	34,66%
1º	Sergipe	3,14%
2º	Rio Grande do Norte	4,35%
3º	Rio de Janeiro	4,55%
19º	Ceará	50,79%
20º	Tocantins	53,40%
21º	Roraima	54,55%

Fonte: Censo Escolar (2017).

Um grande reforço para o aumento do índice e a garantia do aumento da qualidade do serviço educacional ofertado. Em sentido contrário, especificamente sobre o tipo de contratação, o alto percentual de docentes temporários é um indicador que desperta preocupação, pois, quando associado à instabilidade do contrato de caráter temporário, pode prejudicar o trabalho docente e o aprendizado dos alunos.

Em 2016, no Ceará, 50,79% dos docentes eram temporários, nono (9º) maior resultado entre os estados brasileiros. Entre 2015 e 2016, o estado diminuiu 4,80pp nesse indicador.

Outro importante indicador é a adequação da formação dos docentes das escolas de Educação Básica brasileira. Presente na Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem por objetivo assegurar que todos os professores possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Considerando os componentes curriculares obrigatórios, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou um indicador de adequação da formação do docente que considera a formação acadêmica e a(s) disciplina(s) lecionada(s). O Quadro 03: Adequação da Formação do Docente — Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona explica as cinco categorias criadas para esse indicador.

Quadro 03: Adequação da Formação do Docente — Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona.

Grupo 1:	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
Grupo 2:	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.

Grupo 3:	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
Grupo 4:	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
Grupo 5:	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: INEP (2017).

Para o INEP (2017), a classificação do indicador em cinco grupos possibilita o planejamento de ações formativas para a superação da formação inadequada. Segundo o próprio INEP: A alternativa de ação para a adequação entre a formação do docente e a regência de disciplina dos docentes do Grupo 2 poderia se dar a partir de programas de complementação pedagógica, conforme dispõe a LDB. Para o Grupo 3, programas de formação para segunda licenciatura, com carga-horária reduzida (800 a 1200 horas), conforme diretrizes apresentadas no Parecer CNE/CP nº 08/2008 (11), seria uma alternativa possível aos sistemas de ensino.

Os docentes do Grupo 4 e 5, por outro lado, exigiriam a formação superior de licenciatura na área específica em programas convencionais (Nota técnica, INEP).

O Quadro 03 mostra ainda os indicadores de adequação da formação do docente para todas as unidades da federação. No Ceará, 57,20% dos docentes do Ensino Médio estão classificados no Grupo 1, que corresponde ao melhor indicador. Assim, quase 60% dos docentes têm formação superior de licenciatura na mesma disciplina que leciona ou bacharelado na mesma disciplina, com curso concluído de complementação pedagógica.

Para facilitar a análise e possíveis comparações, a remuneração média dos docentes foi padronizada para 40 horas semanais. Assim, as diferentes remunerações das unidades da federação se referem a um mesmo tempo de dedicação (Tabela 14: Redes Estaduais — Remuneração (R\$) média dos docentes padronizada para 40h semanais, 2014-2017).

Tabela 14: Redes Estaduais — Remuneração (R\$) média dos docentes padronizada para 40h semanais, 2014 – 2017.

Ranking Nacional	Estado de Referência	Média dos docentes padronizada Valores (R\$)
	Brasil	3.476,42
1º	Pará	10.083,24
2º	Distrito Federal	7.0678,36
3º	Mato Grosso do Sul	5.118,42
4º	Bahia	4.629,89
19º	Ceará	2.695,84*
20º	Pernambuco	2.520,03

*Valores atualizados para o ano de 2017 foi de R\$ 3.306,66.

Fonte: INEP (2017).

5.7.3.6 Alunos por turma

Apesar da dificuldade de se estabelecer uma métrica para a quantidade de alunos que uma turma deve ter, há consenso de que turmas muito grandes podem agravar a desigualdade no processo educacional e prejudicar o aprendizado dos alunos. Os dados demonstram as informações do número médio de alunos por turma do Ensino Médio.

Em 2016, o Ceará estava na 26ª posição entre os estados. Ao longo do período analisado 2011-2016, esse indicador diminuiu de 37 para 35,67 alunos por turma. Mantendo até os dias atuais a média de 35 alunos por turma (Tabela 15: Ensino Médio Estadual Regular — Número médio de alunos por turma, 2011 e 2016).

Tabela 15: Ensino Médio Estadual Regular — Número médio de alunos por turma, 2011 e 2016).

Ranking Nacional	Estado de Referência	Ano de 2011	Ano de 2016	Valoração (Redução)
1º	Roraima	24,30	21,65	-2,65
2º	Rio Grande do Sul	27,60	25,53	-2,07
3º	Tocantins	28,50	25,55	-2,95
4º	Mato Grosso	28,90	25,69	-3,21
25º	Pernambuco	35,70	34,55	-1,15
26º	Ceará	37,00	35,67	-1,33
	Brasil	32,30	30,94	-1,36

Fonte: Censo Escolar e Censo Escolar (2017).

5.7.3.7 Média de horas-aula diária

A partir da análise do número médio de horas-aula do Ensino Médio estadual regular de 2011 e 2016, é possível saber se houve esforço da rede para a ampliação da jornada do ensino regular. A tabela abaixo traz essas informações para cada unidade da federação.

Em 2016, o Ceará apresenta a terceira (3ª) maior média diária de horas-aula (5,10 horas), valor maior do que o observado em 2011 (4,50 horas). Conforme a Tabela 16: Ensino Médio Estadual Regular — Média diária de horas-aula, 2011 e 2016.

Tabela 16: Ensino Médio Estadual Regular — Média diária de horas-aula, 2011 e 2016

Ranking Nacional	Estado de Referência	2011	2016	Variação
1º	Pernambuco	5,00	6,30	+1,3
2º	Rio de Janeiro	5,10	5,6	+0,5
3º	São Paulo	4,70	5,10	+0,4
4º	CEARÁ	4,50	5,10	+0,6

Fonte: INEP (2017).

5.7.3.8 Infraestrutura

Para verificar a existência de infraestrutura básica nas escolas, o INEP aponta para sete importantes indicadores construídos a partir do Censo Escolar que são: 1. Escolas sem biblioteca/sala de leitura; 2. Escolas sem laboratório de Ciências; 3. Escolas sem quadra de esportes (coberta ou descoberta); 4. Escolas sem computador para uso dos alunos; 5. Escolas sem internet; 6. Escolas sem dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; 7. Escolas sem sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Por meio do Censo Escolar, verifica-se que a questão da infraestrutura é bem mais complexa do que análise apresentada aqui, pois, para além da existência, há ainda o problema da não utilização ou da subutilização da infraestrutura existente na escola ou do seu estado de conservação.

Segundo o Censo Escolar (2017), a escolha desses indicadores se baseou na ideia de que a escola precisa oferecer aos alunos infraestrutura para a realização de atividades fora da sala de aula que potencializem o aprendizado — como espaço para estudo, leitura e esportes, assim como estar preparada para receber alunos com deficiência.

Apresentamos o resumo de uma análise comparativa (Tabela 17: Indicadores de Infraestrutura) com alguns estados dos indicadores de infraestrutura do Ceará:

Tabela 17: Indicadores de infraestrutura.

Indicadores de infraestrutura do Ceará	Posição
17,24% de escolas sem biblioteca/sala de leitura	15ª posição
29,81% de escolas sem laboratório de Ciências	4ª posição

23,91% de escolas sem quadra de esportes	11ª posição
0,31% de escolas sem computador para uso dos alunos	9ª posição
19,72% de escolas sem internet	11ª posição
57,92% de escolas sem dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	15ª posição
77,02% de escolas sem sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	20ª posição.

Fonte: Censo Escolar (2017).

Mais importante do que a comparação entre os estados é analisar os valores dos diferentes indicadores. É preciso perceber que há avanço generalizado dos indicadores sobre existência de computadores para uso dos alunos e internet nas escolas. Atualmente, o Ceará tem cobertura de rede de internet em todas as suas unidades educacionais, assim como o não avanço no que diz respeito à acessibilidade para alunos com deficiência na escola de Ensino Médio regular.

5.7.3.9 Resumo dos indicadores de perfil

O objetivo da apresentação deste resumo é sistematizar as diversas informações de perfil da rede para facilitar as leituras dos indicadores, bem como expor outros indicadores menos conhecidos, mas que contribuem diretamente para a melhoria da aprendizagem e que o estado precisa destinar esforços para garantir mais e melhor a aprendizagem de seus alunos.

Na Tabela 18: Resumo dos indicadores de perfil (Ano de referência: 2016) mostra o valor de cada um dos indicadores de perfil do Ceará, a posição que ocupa em relação a cada estado, assim como a colocação do estado entre as outras unidades da federação e a média nacional.

Tabela 18: Resumo dos indicadores de perfil (Ano de referência: 2016).

INDICADOR	CEARÁ		BRASIL
	Valor do Indicador	Comparação: Estados x Posição	Valor do indicador
Escolas de localização rural*	8,85%	8ª	13,32%
Matrículas em escolas com localização rural*	4,13%	11ª	4,55%
Matrículas no período noturno*	15,78%	4ª	25,93%
Escolas com oferta de período noturno*	52,48%	4ª	64,29%
Representatividade do Ensino Médio nas matrículas da rede estadual	76,08%	2ª	41,56%

Alunos com distorção idade-série*	31,70%	11 ^a	31,20%
IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental público	4,54	5 ^a	4,18
Docentes temporários*	50,79%	19 ^a	34,66%
Docentes com adequação da formação inicial nos grupos 3, 4 e 5*	41,50%	17 ^a	37,20%
Remuneração média dos docentes em exercício na rede estadual (40h)	R\$2.695,84	19 ^a	R\$3.476,42
Docentes com esforço nos níveis 5 e 6*	17,90%	5 ^a	24,80%
Escolas com baixa regularidade do docente da rede estadual	1,10%	4 ^a	6,80%
Número médio de alunos por turma*	35,67	26 ^a	30,94
Média de horas-aula diária*	5,1	3 ^a	4,8
Escolas sem biblioteca/ sala de leitura*	17,24%	15 ^a	13,65%
Escolas sem laboratório de Ciências*	29,81%	4 ^a	55,67%
Escolas sem quadra de esportes*	23,91%	11 ^a	25,23%
Escolas sem computador para os alunos*	0,31%	9 ^a	2,24%
Escolas sem internet*	19,72%	11 ^a	22,87%
Escolas sem dependências e vias adequadas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida*	57,92%	15 ^a	55,40%
Escolas sem sala de recursos multifuncionais para AEE*	77,02%	20 ^a	69,88%

Nota: *Informação específica para o Ensino Médio estadual.

Fonte: Censo Escolar e INEP (2017).

5.7.3.10 Os indicadores cearenses em relação aos demais estados?

De acordo com o INEP, em 2017, a rede estadual no Ceará atendia quase 90% dos alunos matriculados no Ensino Médio, sabendo que o Ensino Médio é de responsabilidade prioritária dos estados. Assim, o Instituto elaborou uma tabela (Tabela 19: IDEB para o Ensino Médio — rede estadual – 2005 a 2017), com os resultados do IDEB do Ensino Médio da rede estadual de ensino em suas sete (07) últimas edições para que tenhamos um panorama sobre a elevação do Ceará. Da SEDUC, trouxemos na Figura 24: IDEB da Rede Estadual (2017) e sua comparação em relação ao Nordeste e Brasil. Para facilitar ainda mais nossa compreensão, mostramos como a SEDUC divulga esse número, por meio da Figura 24: IDEB da Rede Estadual (2017).

Figura 24: IDEB da Rede Estadual (2017).



Fonte: Sala de Situação/SEDUC (2022)

Na parte inicial da tabela é possível ver que o Ceará ocupava uma baixa posição, permanecendo estagnado entre os biênios de 2009 e 2015, onde constava na 12ª posição, nesta última edição. A partir de 2017, ele avançou oito colocações, saindo da 12ª, em 2015, onde passa a ocupar a 4ª colocação. Estruturalmente, caracterizando o maior crescimento entre as outras unidades federativas, bem como a evolução do IDEB/2017 (Gráfico 07: Evolução do IDEB – Estadual). Vejamos:

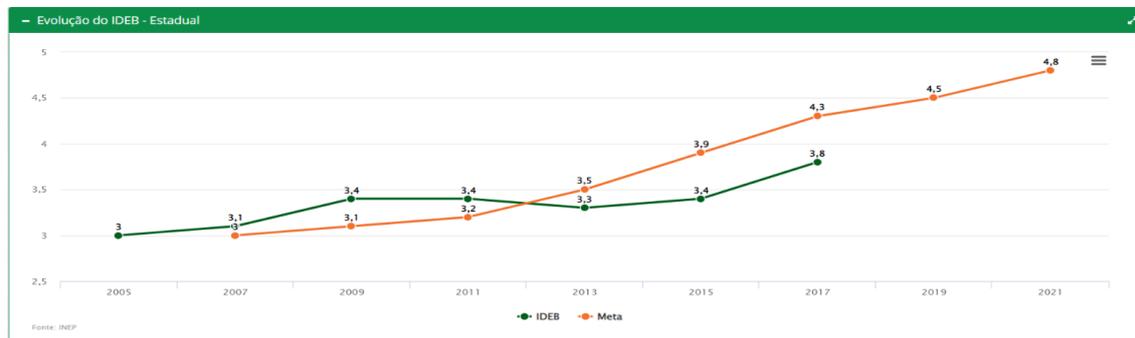
Tabela 19: IDEB para o Ensino Médio- rede estadual — 2005 a 2017.

Estados	2005		2007		2009		2011		2013		2015		2017	
	IDEB	Rk	IDEB	Rk	IDEB	Rk	IDEB	Rk	IDEB	Rk	IDEB	Rk	IDEB	Rk
Acre	3,0	8º	3,3	7º	3,5	7º	3,3	12º	3,3	12º	3,5	7º	3,6	9º
Alagoas	2,8	14º	2,6	23º	2,8	23º	2,6	27º	2,6	27º	2,8	25º	3,3	16º
Amapá	2,7	18º	2,7	21º	2,8	23º	3,0	19º	2,9	20º	3,1	19º	3,0	24º
Amazonas	2,3	26º	2,8	16º	3,2	13º	3,4	9º	3,0	17º	3,5	7º	3,3	16º
Bahia	2,7	18º	2,8	16º	3,1	15º	3,0	19º	2,8	21º	2,9	24º	2,7	27º
Ceará	3,0	8º	3,1	10º	3,4	10º	3,4	9º	3,3	12º	3,38	12º	3,81	4º
Distrito Federal	3,0	8º	3,2	8º	3,2	13º	3,1	16º	3,3	12º	3,5	7º	3,4	13º
Espírito Santo	3,1	7º	3,2	8º	3,4	10º	3,3	12º	3,4	8º	3,7	4º	4,1	2º
Goiás	2,9	12º	2,8	16º	3,1	15º	3,6	5º	3,8	1º	3,8	3º	4,3	1º
Maranhão	2,4	21º	2,8	16º	3,0	17º	3,0	19º	2,8	21º	3,1	19º	3,4	13º
Mato Grosso	2,6	21º	3,0	14º	2,9	21º	3,1	16º	2,7	24º	3,0	22º	3,2	21º
Mato G. do Sul	2,8	14º	3,4	4º	3,5	7º	3,5	6º	3,4	8º	3,5	7º	3,6	9º
Minas Gerais	3,4	2º	3,5	3º	3,6	4º	3,7	3º	3,6	4º	3,5	7º	3,6	9º
Pará	2,6	21º	2,3	27º	3,0	17º	2,8	25º	2,7	24º	3,0	22º	2,8	26º
Paraíba	2,6	21º	2,9	15º	3,0	17º	2,9	22º	3,0	17º	3,1	19º	3,1	22º
Paraná	3,3	4º	3,7	2º	3,9	1º	3,7	3º	3,4	8º	3,6	5º	3,7	7º
Pernambuco	2,7	18º	2,7	21º	3,0	17º	3,1	16º	3,6	4º	3,9	1º	4,0	3º
Piauí	2,3	26º	2,5	26º	2,7	27º	2,9	22º	3,0	17º	3,2	18º	3,3	16º
Rio de Janeiro	2,8	14º	2,8	16º	2,8	23º	3,2	15º	3,6	4º	3,6	5º	3,3	16º
Rio G. Norte	2,6	21º	2,6	23º	2,8	23º	2,8	25º	2,7	24º	2,8	25º	2,9	25º
Rio G. Sul	3,4	2º	3,4	4º	3,6	4º	3,4	9º	3,7	2º	3,3	15º	3,4	13º
Rondônia	3,0	8º	3,1	10º	3,7	2º	3,3	12º	3,4	8º	3,3	15º	3,8	4º
Roraima	3,2	6º	3,1	10º	3,5	7º	3,5	6º	3,2	15º	3,4	12º	3,3	16º
Santa Catarina	3,5	1º	3,8	1º	3,7	2º	4,0	1º	3,6	4º	3,4	12º	3,6	12º

São Paulo	3,3	4°	3,4	4°	3,6	4°	3,9	2°	3,7	2°	3,9	1°	3,8	4°
Sergipe	2,8	14°	2,6	23°	2,9	21°	2,9	22°	2,8	21°	2,6	27°	3,1	22°
Tocantins	2,9	12°	3,1	10°	3,3	12°	3,5	6°	3,2	15°	3,3	15°	3,7	7°

Fonte: INEP/MEC. Elaboração: IPECE.

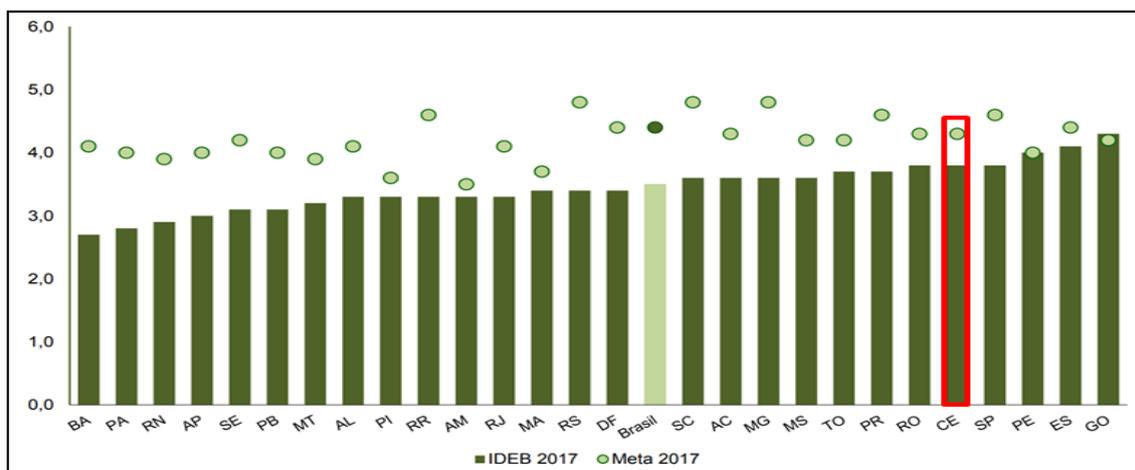
Gráfico 07: Evolução do IDEB — Estadual



Fonte: Sala de Situação/SEDUC (2022).

É preciso ressaltar que diferente do que tem acontecido nos bons resultados do Ensino Fundamental cearense, o avanço do IDEB no Ensino Médio é mais lento, trata-se do que vamos denominar de “Efeito Onda”, que trataremos de melhor explicitar quando da apresentação das entrevistas com os atores educacionais, enquanto que nos Anos Iniciais o Ceará já atingiu a nota de 6,1 e nos Anos Finais de 4,9 — superando as metas estabelecidas para 2021, o desempenho no Ensino Médio pouco evoluiu nos últimos 12 anos, conforme observado no Gráfico 08: IDEB e Metas para o Ensino Médio segundo Estados — rede estadual — 2017.

Gráfico 08: IDEB e Metas para o Ensino Médio segundo Estados — rede estadual — 2017.



Fonte: INEP/MEC (2017).

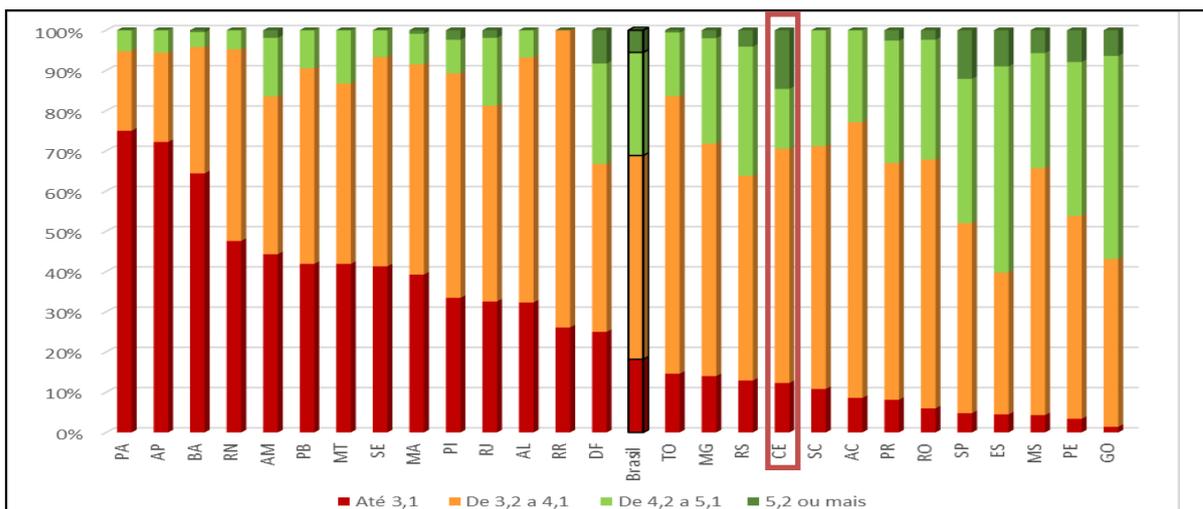
Por meio das constatações do IPECE (CEARÁ, 2008), com base nas faixas de resultado do IDEB alcançado pelas escolas em cada estado, “o Ceará conquistou a maior proporção de escolas com IDEB igual ou superior a 5,2 no país”, conforme se demonstra através da Tabela 20: Número de escolas estaduais segundo faixas de resultados do IDEB do Ensino Médio — rede estadual — 2017 e pelo Gráfico 10: IDEB e Metas para o Ensino Médio segundo estados — rede estadual — 2017.

Tabela 20: Número de escolas estaduais segundo faixas de resultados do IDEB do Ensino Médio — rede estadual — 2017.

Unidade da Federação	Número de escolas estaduais com IDEB calculado para 2017.	Faixas de IDEB							
		Até 3,1	%	De 3,2 a 4,1	%	De 4,2 a 5,1	%	5,2 ou mais	%
Brasil	8.510	1.553	18,2	4.304	50,6	2.182	25,6	471	5,5
Norte	572	192	33,6	287	50,2	87	15,2	6	1
Rondônia	84	5	6	52	61,9	25	29,8	2	2,4
Acre	35	3	8,6	24	68,6	8	22,9	0	0
Amazonas	158	70	44,3	62	39,2	23	14,6	3	1,9
Roraima	23	6	26,1	17	73,9	0	0	0	0
Pará	96	72	75	19	19,8	5	5,2	0	0
Amapá	18	13	72,2	4	22,2	1	5,6	0	0
Tocantins	158	23	14,6	109	69	25	15,8	1	0,6
Nordeste	2.759	774	28,1	1.401	50,8	432	15,7	152	5,5
Maranhão	461	181	39,3	241	52,3	35	7,6	4	0,9
Piauí	251	84	33,5	140	55,8	21	8,4	6	2,4
Ceará	625	77	12,3	364	58,2	93	14,9	91	15
R.G.do Norte	42	20	47,6	20	47,6	2	4,8	0	0
Paraíba	179	75	41,9	87	48,6	17	9,5	0	0
Pernambuco	617	21	3,4	311	50,4	236	38,2	49	7,9
Alagoas	133	43	32,3	81	60,9	9	6,8	0	0
Sergipe	75	31	41,3	39	52	5	6,7	0	0
Bahia	376	242	64,4	118	31,4	14	3,7	2	0,5
Sudeste	3.645	440	12,1	1837	50,4	1115	30,6	253	6,9
MinasGerais	1.255	176	14	725	57,8	329	26,2	25	2
EspíritoSanto	199	9	4,5	70	35,2	102	51,3	18	9
RiodeJaneiro	540	176	32,6	263	48,7	91	16,9	10	1,9
SãoPaulo	1.651	79	4,8	779	47,2	593	35,9	200	12
Sul	860	90	10,5	481	55,9	265	30,8	24	2,8
Paraná	381	31	8,1	224	58,8	116	30,4	10	2,6
SantaCatarina	139	15	10,8	84	60,4	40	28,8	0	0
R.G.do Sul	340	44	12,9	173	50,9	109	32,1	14	4,1
Centro-Oeste	674	57	8,5	298	44,2	283	42	36	5,3
M.G.do Sul	70	3	4,3	43	61,4	20	28,6	4	5,7
MatoGrosso	105	44	41,9	47	44,8	14	13,3	0	0
Goiás	487	7	1,4	203	41,7	246	50,5	31	6,4
DistritoFederal	12	3	25	5	41,7	3	25	1	8,3

Fonte: INEP/MEC.

Gráfico 08: IDEB e Metas para o Ensino Médio segundo estados — rede estadual — 2017.



Fonte:INEP/MEC (2017).

Ainda segundo essa análise, que joga luz sobre as escolas que ocupam as cem (100) primeiras colocações no país, o Ceará é o segundo Estado com maior número de escolas estaduais entre as 100 melhores colocadas, ao todo, vinte e uma escolas cearense estão entre as 100ª colocadas. O que nos coloca numa posição de superioridade entre as demais escolas, principalmente, no Norte-Nordeste, pois, embora Pernambuco esteja na 3º posição no IDEB no Brasil — possui apenas seis (06) escolas entre as cem primeiras colocadas.

Uma menção extremamente importante sobre a composição desse ranking, pois esses resultados são puxadas por dois modelos de escolas e divididas entre capital, região metropolitana e interior. São as escolas estaduais de educação profissional (EEEP), que possuem processo seletivo, com a análise de desempenho do aluno no último ano do Ensino Fundamental e as escolas militares (Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros). Estas últimas com rigoroso processo seletivo, de forma tradicional, com parâmetros próprios de ingresso, mercedores de profundas críticas e ainda com administração (teoricamente) compartilhada com a SEDUC.

5.7.3.11 Taxas de rendimento

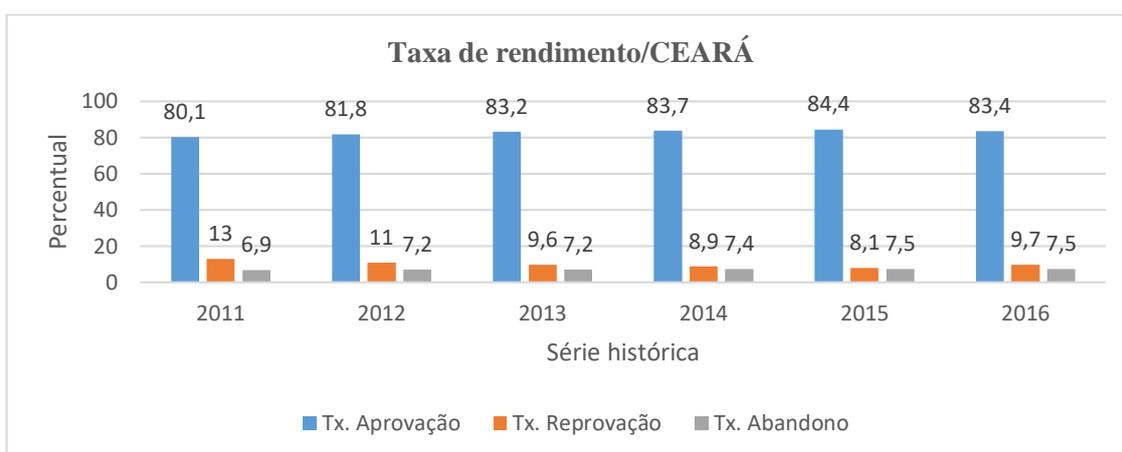
A concretização do direito à educação pressupõe que não basta ter o acesso à escola. Os estudantes devem permanecer, progredir e concluir todas as etapas da Educação Básica, sendo essencial discutir os indicadores de rendimento. O aluno

matriculado em uma escola, ao fim do ano letivo, é exposto a três situações: ser aprovado, ser reprovado ou ter abandonado os estudos. A soma da quantidade de alunos que se encontra em cada uma das situações descritas acima é o universo de alunos (100%).

$$TAXA DE APROVAÇÃO + TAXA DE REPROVAÇÃO + TAXA DE ABANDONO = 100\%$$

Então, caso haja alteração em qualquer uma das taxas, pelo menos, outra taxa deverá se alterar para compensar o movimento. O Gráfico 10: Ensino Médio Estadual Regular: Taxas de rendimento, Ceará, 2011-2016 (%) traz as taxas de rendimento do Ceará no período 2011-2016. Em linhas gerais, nota-se a estabilidade da taxa de reprovação, aumento na taxa de aprovação e queda na taxa de abandono.

Gráfico 10: Ens. Médio Estadual Regular: Taxas de rendimento, Ceará, 2011-2016 (%).



Fonte: INEP/MEC (2017).

A próxima tabela traz as taxas de aprovação do Ensino Médio estadual para todas as unidades da federação. Em 2016, a rede estadual do Ceará apresentou a sexta (6ª) maior taxa de aprovação do Brasil (83,40%), estando 16,90 pontos percentuais à frente do estado com menor aprovação (Mato Grosso: 66,50%) e 7,50 pontos percentuais a menos do estado com maior aprovação (Pernambuco: 90,90%). Tabela 21: Ensino Médio Estadual Regular — Taxa de aprovação, 2016 (%). Já sobre a taxa de reprovação, o Ceará fica com a segunda melhor posição (6,90%), ficando atrás apenas do Amazonas com 5,80% e na frente de Pernambuco com 7,40%. Sobre a taxa de abandono, dos dados revelam as taxas de abandono para todas as unidades da federação e, quando comparado com os outros estados brasileiros, a rede estadual do Ceará apresenta a 10ª maior taxa de abandono do Brasil: 9,70% em 2016, caracterizada como alta e preocupante.

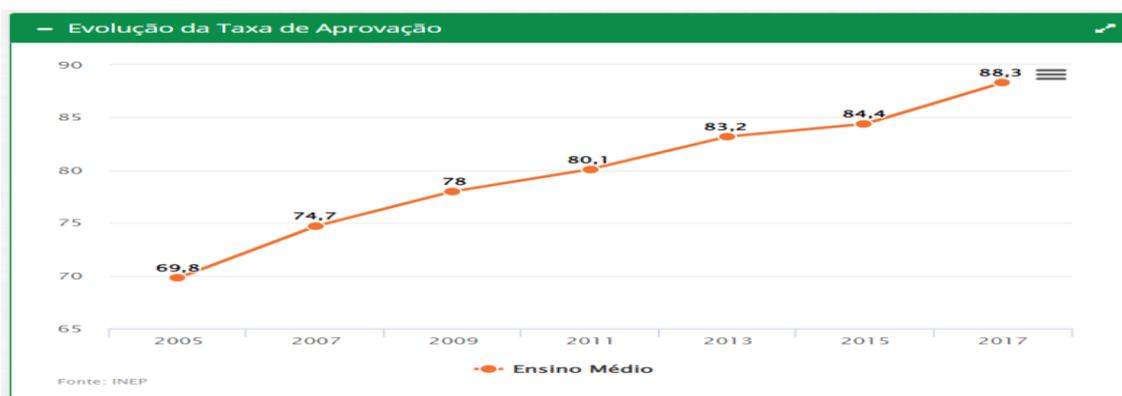
Tabela 21: Ensino Médio Estadual Regular — Taxa de aprovação, 2016 (%).

Ranking Nacional	Estado de Referência	2016 (%)
1º	Pernambuco	90,90
2º	Goiás	85,00
3º	São Paulo	84,60
4º	Amazonas	84,40
5º	Rondônia	83,60
6º	CEARÁ	83,40

Fonte: INEP (2017).

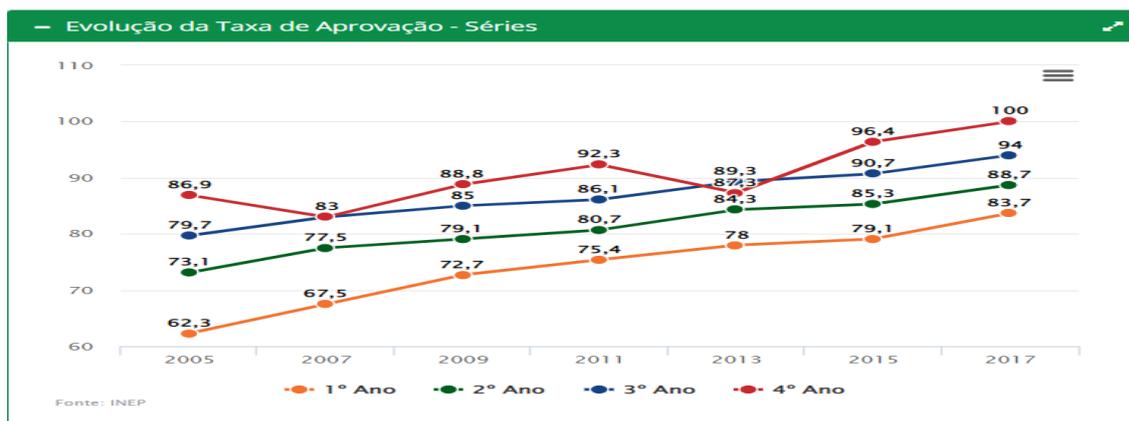
Já observados os dados disponibilizados pela SEDUC, em seu site oficial, é possível encontrar valores diferentes, apresentando taxas maiores de aprovação, chegando a 88,4%. Isso coloca o Ceará na segunda melhor posição do ranking em aprovação. Dando maior consistência a composição do indicador IDEB. Vejamos o que mostra o Gráfico 11: Evolução da Taxa de Aprovação — Ensino Médio/2017, Gráfico 12: Evolução da taxa de aprovação — Séries/2017 e o Gráfico 13: Evolução do Indicador de Rendimento, respectivamente.

Gráfico 11: Evolução da Taxa de Aprovação — Ensino Médio/2017.



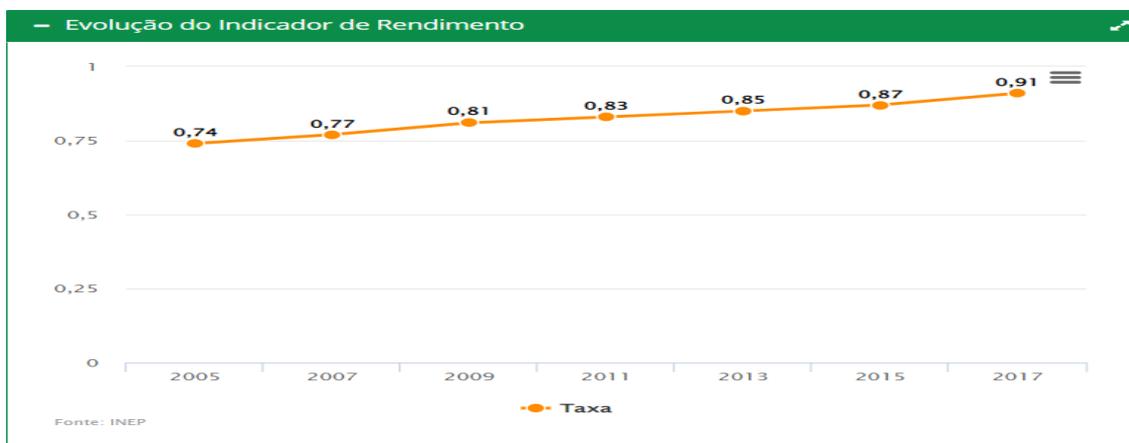
Fonte: Sala de Situação/SEDUC (2022).

Gráfico 12: Evolução da taxa de aprovação — Séries/2017.



Fonte: Sala de Situação/SEDUC (2022).

Gráfico 13: Evolução do Indicador de Rendimento.



Fonte: Sala de Situação/SEDUC (2022).

5.7.3.12 Taxa de promoção

A taxa de promoção indica o percentual de alunos que concluiu o ano escolar e se matricula no ano letivo seguinte em uma etapa superior à concluída.

Idealmente, a cada ano, todos os estudantes avançam para o ano/série seguinte. Em uma trajetória sem atraso escolar, dos 06 (seis) aos 17 anos, o aluno concluiu o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A Tabela 22: Taxa de promoção do Ensino Médio Público Regular traz as taxas de promoção do Ensino Médio público para todas as unidades da federação. De 2014 para 2015, o Ceará possui a maior taxa de promoção, 79,70% dos alunos que concluem o ano

letivo 2014 se matriculam na etapa seguinte em 2015. A análise das outras taxas de transição permite saber qual foi a trajetória escolar dos outros 20,30% de estudantes.

Tabela 22: Taxa de promoção do Ensino Médio Público Regular

Unidade de Federação	Percentual: 2014/2015 (%)	Posição
Ceará	79,70	1º
São Paulo	78,60	2º
Goiás	78,40	3º
Rio Grande do Norte	65,50	25º
Sergipe	64,60	26º
Mato Grosso	59,90	27º

Fonte: INEP — Adaptado pelo autor.

5.7.3.13 Taxa de repetência

A taxa de repetência indica o percentual de alunos que se matricula no ano letivo seguinte em uma etapa igual ou inferior à concluída. A Tabela 23: Taxas de repetência (2014/2015) do Ensino Médio Público Regular traz as taxas de repetência do Ensino Médio público para todas as unidades da federação. De 2014 para 2015, o Ceará possui a menor taxa de repetência, onde 6,70% dos alunos que concluem o ano letivo 2014 se matriculam na mesma etapa em 2015.

Tabela 23: Taxas de repetência (2014/2015) do Ensino Médio Público Regular

Unidade de Federação	Percentual: 2014/2015 (%)	Posição
Ceará	6,70	1º
Pernambuco	8,50	2º
São Paulo	8,90	3º
Rio Grande do Norte	17,70	25º
Sergipe	18,70	26º
Mato Grosso	21,30	27º

Fonte: INEP — Adaptado pelo autor.

5.7.3.14 Taxa de evasão

A taxa de evasão indica o percentual de alunos que não se matricula no ano letivo seguinte à etapa concluída. A Tabela 24: Ensino Médio Público Regular — Taxas de evasão, 2014/2015 (%) apresenta as taxas de evasão do Ensino Médio público para todas as unidades da federação. De 2014 para 2015, o Ceará possui a 13ª menor taxa de evasão, onde 12,30% dos alunos que concluem o ano letivo 2014 não se matriculam em 2015. Essa é a taxa de transição que mais desperta preocupação, por tratar-se perda real do aluno fora da escola. É a partir desse indicador que muitas das estratégias de cooperação entram

em ação. Uma das ferramentas é a ação “Nem Um Aluno a Menos”, sendo uma tratativa de recuperação dos alunos que abandonam, numa ação de busca por parte da escola e de outros parceiros.

Tabela 24: Ensino Médio Público Regular — Taxas de evasão, 2014/2015 (%)

Unidade de Federação	Percentual: 2014/2015 (%)	Posição
Roraima	9,60	1 ^a
Paraná	10,10	2 ^a
Tocantins	10,30	3 ^a
Ceará	12,30	13 ^a
Pará	17,20	27 ^a

Fonte: INEP (2017).

É a partir da necessidade de se intensificar as políticas públicas voltadas para atender os jovens que frequentam o Ensino Médio que o Governo do Estado também vem desenvolvendo ações que promovam a diminuição da evasão escolar, como o programa "Nem Um Aluno Fora da Escola". Tal programa tem o objetivo de prevenir o abandono precoce e inserir na escola aqueles que se encontram fora do sistema educacional.

5.7.4 Uma análise sobre o Ensino Médio cearense

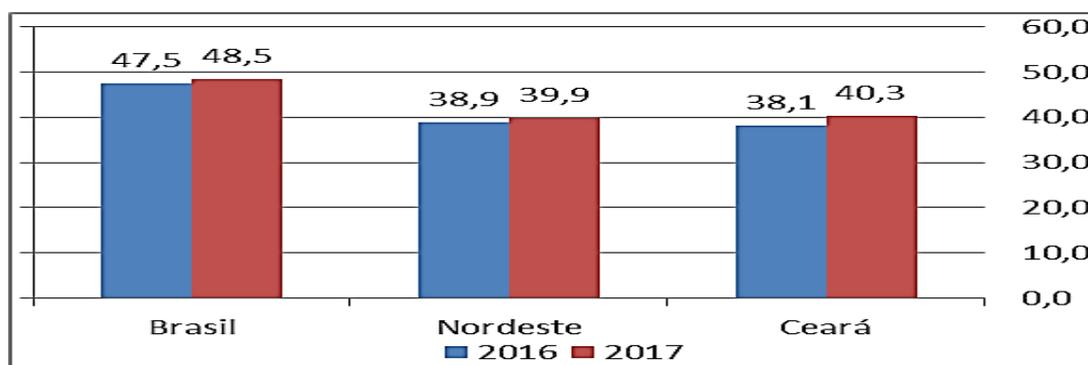
Analisando o desempenho desse indicador de ponta a ponta no período de 2006 a 2015, nota-se que o Ceará, Nordeste e Brasil tiveram desempenhos de 22%, 33% e 25,5%, respectivamente. Em relação ao crescimento percentual entre 2016 e 2017, o Ceará (2,5%) apresentou desempenho melhor que o Brasil (1,3%) e o Nordeste (1,7%).

No próximos gráficos são expostos os resultados referentes àqueles que completaram pelo menos o Ensino Médio da população de 19 anos ou mais. Não muito diferente dos demais indicadores, os valores apresentados pela Região Nordeste e o estado do Ceará são muito próximos. Ambos atingiram, em 2015, valores próximos de 37% para esse indicador e, mesmo apresentando crescimento na série histórica (entre 2005-2015, exceto 2010), é possível notar que ainda se encontram bem abaixo dos valores alcançados pelo Brasil (46,1%).

Entre 2016 e 2017, o estado do Ceará apresentou uma taxa de crescimento superior à taxa do Brasil e do Nordeste, de cerca de 10%. Contudo, a proporção de pessoas com educação básica completa nas três regiões ainda é relativamente baixa. Em 2017, somente 48,5% dos brasileiros, 39,9% dos nordestinos e 40,3% dos cearenses de 19 anos ou mais haviam concluído o Ensino Médio (Gráfico 19: Percentual da população de 19 anos ou

mais com pelo menos o Ensino Médio completo — Brasil, Nordeste e Ceará — 2016—2017).

Gráfico 19: Percentual da população de 19 anos ou mais com pelo menos o Ensino Médio completo — Brasil, Nordeste e Ceará — 2016-2017.



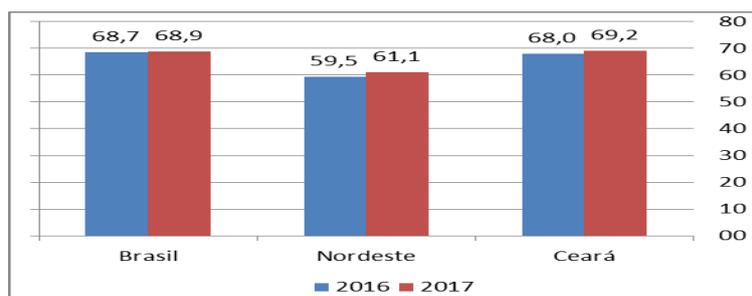
Fonte: Suplemento Educação/PNAD Contínua/IBGE. Elaboração: IPECE

De acordo com o IPECE no Brasil, desde meados da década de 1990, importantes avanços foram observados em relação à expansão educacional em todas as Unidades Federativas do Brasil. Nesse período, o Ensino Fundamental foi praticamente universalizado, e houve uma significativa expansão do número de vagas ofertadas para o Ensino Médio. No entanto, a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos só foi estabelecida como Lei em 2013, através da Lei nº 12.796, de modo a garantir que a União forneça gratuitamente educação para todos os brasileiros nessa faixa de idade.

Mesmo diante da expansão do Ensino Médio e da oferta maior do número de vagas nessa etapa de ensino, não se pode considerar que no Brasil há universalização desse nível de ensino, pois são altas as porcentagens de jovens de 15 a 17 anos que permanecem fora da escola, bem como a persistência de altos índices de evasão e reprovação escolar.

Em 2015, a taxa de escolaridade líquida do Ensino Médio entre a população de 15 a 17 anos no Brasil estava em torno de 59,1%, enquanto que o Nordeste apresentou taxas bem abaixo da média nacional, 50%. No caso do Ceará, observa-se que houve um significativo crescimento no período analisado, pois o percentual de adolescentes que frequentavam o Ensino Médio se ampliou de 39% para 59,6%, o que configura um crescimento de 20,6 pontos percentuais, como pode ser observado no Gráfico 20.

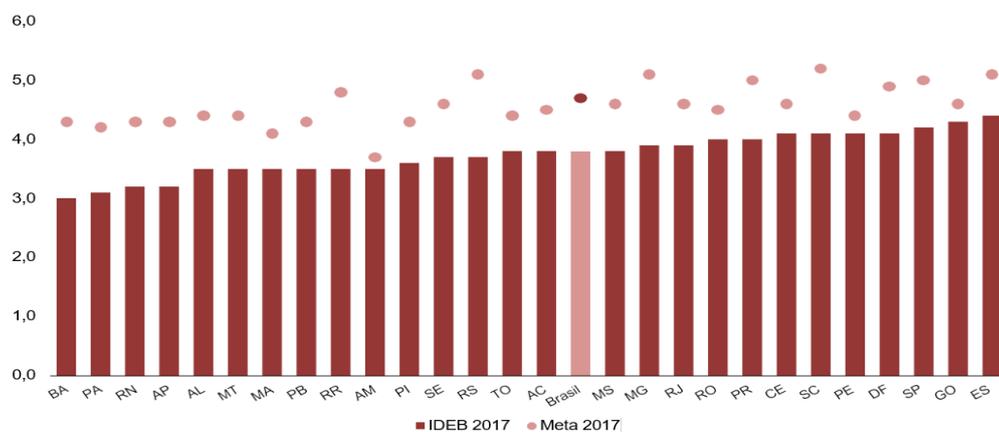
Gráfico 20: Taxa de escolarização líquida no Ensino Médio — Brasil, Nordeste e Ceará — 2016-2017.



Fonte: Suplemento Educação/PNAD Contínua/IBGE. Elaboração: IPECE.

O Gráfico 14: Ensino Médio — IDEB e Metas por unidade da federação — total — 2017 indica que em nenhum estado a meta foi atingida. Nove estados alcançaram valores de IDEB igual ou superior a 4,0, são eles: Espírito Santo, Goiás, São Paulo, Distrito Federal, Pernambuco, Santa Catarina, Ceará, Paraná e Rondônia.

Gráfico 14: Ensino Médio — IDEB e Metas por unidade da federação — total — 2017.



Fonte: MEC/Inep (2017).

O Gráfico 15: Ensino Médio — Comparação entre o indicador de rendimento (P) de 2015 e 2017 — total apresenta uma das dimensões do IDEB nos anos de 2015 e 2017 entre estados brasileiros e revela que o comportamento é bastante heterogêneo, incluindo quedas na taxa de aprovação e na proficiência em alguns estados. Destaca-se a visualização da posição em que se encontra o Ceará.

Gráfico 15: Ensino Médio — Comparação entre o indicador de rendimento (P) de 2015 e 2017 — total.



Fonte: MEC/Inep (2017).

Considerando o comportamento observado nas duas dimensões, os resultados do IDEB no Ensino Médio são apresentados no Gráfico 16: Ensino Médio — Comparação entre o IDEB 2015 e o IDEB 2017 — total, no qual são comparados os anos de 2015 e 2017. Os 5 (cinco) estados com queda no IDEB estão posicionados abaixo da diagonal. Aqueles posicionados acima registraram aumento no período.

Gráfico 16: Ensino Médio — Comparação entre o IDEB 2015 e o IDEB 2017 — total.



Fonte: MEC/Inep (2017).

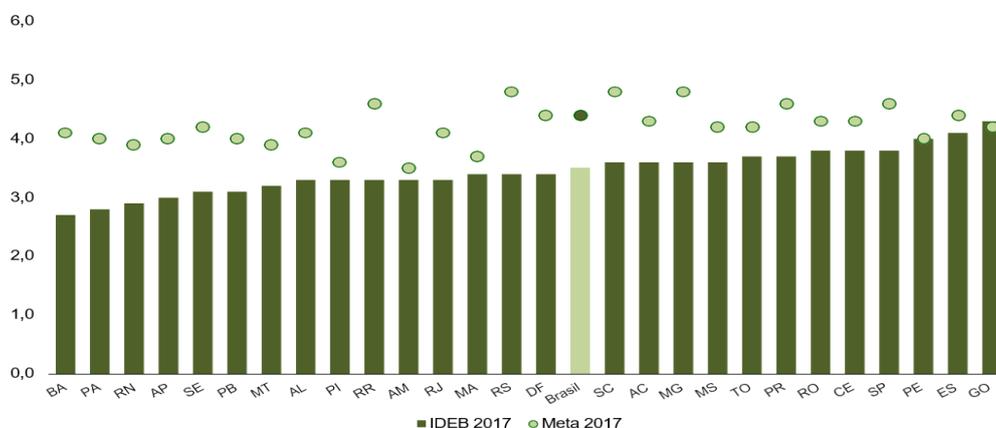
5.7.4.1 Rede Estadual

A rede estadual participa com mais de 97% da matrícula na rede pública, evidenciando que o Ensino Médio é predominantemente de responsabilidade dos governos estaduais e do Distrito Federal. O resultado do Brasil em 2017 foi o mesmo observado em 2015. Assim, esse comportamento não garantiu o cumprimento da meta de 2017. Apenas dois estados alcançaram a meta de 2017, Pernambuco e Goiás.

A rede estadual registra desempenho no IDEB 2017 inferior a 3,0 em 3 (três)

estados: Pará, Rio Grande do Norte e Bahia. No outro extremo, aparecem os estados de Goiás, Espírito Santo e Pernambuco com IDEB igual ou superior a 4,0 — conforme o Gráfico 17: Ensino Médio — IDEB e Metas por unidade da federação — rede estadual — 2017.

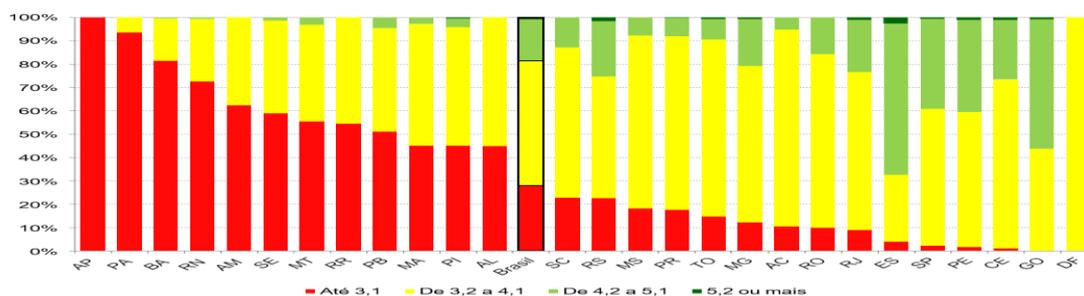
Gráfico 17: Ensino Médio — IDEB e Metas por unidade da federação — rede estadual — 2017.



Fonte: MEC/INEP (2017).

A partir de uma análise do desempenho das escolas estaduais de Ensino Médio instaladas nos diferentes municípios do estado (Gráfico 18: Ensino Médio — Percentual de municípios segundo faixas de resultados do IDEB 2017 — rede estadual), percebe-se que, em quase metade dos municípios do Norte (49,7%) e Nordeste (48,1%), o desempenho no IDEB é inferior a 3,1 — contrastando com o desempenho do Sudeste, onde apenas 7,7% dos municípios têm desempenho tão baixo. Na outra ponta, aparecem os estados do Espírito Santo (67,5%) e Goiás (56,3%) com a grande maioria dos seus municípios com desempenho da rede estadual de Ensino Médio igual ou superior a 4,2 — mostrando que a melhoria do Ensino Médio, ocorre em todo o seu território.

Gráfico 19: Ensino Médio — Percentual de municípios segundo faixas de resultados do IDEB 2017 — rede estadual.



Fonte: MEC/Inep (2017).

5.7.5 Evolução dos indicadores educacionais

Para compreensão da evolução da qualidade do ensino ofertado pela rede pública no Brasil, Nordeste e Ceará, analisamos os dados do IDEB para os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respectivamente.

Como pode ser observado em todas as regiões, há uma evolução positiva e contínua, o Brasil alcançou, em 2017, o índice de 5,5 — superando a meta estabelecida para o ano em 0,3 pontos. Observa-se o mesmo caso na região do Nordeste, sendo que a meta para essa região foi superada em 0,6 pontos. Enquanto que o Ceará foi o estado brasileiro que mais evoluiu no período, alcançando o IDEB de 5,7 — índice superior à média nacional e superando a meta estipulada para o ano de 2017 (4,5 pontos), além de alcançar um índice superior ao projetado para o ano de 2021 (5,1 pontos). E assim como aconteceu em 2015, quando entre as 100 melhores escolas da rede pública de ensino do país com melhor IDEB, 77% delas estavam localizadas no Ceará, em 2017, das 125 escolas que ocupavam as 100 melhores colocações, 82 estavam localizadas no Ceará.

O Nordeste também não conseguiu alcançar a meta de 2017, apesar de manter uma trajetória constante de melhoria e superior ao valor alcançado em 2015, passando de 3,7 para 3,9. O Ceará, por sua vez, não apenas superou a meta estabelecida para 2017, de 4,1 — como alcançou a meta projetada para 2021 (de 4,8), atingindo um IDEB de 4,9.

No caso do Ensino Médio, diferentemente do desempenho obtido no Ensino Fundamental, o IDEB nesta etapa de ensino tem evoluído mais lentamente, de modo que nenhuma das regiões analisadas conseguiu alcançar a meta de 2017. O Brasil não conseguiu melhorar no indicador entre 2015 e 2017, permanecendo com o IDEB de 3,5 — 0,9 pontos abaixo da meta estabelecida para o ano. Das 27 Unidades da Federação, apenas duas conseguiram atingir a meta estabelecida, são elas: Pernambuco e Goiás.

Por sua vez, o Ceará também não conseguiu atingir a meta de 2017, mas foi uma das unidades federativas que mais evoluiu no período, saindo de uma estagnação que acontecia desde 2009, para alcançar o índice de 3,8 em 2017.

As informações aqui apresentadas mostraram que mudanças significativas na área educacional vêm ocorrendo no cenário nacional, regional e local nos últimos dez anos. Observamos que em anos mais recentes tem ocorrido um esforço, por parte do poder

público, para aumentar a cobertura escolar e a qualidade do ensino oferecido aos brasileiros. No entanto, os desafios ainda são muitos, ainda existe um longo caminho que precisa ser percorrido e superado para que todos tenham, de fato, acesso à educação de qualidade e gratuita.

5.7.6 Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)

Como já sabemos, avaliação em larga escala do Ceará é realizada por meio do SPAECE e a partir dele é realizada as verificações de aprendizagem dos alunos da Educação Básica, desde as etapas de alfabetização até o Ensino Médio. Como esta seção trata dos resultados alcançados pelo Ensino Médio estadual, a análise se restringirá às informações da 3ª série dessa etapa do ensino, considerando apenas os resultados de Língua Portuguesa e Matemática. Antes, a SEDUC priorizava a taxa de participação na avaliação, que é um importante indicador de consistência da proficiência alcançada. Quanto maior a taxa de participação, menor a probabilidade de a avaliação apresentar algum viés de seleção de estudantes, como selecionar apenas os bons alunos para realizar a prova de modo a aumentar ilusoriamente a proficiência média da turma, da escola ou do estado.

A média geral de 84,3% de participação alcançada em 2016, tanto para Língua Portuguesa como para Matemática, indica que os resultados de proficiências são representativos.

É importante observar que a média de proficiência alcançada pela rede a coloca em um determinado padrão de desempenho. Mas olhando de uma forma mais consistente, percebemos que isso não significa que todos os estudantes obtiveram o mesmo desempenho. Por isso, é fundamental conhecer a distribuição dos estudantes pelos padrões de desempenho, de acordo com a proficiência alcançada no teste. De acordo com o CAEd/UFJF, que elabora o boletim pedagógico oriundo dos resultados do SPAECE, obtivemos a realidade do percentual dos estudantes cearenses que se encontrarem em nível “crítico”, nos anos de 2016 a 2018, isto é o que veremos a seguir, conforme a Tabela 25: Percentual de alunos por padrão de desempenho no SPAECE — 2016 a 2018.

Tabela 25: Percentual de alunos por padrão de desempenho no SPAECE — 2016 a 2018.

MATEMÁTICA 3º ANO							% de Alunos por Padrão de Desempenho				
Rede	Edição	Média (Desvio Padrão)	Padrão de Desempenho	Nº Previsto de Alunos	Nº Efetivo de Alunos	Particip (%)	250	300	350	500	
CEARÁ	Estadual	2016	265,4 (48,7)	Crítico	94.554	80.112	84,7	48,40%	29,60%	14,30%	7,70%
		2017	269,1 (50,9)	Crítico	92.825	86.996	93,7	45,00%	31,20%	14,90%	8,90%
		2018	272,5 (52,9)	Crítico	94.792	89.720	94,6	41,10%	32,60%	16,00%	10,20%
LÍNGUA PORTUGUESA 3º ANO							% de Alunos por Padrão de Desempenho				
Rede	Edição	Média (Desvio Padrão)	Padrão de Desempenho	Nº Previsto de Alunos	Nº Efetivo de Alunos	Particip (%)	225	275	325	500	
CEARÁ	Estadual	2016	227,6 (39,2)	Crítico	6.525	3.958	60,7	48,50%	39,20%	11,60%	0,70%
		2017	230,6 (39,6)	Crítico	6.677	4.517	67,7	45,00%	41,50%	12,40%	1,20%
		2018	230,1 (37,6)	Crítico	5.866	3.978	67,8	46,00%	41,80%	11,30%	0,90%

Fonte: SEDUC/CAED/SPAECE (2018).

A política efetuada na área educacional vem ampliando sua abrangência, bem como se adaptando às necessidades da rede para garantir o contínuo crescimento e melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a SEDUC tem tentado capacitar os profissionais para a compreensão e o uso correto dos resultados da avaliação, de forma que possam — ao identificar as deficiências e os avanços no ensino e na aprendizagem — redirecionar as ações, corrigir tais deficiências, melhorando a aprendizagem, que como vimos, ainda se encontra em níveis inadequados.

A qualidade da educação cearense deveria atingir mais de 740 escolas espalhadas por todos os 184 municípios, não é tarefa fácil. Embora o Ceará não esteja em desequilíbrio nessa luta, ainda há incompreensão do que esses resultados podem realmente ajudar na aprendizagem dos alunos. Ao longo dos anos, a SEDUC vem se esforçando para acelerar a devolutiva desses resultados o mais rápido possível, entregando à escola. Cabendo aos gestores a missão de disseminar esses dados como estratégia de aprendizagem.

Nesse contexto, destacam-se diversas ações que estão sendo realizadas pelo Governo do Estado nos últimos anos, visando fortalecer a qualidade do Ensino Médio,

citando, por exemplo, a concepção das Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante (EEEP) e, mais recentemente, a ampliação do atendimento em tempo integral nas escolas de ensino regular. Não que sejam as únicas estratégias, mas estas duas são as mais significativas políticas educacionais para o Ensino Médio diante de uma infinidade de outras ações de grandes proporções como o Projeto Diretor de Turma e a Superintendência Escolar.

5.8 O que dizem os gestores e especialistas sobre os avanços educacionais cearenses no Ensino Médio?

Para o ex-secretário de Educação Idilvan Alencar, atualmente Deputado Estadual, esse de um alinhamento mais técnico, olhando para os dados, conseguiu traduzir em números e estatísticas o impacto que a educação vem trazendo para o desenvolvimento social e econômico do nosso Estado.

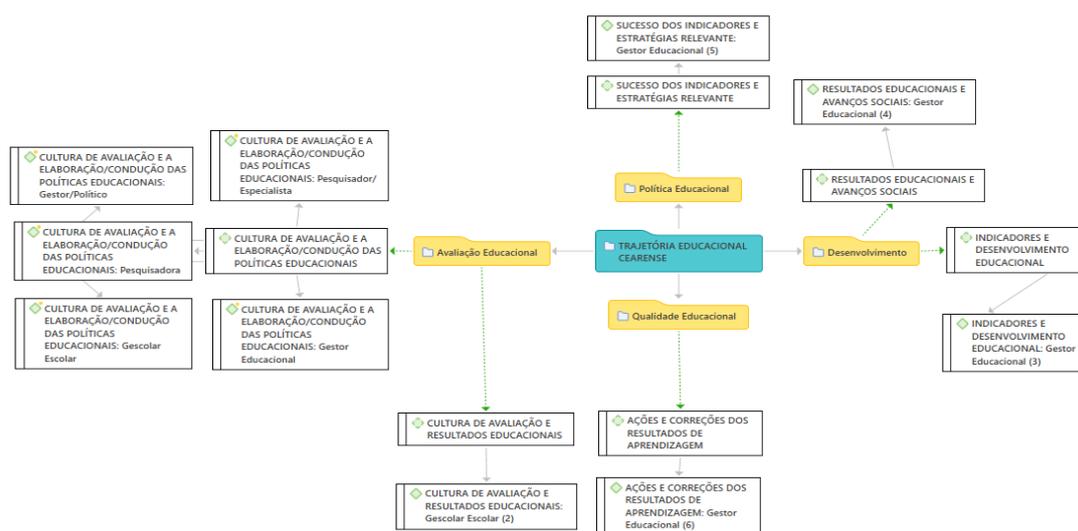
Dialogando com o nosso especialista em Avaliação Educacional, percebe-se que ele buscou voltar sua análise para as vontades e para as determinações impostas pelo mercado financeiro — sendo que a compreensão de desenvolvimento humano é dada como subordinada às determinações do próprio mercado — levado a compreender que a formação de nossos jovens é tratada como acúmulo de conhecimento. Assim, o jovem atende a essa perspectiva de submissão. Para o ex-secretário, é preciso saber a quem essa formação oferecida, avaliação e desenvolvimento social está a serviço. Mesmo assim, é quase impossível promover qualquer separação desses conceitos, pois se encontram cada vez mais imbricados.

CATEGORIAS DO ESTUDO: DESENVOLVIMENTO; QUALIDADE EDUCACIONAL; AVALIAÇÃO EDUCACIONAL; POLÍTICA EDUCACIONAL.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Categorias envolvidas	Relações estabelecidas para a análise e discussão dos resultados	Roteiro de entrevista
Contextualizar a trajetória da Política Educacional do Ensino Médio, a partir das reformas educacionais da década de 1990 até os atuais mecanismos de responsabilização, desempenho educacional e de cooperação (público-	Desenvolvimento Humano	Resultados educacionais e avanços sociais e entre Indicadores e desenvolvimento educacional	Questões 01 e 02.
	Qualidade Educacional	Estratégias/ações e correções dos resultados de aprendizagem	Questão 05
	Avaliação Educacional	A cultura de avaliação e Os resultados educacionais da SEDUC Relação entre Cultura de avaliação e a elaboração/condução das políticas públicas	Questões 06 e 07

privado) que resultaram nas atuais políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado do Ceará.		educacionais pela rede de stakeholders/atores	
	Política Educacional	O sucesso dos indicadores e As estratégias relevantes da SEDUC (PAIC; entre outras)	Questão 10
2) Descrever as principais ações e/ou estratégias da política educacional que elevaram os índices de qualidade educacionais do Ensino Médio cearense, identificando seus principais atores e suas contribuições mais expressivas;	Desenvolvimento Humano	Indicadores e desenvolvimento educacional	Questão 02
	Qualidade Educacional	Estratégias/ações e correções dos resultados de aprendizagem	Questão 05
	Avaliação Educacional	A cultura de avaliação e Os resultados educacionais da SEDUC e Cultura de avaliação e a elaboração/condução das políticas públicas educacionais pela rede de stakeholders/atores Relação entre O ide-médio e o accountability	Questões 06, 07 e 08
	Política Educacional	O sucesso dos indicadores e As estratégias relevantes da SEDUC (PAIC; entre outras) e Política de bonificação e melhoria de indicadores educacionais Relação entre Políticas públicas e as escolas públicas integrais	Questões 10, 11 e 12
3) Apresentar a posição de especialistas em avaliação educacional a respeito do modelo de avaliação educacional cearense e da operacionalização de seus resultados;	Desenvolvimento Humano	Resultados educacionais e avanços sociais e Indicadores e desenvolvimento educacional	Questões 01 e 02
	Qualidade Educacional	Indicadores e as contribuições das instituições parceiras e IDE-médio e a qualidade educacional da SEDUC	Questões 03 e 04
	Avaliação Educacional	Cultura de avaliação e a elaboração/condução das políticas públicas educacionais pela rede de stakeholders/atores e O sistema de avaliação do Ceará e a contribuição para a melhoria da qualidade educacional	Questões 07 e 09
	Política Educacional	O sucesso dos indicadores e As estratégias relevantes da SEDUC (PAIC; entre outras) e Política de bonificação e melhoria de indicadores	Questões 10 e 11
4) Apresentar estudos avaliativos sobre a qualidade do Ensino Médio cearense a luz da epistemologia do desenvolvimento de Hegel	Desenvolvimento Humano	Indicadores e desenvolvimento educacional	Questão 02
	Qualidade Educacional	IDE-Médio e a qualidade educacional/parâmetros da SEDUC e relação entre Estratégias/ações e correções dos resultados de aprendizagem	Questões 04 e 05
	Avaliação Educacional	O IDE-Médio e o <i>accountability</i> e relação entre O sistema de avaliação do Ceará e a contribuição para a melhoria da qualidade educacional	Questões 08 e 09
	Política Educacional	Política de bonificação e melhoria de indicadores educacionais	Questão 11

Fonte: Do autor (2022).

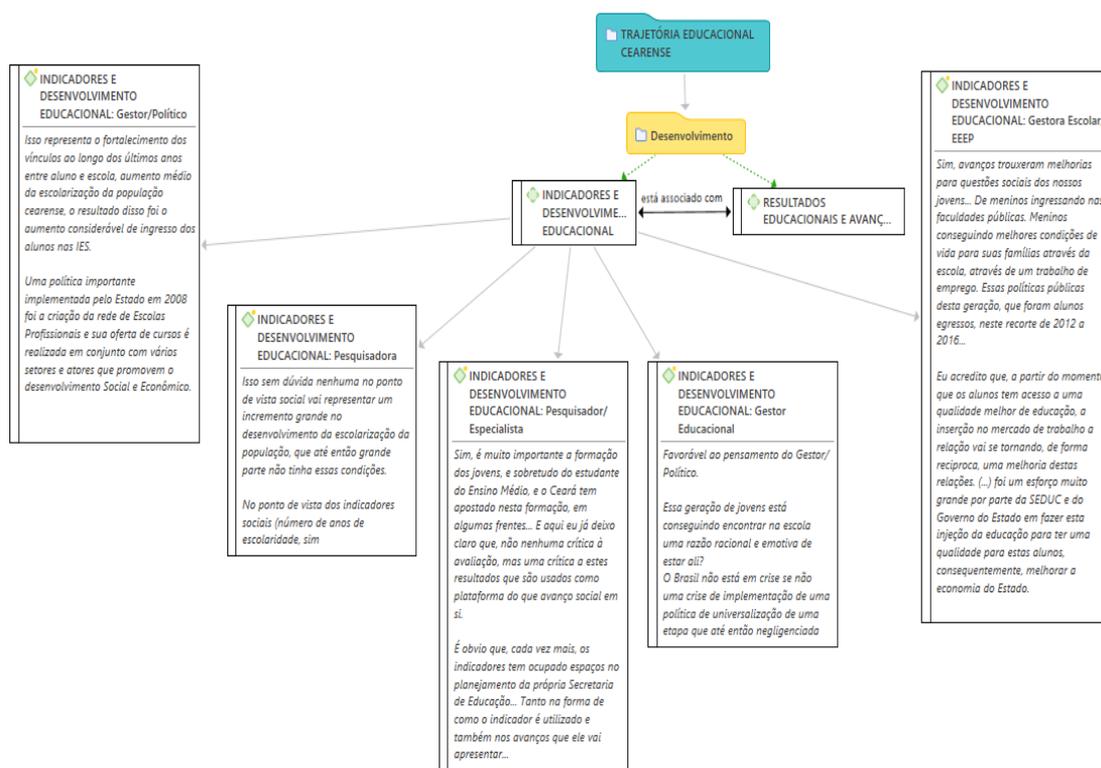
O primeiro objetivo específico é: 1) contextualizar a trajetória da Política Educacional do Ensino Médio, a partir das reformas educacionais da década de 1990 até os atuais mecanismos de responsabilização, desempenho educacional e de cooperação (público-privado) que resultaram nas atuais políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado do Ceará. Vejamos o que dizem nossos gestores e especialistas. No primeiro momento, vamos expor a consolidação das entrevistas (favoráveis e contrárias) por meio das Redes do ATLAS TI (licenciado), apresentado conformidade cada categoria elencada na pesquisa (Desenvolvimento Humano, Qualidade Educacional, Avaliação Educacional e Política Educacional).



Fonte: Atlas TI 22 (Da pesquisa/2022).

A. Em Desenvolvimento Humano, mostramos a relação entre Resultados Educacionais e Avanços Sociais, por meio das seguintes perguntas:

Perguntou-se 1) Como os atuais resultados educacionais do Ensino Médio (IDEB/2017) podem ser relacionados aos avanços sociais, como também impactarem nos resultados das políticas públicas econômicas do Estado?



Fonte: Atlas TI 22 (Da pesquisa/2022)

[Cód.:1A] (A FAVOR)... Isso representa o fortalecimento dos vínculos ao longo dos últimos anos entre aluno e escola, o aumento médio da escolarização da população cearense. O resultado disso foi o aumento considerável do ingresso dos alunos nas Instituições de Ensino Superior (IES). (IDILVAN ALENCAR, 2021).

[Cód.:1A] (A FAVOR) Propostas de conteúdos e compreendo. Sim, avanços trouxeram melhorias para questões sociais dos nossos jovens... De meninas ingressando nas faculdades públicas. Meninos conseguindo melhores condições de vida para suas famílias através da escola, através de um trabalho de emprego. Essas políticas públicas desta geração, que foram alunos egressos, neste recorte de 2012 a 2016... (Gestora Escolar, 2022).

[Cód.:1A] [CONTRÁRIO] Sim, é muito importante a formação dos jovens, e, sobretudo, do estudante do Ensino Médio — e o Ceará tem apostado nesta formação em algumas frentes... E aqui eu já deixo claro que, não é nenhuma crítica à avaliação, mas uma crítica a estes resultados que são usados mais como plataforma do que como avanço social em si. (ESPECIALISTA, 2022).

[Cód.:1A] (CONTRÁRIO) E a partir de 2007, isso sem dúvida nenhuma no ponto de vista social, vai representar um incremento grande no desenvolvimento da escolarização da população, que até então grande parte não tinha essas condições. (PESQUISADORA, 2022).

B. Relação entre indicadores e desenvolvimento educacional

Os indicadores de desenvolvimento sociais e econômicos utilizados pelo Estado identificam desenvolvimento educacional promovido pelas escolas cearenses de Ensino

Médio? Como a SEDUC os percebe nas demais unidades educacionais?

[Cód.:1B] [FAVORÁVEL] O Ceará é um estado pobre da federação e precisava ser assertivo em suas políticas públicas. Uma política importante implementada pelo Estado em 2008 foi a criação da rede de Escolas Profissionais e sua oferta de cursos é realizada em conjunto com vários setores e atores que promovem o desenvolvimento Social e Econômico. (ALENCAR, 2021).

[Cód.:1B] [FAVORÁVEL] Quando colocamos o estudante como centro, é para pensar a escola. Como a escola é relevante para uma geração que proponho formar? Estamos olhando para uma geração, essa geração de jovens está conseguindo encontrar na escola uma razão racional e emotiva de estar ali? O Brasil não está em crise se não uma crise de implementação de uma política de universalização de uma etapa que até então é negligenciada. (VASCONCELOS, 2021).

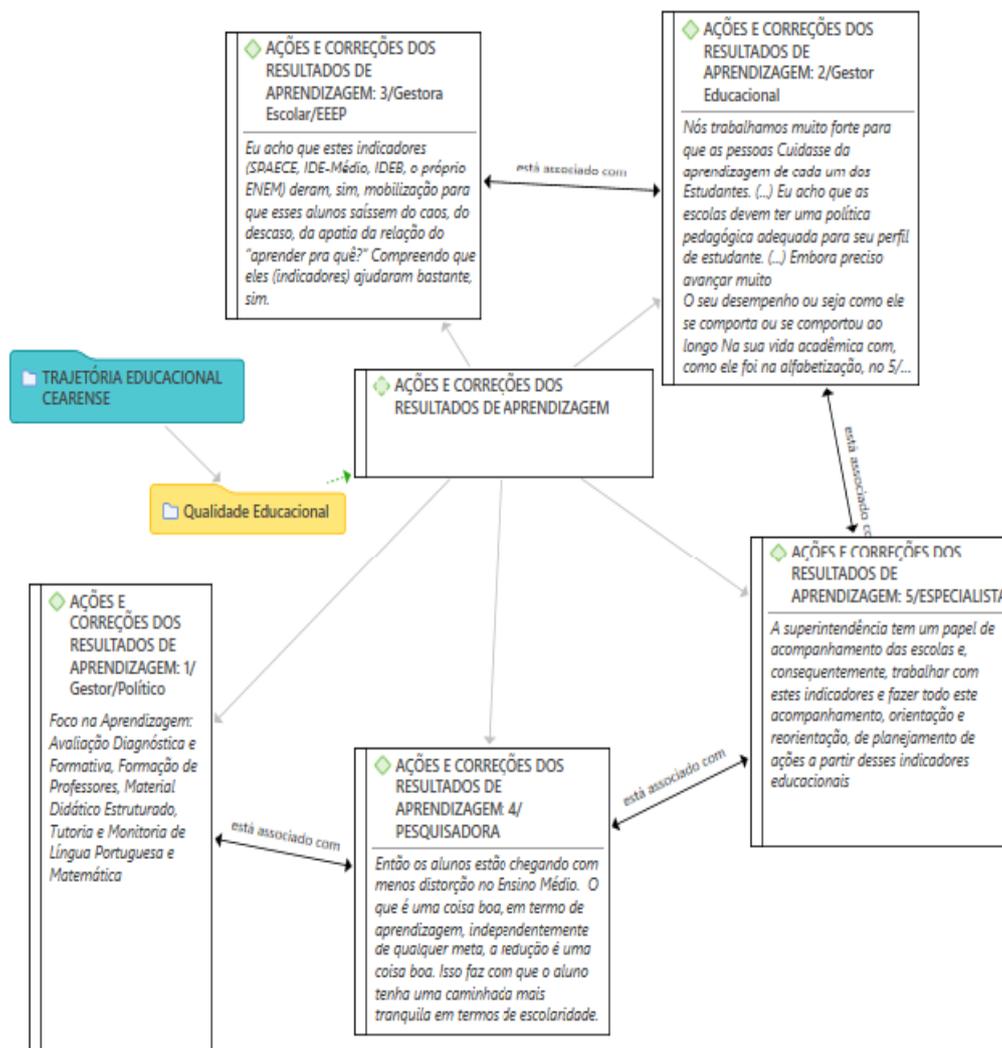
[FAVORÁVEL] Acredito que uma coisa está atrelada a outra, a pesar que não compreendo esta melhoria diretamente. Eu acredito que, a partir do momento, que os alunos tem acesso a uma qualidade melhor de educação, a inserção no mercado de trabalho, a relação vai se tornando, de forma recíproca, uma melhoria destas relações. (...) A melhor qualidade da escola pública, o que eu percebi foi um esforço muito grande por parte da SEDUC e do Governo do Estado em fazer esta injeção da educação para ter uma qualidade para estes alunos, conseqüentemente, melhorar a economia do Estado. É nessa relação que percebia. (GESTORA, 2021).

[CONTRÁRIO] No ponto de vista dos indicadores sociais (número de anos de escolaridade, sim). (PESQUISADORA, 2022).

[CONTRÁRIO] É obvio que, cada vez mais, os indicadores tem ocupado espaços no planejamento da própria Secretaria de Educação... Tanto na forma de como o indicador é utilizado e também nos avanços que ele vai apresentar... (ANDERSON, 2022).

5.8.1 Qualidade Educacional

Apresentamos a relação entre as estratégias e ações e as correções dos resultados de aprendizagem desenvolvidas pela SEDUC, por meio da 05ª pergunta: Sobre as correções de resultados de aprendizagens: Quais as ações são utilizadas pela SEDUC?



Fonte: Atlas TI 22 (Da pesquisa/2022)

Sobre as correções de resultados de aprendizagens: Quais as ações são utilizadas pela SEDUC? Foco na Aprendizagem: Avaliação Diagnóstica e Formativa, Formação de Professores, Material Didático Estruturado, Tutoria e Monitoria de Língua Portuguesa e Matemática. (IDILVAN ALENCAR).

Nós trabalhamos muito forte para que as pessoas cuidassem da aprendizagem de cada um dos Estudantes. (...) Eu acho que as escolas devem ter uma política pedagógica adequada para seu perfil de estudante. (...) Embora precise avançar

muito. O seu desempenho, ou seja, como ele se comporta ou se comportou ao longo. Na sua vida acadêmica com, como ele foi na alfabetização, no 5º e no 9º e entregar isso para os alunos que estão entrando na 1ª série. Isso dá um recado importante primeiro é assim: “Olhem para cada um!” (VASCONCELOS, 2021).

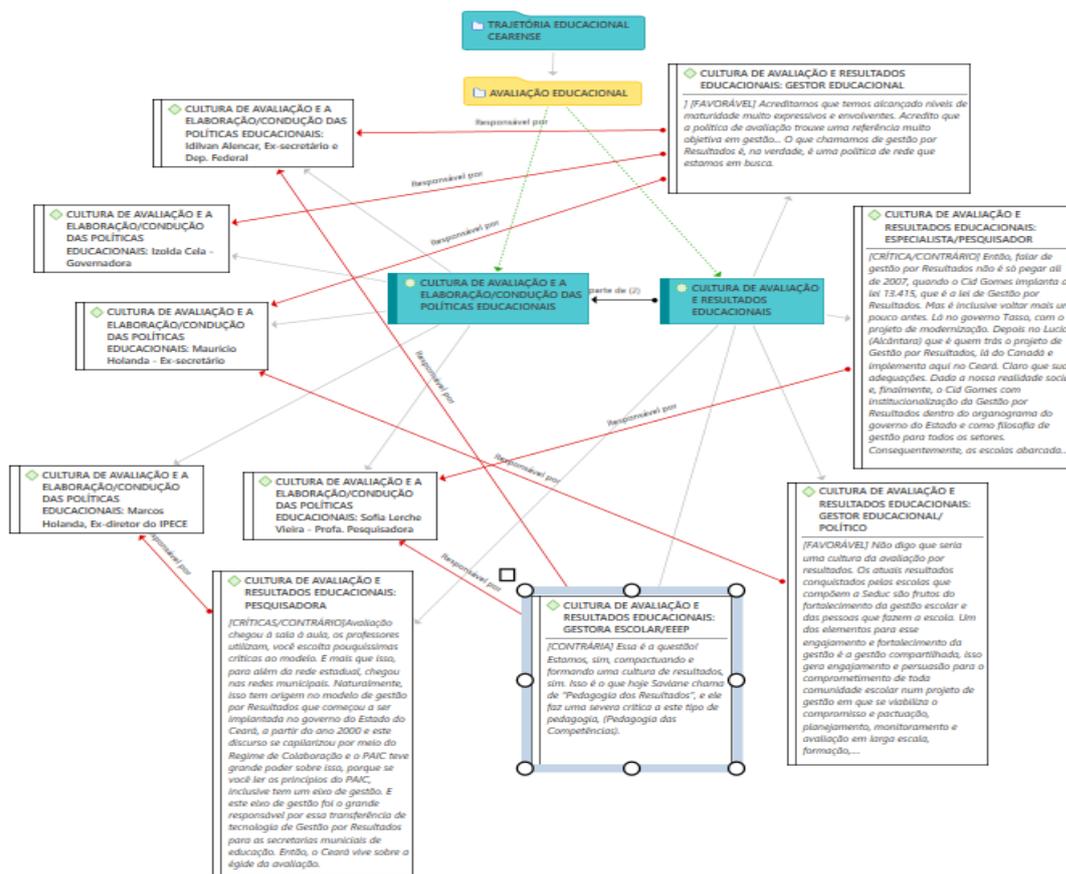
Eu acho que estes indicadores (SPAECE, IDE-Médio, IDEB, o próprio ENEM) deram, sim, mobilização para que esses alunos saíssem do caos, do descaso, da apatia da relação do “aprender pra quê?” Compreendo que eles (indicadores) ajudaram bastante, sim. (GESTORA ESCOLAR, 2022)

Então os alunos estão chegando com menos distorção no Ensino Médio. O que é uma coisa boa, em termo de aprendizagem, independentemente de qualquer meta, a redução é uma coisa boa. Isso faz com que o aluno tenha uma caminhada mais tranquila em termos de escolaridade. (PESQUISADORA, 2022).

A superintendência tem um papel de acompanhamento das escolas e, conseqüentemente, trabalhar com estes indicadores e fazer todo este acompanhamento, orientação e reorientação, de planejamento de ações a partir desses indicadores educacionais. (ESPECIALISTA, 2022)

5.8.2 Avaliação Educacional

C. Relação entre a cultura de avaliação e os resultados educacionais da SEDUC



06) Diante dos atuais resultados conquistados pela SEDUC nos últimos IDEB/SAEB no Ensino Médio: Ações como o compromisso e pactuação, implementação de modelos de gestão por resultados, monitoramento e avaliações em larga escala, formação, cooperações com outras instituições, gestão educacional eficiente e voltada para os resultados da aprendizagem entre outras ações caracterizam a Cultura da Avaliação por Resultados? Como pensa a SEDUC?

[FAVORÁVEL] Não digo que seria uma cultura da avaliação por resultados. Os atuais resultados conquistados pelas escolas que compõem a Seduc são frutos do fortalecimento da gestão escolar e das pessoas que fazem a escola. Um dos elementos para esse engajamento e fortalecimento da gestão é a gestão compartilhada. Isso gera engajamento e persuasão para o comprometimento de toda comunidade escolar num projeto de gestão em que se viabiliza o compromisso e pactuação, planejamento, monitoramento e avaliação em larga escala, formação,.... (IDILVAN ALENCAR).

[FAVORÁVEL] Tudo tem a ver com a intencionalidade-fim que é a aprendizagem dos estudantes. Que aprendizagem é essa que estamos falando. Acreditamos que temos alcançado níveis de maturidade muito expressivos e envolventes. Acredito que a política de avaliação trouxe uma referência muito objetiva em gestão... O que chamamos de gestão por Resultados é, na verdade, é uma política de rede que estamos em busca. (VASCONCELOS, 2021).

[CONTRÁRIA] Essa é a questão! Estamos, sim, compactuando e formando uma cultura de resultados, sim. Isso é o que hoje Saviane chama de “Pedagogia dos Resultados”, e ele faz uma severa crítica a este tipo de pedagogia, (Pedagogia das Competências). (GESTORA EDUCACIONAL)

[CRÍTICAS/CONTRÁRIO] Avaliação chegou à sala à aula, os professores utilizam, você escolta pouquíssimas críticas ao modelo. E mais que isso, para além da rede estadual, chegou nas redes municipais. Naturalmente, isso tem origem no modelo de gestão por Resultados que começou a ser implantada no governo do Estado do Ceará, a partir do ano 2000 e este discurso se capilarizou por meio do Regime de Colaboração e o PAIC teve grande poder sobre isso, porque se você ler os princípios do PAIC, inclusive tem um eixo de gestão. E este eixo de gestão foi o grande responsável por essa transferência de tecnologia de Gestão por Resultados para as secretarias municipais de educação. Então, o Ceará vive sobre a égide da avaliação. (PESQUISADORA, 2022).

[CRÍTICA/CONTRÁRIO]. Dada a nossa realidade social e, finalmente, o Cid Gomes com institucionalização da Gestão por Resultados dentro do organograma do governo do Estado e como filosofia de gestão para todos os setores. Então, daí temos um elemento que é a continuidade da política. Onde tínhamos governo do PSDB e vem um governo do PSB, que não é de direita, e que caracteriza a continuidade. Consequentemente, as escolas abarcadas dentro deste organograma, essa filosofia passa a abarcar também as escolas, sobretudo ao avanço dos resultados. (ESPECIALISTA, 2022).

D. Relação entre cultura de avaliação e a elaboração/condução das políticas públicas educacionais pela rede de stakeholders/atores

07) Constrói-se por meio da “Cultura de Avaliação” uma rede de Stakeholders/atores, variando em tempo, nível e espaço que atuam e articulam nas dimensões da gestão, da aprendizagem, do monitoramento e da avaliação com objetivo de promover a melhoria dos resultados da aprendizagem. Nessa perspectiva, quais nomes se sobressaem/sobressaíram na elaboração e condução das políticas públicas educacionais?

A SEDUC sempre teve regionais e escolas nesse processo de gestão. Os atores dessa política educacional são gestores escolares, coordenadores de CREDE/SEFOR, Coordenadores SEDUC sede, Secretários de educação que assumiram a gestão nos últimos 15 anos, alunos através da representação dos grêmios estudantis, terceiro setor (ALENCAR, 2021)

Maurício Holanda (VASCONCELOS, 2021)

Eu cito o Idilvan, é a pessoa que eu vejo que, apesar do pouco tempo que esteve a frente da Secretaria de Educação, ele foi o grande articulador desse no sentido de buscar esses indicadores, implementar políticas educacionais dentro da Secretaria (...). Grandes nomes de secretárias que trabalharam na busca destes resultados, com a professora Sophia Lerché. Mas eu acho que o Idilvan representaria o nome de um grande gestor à frente da Secretaria de Educação do Ceará. (GESTORA ESCOLAR, 2022).

Que era o presidente do IPECE, o Marcos Holanda, O desenho institucional deste modelo de Gestão por Resultados, estabelecendo metas e acompanhando indicadores, este modelo foi construído, mais ou menos, nos anos de 2004 e 2005. (...) Quem também grande influência na definição deste modelo foi o Banco Mundial, porque na época o Ceará tinha acordos de empréstimos com o Banco, e no desenho dos acordos já aparecia estes indicadores como coisas para serem monitoradas. (PESQUISADORA, 2022)

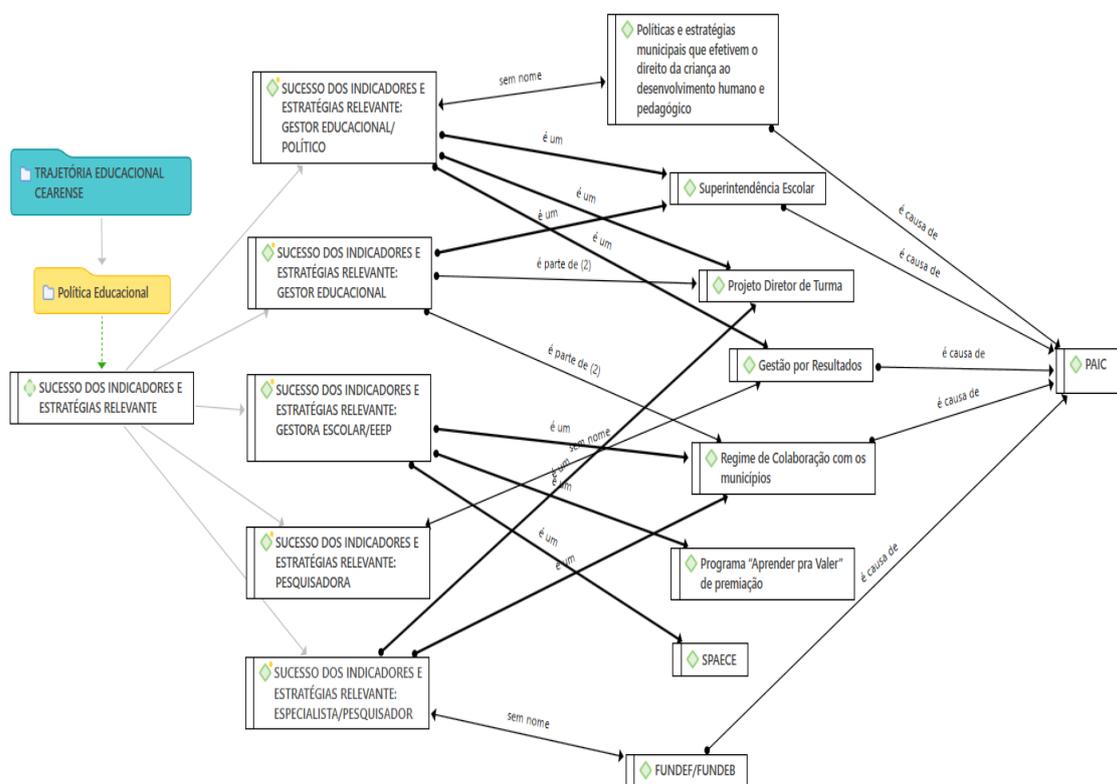
Como pessoas físicas, a professora Izolda Cela, como Secretaria de Educação, que tenta trazer a filosofia de Sobral para a Educação cearense. O professor Maurício Holanda que foi Secretário adjunto, Idilvan Alencar. Eu destaco estes nomes porque se destacam tanto na formulação de novas políticas, como a reorientação das políticas das que estavam em andamento. Se formos pensar nestas três gestões, o SPAECE passa por adaptações, passando a ser censitário, depois só 1º ano e depois só 3º. Tem mudanças deste tipo, que depois passam a usar também o ENEM para isso. Estes nomes são os mais expressivos da gestão de 2007 aos dias atuais. (ESPECIALISTA, 2022).

5.8.3 Política Educacional

E. Relação entre o sucesso dos indicadores e as estratégias relevantes da SEDUC (PAIC; entre outras).

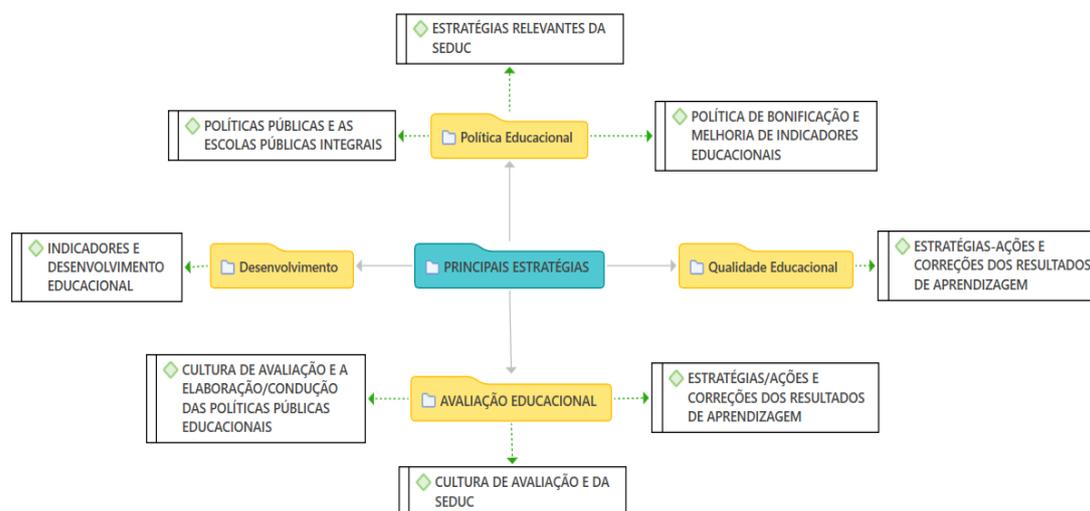
10) O sucesso dos índices obtidos pelo Ensino Médio no IDEB/2017 pode ser atribuído aos bons resultados pelo PAIC ou existem outras ações/estratégias mais relevantes desenvolvidas que podem ser destacadas pela SEDUC?

[Cód.:4A] Os resultados obtidos pelo Estado do Ceará na Educação, no âmbito dos municípios, passam muito pela política de Cooperação com os Municípios, onde o PAIC faz parte. Essa política promove políticas, programas e projetos em cooperação com a rede municipal de educação e conta com vários objetivos, entre eles, fortalecer os sistemas municipais de ensino para a implementação de modelo de gestão focado nos resultados de aprendizagem, apoiar o desenvolvimento de políticas e estratégias municipais que efetivem o direito da criança ao desenvolvimento humano e pedagógico. O projeto diretor de turma também tem contribuído bastante para os resultados obtidos: o acompanhamento escolar é uma marca importante dessa política nas escolas. A Superintendência Escolar também se revela como uma política importante no sucesso dos alunos com o trabalho realizado junto aos gestores escolares. (IDILVAN, 2021).



Fonte: Atlas TI 22 (Da pesquisa/2022).

2) Descrever as principais ações e/ou estratégias da política educacional que elevaram os índices de qualidade educacionais do Ensino Médio cearense, identificando seus principais atores e suas contribuições mais expressivas;

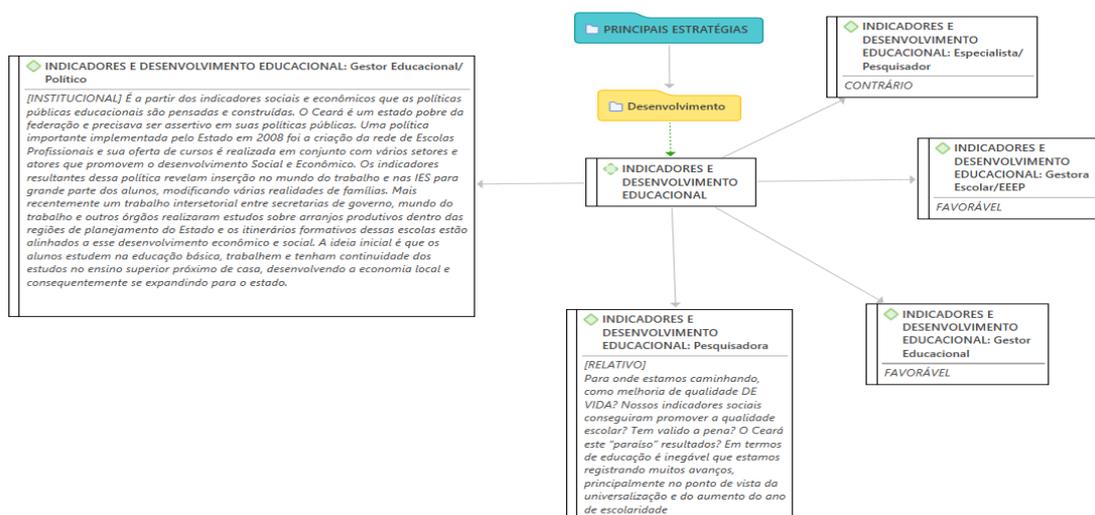


Fonte: Atlas TI 22 (Da pesquisa/2022).

5.8.4 Desenvolvimento Humano

F. Relação entre indicadores e desenvolvimento educacional

2) Os indicadores de desenvolvimento sociais e econômicos utilizados pelo Estado identificam desenvolvimento educacional promovido pelas escolas cearenses de Ensino Médio? Como a SEDUC os percebe nas demais unidades educacionais?



Fonte: Atlas TI 22 (Da pesquisa/2022).

[Cód.:1B] A ideia inicial é que os alunos estudem na educação básica, trabalhem e tenham continuidade dos estudos no ensino superior próximo de casa, desenvolvendo a economia local e, conseqüentemente, expandindo-se para o estado. (IDILVAN ALENCAR)

[Cód.:1B] A gente não tinha nada. Então em 2007, nós estávamos basicamente a sete ano onde havia um esforço, não só do Ceará, mas do Brasil todo, de colocar a pessoa no Ensino Médio. Então a gente ainda tinha uma matrícula muito elevada do Ensino Médio noturno, justamente porque não havia vagas e nem condições estruturais para ter os estudantes no período diurno... Aqueles que extraí pela sensação de como o estudante se vê no processo. E as vezes, estes são difíceis de medir por testes, por provas e por um questionário. Por isso tínhamos uma prática de andar em muitas escolas, conversar com o estudante, fazer gostos de estudos com gestores e professores para tentar ter um canal direto. Não para ultrapassar toda a estrutura hierárquica (da escola), mas para sentir o clima (VASCONCELOS, 2021).

[Cód.:1B] Para onde estamos caminhando, como melhoria de qualidade DE VIDA? Nossos indicadores sociais conseguiram promover a qualidade escolar? Tem valido a pena? O Ceará este “paraíso” resultados? Em termos de educação é inegável que estamos registrando muitos avanços, principalmente no ponto de vista da universalização e do aumento do ano de escolaridade. (PESQUISADORA, 2022).

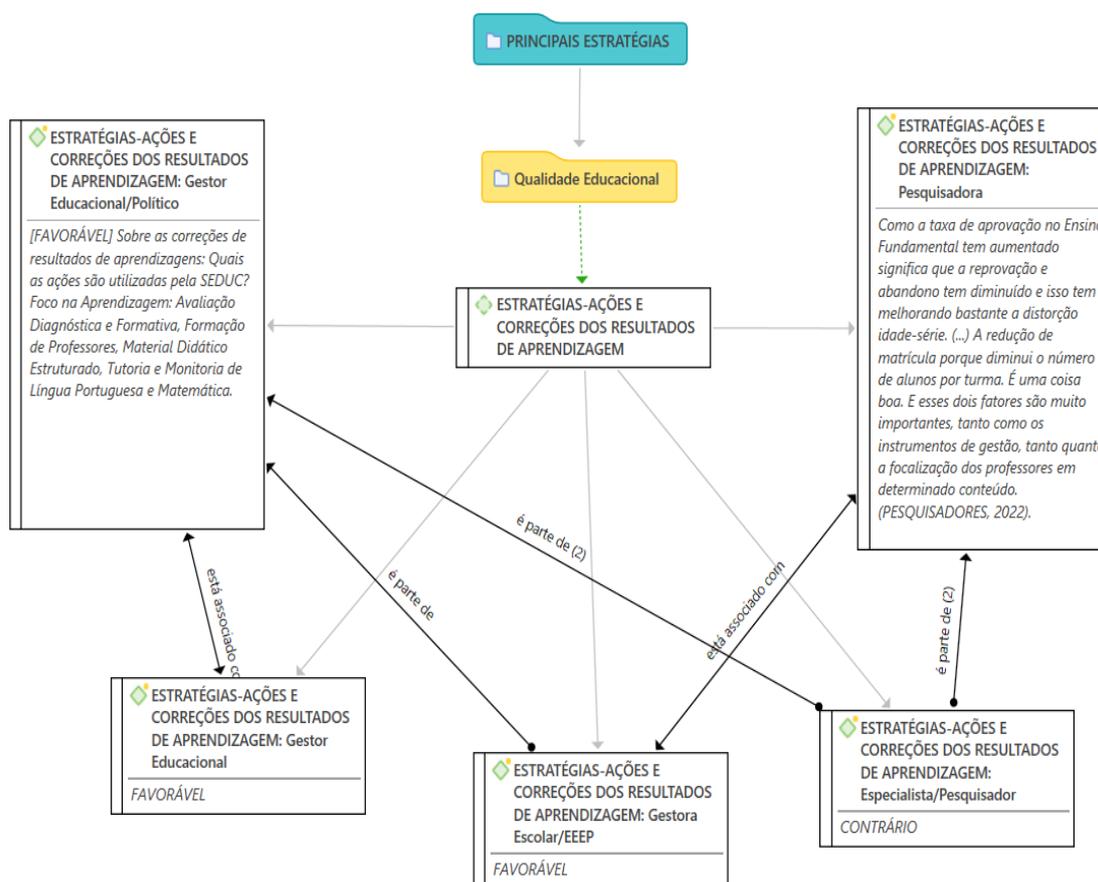
[Cód.:1B] Eu acredito que, a partir do momento, que os alunos tem acesso a uma qualidade melhor de educação, a inserção no mercado de trabalho a relação vai se tornando, de forma reciproca, uma melhoria destas relações. (GESTORA ESCOLAR, 2022).

[Cód.:1B] Nós ainda não podemos atrelar a ele todos os avanços que esperávamos na educação, sobretudo na educação do Ceara. É obvio que, cada vez mais, os indicadores tem ocupado espaços no planejamento da própria Secretaria de Educação. Percebi que há um movimento na SEDUC que, inicialmente estou falando de SPAECE, onde esta avaliação era usada como instrumento interno da SEDUC, até os anos 2000. Então, ele não estava orientado para as escolas. Quando há uma transição, onde estes indicadores passam a estar voltados para a escolas, passamos a ver uma transformação. Tanto na forma de como o indicador é utilizado e também nos avanços que ele vai apresentar. (ESPECIALISTA, 2022).

5.8.5 Qualidade Educacional

G. Relação entre estratégias/ações e correções dos resultados de aprendizagem

05) Sobre as correções de resultados de aprendizagens: Quais as ações são utilizadas pela SEDUC?



Fonte: Atlas TI 22 (Da pesquisa/2022).

Como a taxa de aprovação no Ensino Fundamental tem aumentado significa que a reprovação e abandono tem diminuído e isso tem melhorando bastante a distorção idade-série. (...) A redução de matrícula porque diminui o número de alunos por turma. É uma coisa boa. E esses dois fatores são muito importantes, tanto como os instrumentos de gestão, tanto quanto a focalização dos professores em determinado conteúdo. (PESQUISADORES, 2022).

[FAVORÁVEL] Sobre as correções de resultados de aprendizagens: Quais as ações são utilizadas pela SEDUC? Foco na Aprendizagem: Avaliação Diagnóstica e Formativa, Formação de Professores, Material Didático Estruturado, Tutoria e Monitoria de Língua Portuguesa e Matemática. (IDILVAN ALENCAR).

[FAVORÁVEL] O Diretor de turma é outra Prática que é de inclusão. Para concluir é assim: Nós induzimos olhar cada um. Não é um olhar difuso que se costuma ouvir. Mas olhar para a individualidade. Que este é o ponto importante para promovermos a EQUIDADE é poder acompanhar a capacidade de cada estudante que está matriculado. (VASCONCELOS, 2021).

Na minha compressão, qualidade de educação vai muito mais além desta questão. É preciso fazer uma educação que possibilite uma emancipação do homem. (GESTORA ESCOLAR, 2022).

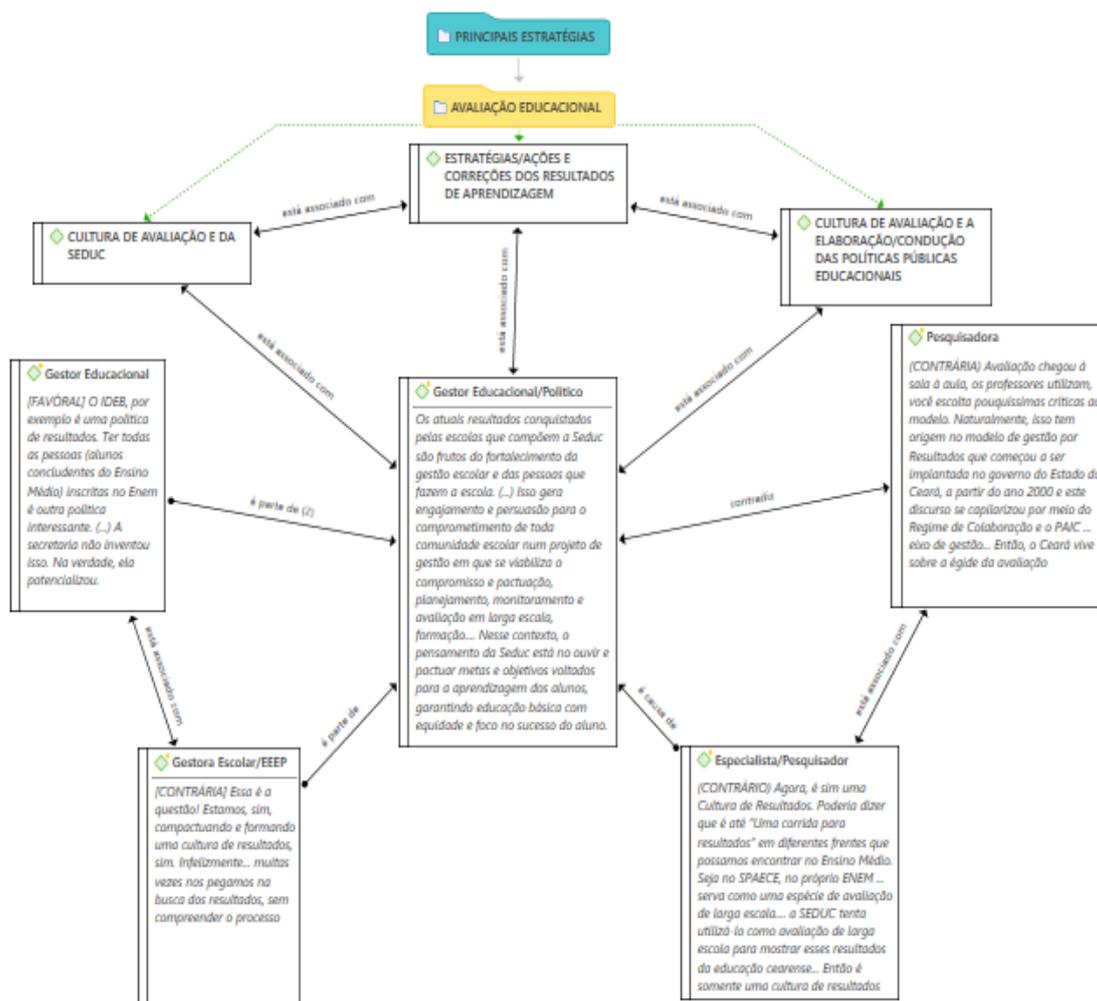
(...) O Projeto Diretor de turma (...); a superintendência tem um papel de acompanhamento das escolas... Então, Diretor de Turma e Superintendência são políticas educacionais. E agora, subimos para a SEDUC e toda a política...

de responsabilização, Prêmio Aprende pra Valer, a Política de Um Notebook por aluno e que é muito estudada. (ESPECIALISTA, 2022).

5.8.6 Avaliação Educacional

H. Relação entre a cultura de avaliação e os resultados educacionais da SEDUC

06) Diante dos atuais resultados conquistados pela SEDUC nos últimos IDEB/SAEB no Ensino Médio: Ações como o compromisso e pactuação, implementação de modelos de gestão por resultados, monitoramento e avaliações em larga escala, formação, cooperações com outras instituições, gestão educacional eficiente e voltada para os resultados da aprendizagem entre outras ações caracterizam a *Cultura da Avaliação por Resultados*? Como pensa a SEDUC?



Os atuais resultados conquistados pelas escolas que compõem a Seduc são frutos do fortalecimento da gestão escolar e das pessoas que fazem a escola. (...) Isso gera engajamento e persuasão para o comprometimento de toda comunidade escolar em um projeto de gestão em que se viabiliza o compromisso e pactuação, planejamento, monitoramento e avaliação em larga escala, formação... Nesse contexto, o pensamento da Seduc está no ouvir e pactuar metas e objetivos voltados para a aprendizagem dos alunos, garantindo educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno. (IDILVAN ALENCAR)

O IDEB, por exemplo, é uma política de resultados. Ter todas as pessoas (alunos concluintes do Ensino Médio) inscritas no Enem é outra política interessante. Porque o Enem passou a ser visto por todos por professores e alunos, como algo que juntava todos nós. A secretaria não inventou isso. Na verdade, ela potencializou... (VASCONCELOS, 2021).

(CONTRÁRIA) Essa é a questão! Estamos, sim, compactuando e formando uma cultura de resultados, sim... As coisas estão tudo interligadas, a BNCC junta com a reforma do Ensino Médio junto agora com a reforma que já vai acontecer nas avaliações externas... Infelizmente... muitas vezes nos pegamos na busca dos resultados, sem compreender o processo, que é o essencial, que é perceber os alunos, que é compreender o aluno. (GESTORA ESCOLAR, 2022)

(CONTRÁRIA) Avaliação chegou à sala, à aula, os professores utilizam, você escuta pouquíssimas críticas ao modelo. Naturalmente, isso tem origem no modelo de gestão por Resultados que começou a ser implantada no governo do Estado do Ceará, a partir do ano 2000 e este discurso se capilarizou por meio do Regime de Colaboração e o PAIC... eixo de gestão. E este eixo de gestão foi o grande responsável por essa transferência de tecnologia. Então, o Ceará vive sobre a égide da avaliação. (PESQUISADORA, 2022).

(CONTRÁRIO) Agora, é sim uma Cultura de Resultados. Poderia dizer que é até “Uma corrida para resultados” em diferentes frentes que possamos encontrar no Ensino Médio. Seja no SPAECE, no próprio ENEM... serve como uma espécie de avaliação de larga escala. Na verdade, é uma avaliação para o acesso ao Ensino Superior, mas a SEDUC tenta utilizá-lo como avaliação de larga escala para mostrar esses resultados da educação cearense... Então é somente uma cultura de resultados. (ESPECIALISTA, 2021).

J. Relação entre cultura de avaliação e a elaboração/condução das políticas públicas educacionais pela rede de stakeholders/atores

07) Constrói-se por meio da “Cultura de Avaliação” uma rede de Stakeholders/atores, variando em tempo, nível e espaço que atuam e articulam nas dimensões da gestão, da aprendizagem, do monitoramento e da avaliação com objetivo de promover a melhoria dos resultados da aprendizagem. Nesta perspectiva, quais nomes se sobressaem/sobressaíram na elaboração e condução das políticas públicas educacionais?

[Cód.:3B] [FAVORÁVEL] Os atores dessa política educacional são gestores escolares, coordenadores de CREDE/SEFOR, Coordenadores SEDUC sede, Secretários de educação (IDILVAN ALENCAR).

[Cód.:3B] (FAVORÁVEL) Maurício Holanda (VASCONCELOS, 2020).

[Cód.:3B] (FAVORÁVEL) Como gestor eu cito o Idilvan, é a pessoa que eu vejo que, apesar do pouco tempo que esteve à frente da Secretaria de Educação, ele foi o grande articulador desse no sentido de buscar esses indicadores, implementar políticas educacionais dentro da Secretaria (...) Eu acho que o Idilvan representaria o nome de um grande gestor à frente da Secretaria de Educação do Ceará.

[Cód.:3B] (FAVORÁVEL) O desenho institucional deste modelo de Gestão por Resultados, estabelecendo metas e acompanhando indicadores, este modelo foi construído, mais ou menos, nos anos de 2004 e 2005. Ele é inspirado na experiência canadense (...) Fizeram várias incursões no Canadá e trouxeram essa metodologia, com as devidas adaptações por cenário local. Quem também grande influência na definição deste modelo foi o Banco Mundial, porque na época o Ceará tinha acordos de empréstimos com o Banco.

[Cód.:3B] O Unibanco é o que mais tem atuado no Ensino Médio, que é uma instituição que mais tem atuado no Ceara. O programa Cientista Chefe da Funcap tem contribuído com um papel importante na discussão dos resultados educacionais do Ceará. Fundação Lemann. Acredito que tenha até dado o “tom” em algumas conversas. Há uma compreensão que as ideias desenvolvidas pelo Ceará acabam indo ao encontro as ideias destas organizações e aí fica fácil encontrar projetos similares. (ESPECIALISTA, 2022).

K. Relação entre o IDE-Médio e o Accountability

08) Com um sistema próprio de avaliação (SPAECE) e, agora, com a criação de seu próprio Índice de Desenvolvimento Educacional (IDE-Médio) é possível afirmar um *Accountability* educacional no/para o Ensino Médio cearense? Qual o seu resultado mais expressivo?

(FAVORÁVEL) Se você olhar para a *accountability* na perspectiva de responsabilização social, de transparência para a sociedade sobre a qualidade educacional, podemos afirmar que sim, temos uma longa trajetória na construção de uma política voltada para a qualidade educacional, onde a redução das desigualdades e a ampliação da perspectiva estudantil na permanência na escola com a aprendizagem efetiva são premissas de toda a estrutura programática da Seduc. Se você quiser focar no aspecto de fiscalização e controle do Governo nas escolas, a resposta é não. (IDILVAN ALENCAR)

Assim, prestar contas à sociedade no sentido de dar mesmo as contas, dando direcionamento. Mas eu não vejo que estes indicadores e essas políticas tenham sanado de forma qualitativa a questão estrutural da educação e não vejo que seja por omissão destas políticas. (GESTORA ESCOLAR)

[CONTRÁRIA] A política de responsabilização. Então, a Política de *Accountability* ou Responsabilização é responsabilizar atores por tarefas que devem ser cumpridas ou metas que devem ser atingidas por determinadas instituições públicas. No caso, a instituição pública é a escola e os atores

responsabilizados pelo êxito ou fracasso pelo objetivo a ser cumprida, via de regra, se concentra nos professores e nos diretores. [Pergunta: Temos uma *Accountability*?] (PESQUISADORA)

[Cód.:3C]. Principalmente, a partir de 2007, é onde começa se consolidar. Mas olhando para trás, tem também um momento de institucionalização e organização desse tipo. O estabelecimento de um sistema próprio de avaliação, quando se tem um sistema nacional, é o primeiro indicador de que há intenção de uma *Accountability*. A justificativa é que precisa receber estes resultados e devolver (SAPECE) com mais celeridade que o SAEB poderia disponibilizar. Então, este é um primeiro momento. O segundo elemento, que apresenta aí uma *accountability* são os usos sociais a respeito dos resultados da educação. (ESPECIALISTA, 2022).

5.8.7 Política Educacional

L. Relação entre o sucesso dos indicadores e as estratégias relevantes da SEDUC (PAIC; entre outras).

10) O sucesso dos índices obtidos pelo Ensino Médio no IDEB/2017 pode ser atribuído aos bons resultados pelo PAIC ou existem outras ações/estratégias mais relevantes desenvolvidas que podem ser destacadas pela SEDUC.

[FAVORÁVEL] Além do PAIC, outras ações realizadas pela Seduc devem ser levadas em consideração. Anualmente, são realizadas avaliações diagnósticas com as turmas do Ensino Médio, e, com os resultados obtidos, existe toda uma rede de regionais e escolas que trabalham com o mesmo objetivo: a aprendizagem dos alunos. O projeto diretor de turma também tem contribuído bastante para os resultados obtidos: o acompanhamento escolar é uma marca importante dessa política nas escolas. A Superintendência Escolar também se revela como uma política importante no sucesso dos alunos com o trabalho realizado junto aos gestores escolares. Enfim, a forma como a SEDUC está estruturada, agrega valor ao sucesso do aluno e das escolas. (IDILVAN ALENCAR, 2020)

[PAIC RESULTOU NO EM] [Programa] Alfabetização na Idade Certa. Porque é um grande associado do abandono é a não-alfabetizada. Mas no Ensino Médio também há ações que explicam estes resultados. O Diretor de Turma criou uma interação da escola com o estudante, de uma forma muito amigável. Demos uma “acertada” importante e hoje também se fala muito em Clima Escolar, como sendo preponderância para qualquer resultado, permanência e aprendizado. Tivemos mais foco no Ensino Médio também, da aula, do cumprimento do calendário. Das avaliações também, a “Cultura de Olhar”, como os resultados individuais, dando atenção aqueles que estavam com menos aprendizagem. Eu diria que o PAIC influenciou os resultados do Ensino Médio substancialmente. Vou usar essa expressão para indicar o quanto foi impactante, mas não sei te dimensionar o “quanto”. (VASCONCELOS, 2021).

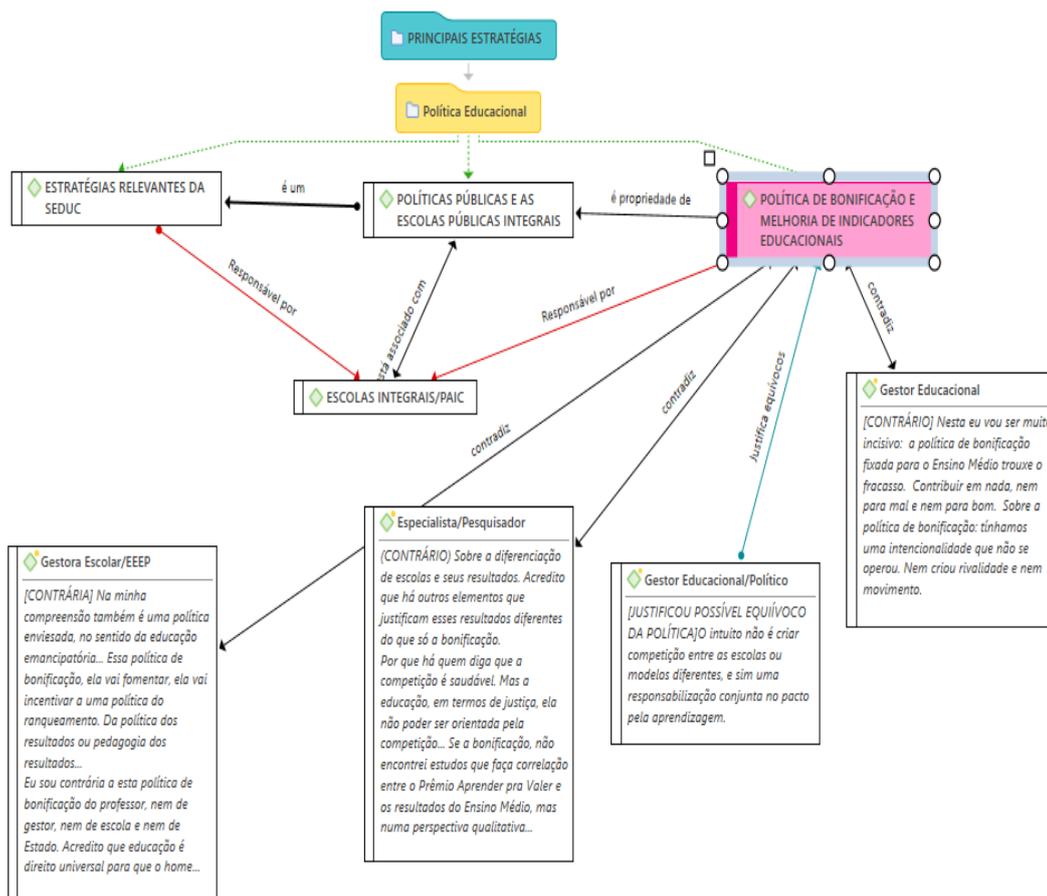
Ceará hoje é referência para o Brasil, mesmo em termo de educação, e investimento aqui em educação. São vários programas, o próprio SPAECE, a questão do Programa “Aprender pra Valer” de premiação. São estratégias que este governo faz para motivar, para mobilizar essa juventude para estarem na escola, progredirem. Promovendo uma mobilidade social. Nós não devemos dar a premiação ou o mérito somente ao PAIC. Há outras estratégias em que o Estado tem possibilitado esses bons resultados. (GESTORA ESCOLAR, 2022)

A estratégia mais importante e significativa é o Regime de Colaboração com o município, porque no Pacto Federativo o município é o elo mais fraco. Ele foi responsabilizado sozinho por 11 anos da escolarização obrigatória. Então, eu considero que a iniciativa mais potente do Estado em relação da política educacional é o fortalecimento do Regime de Colaboração, não só com o apoio técnico, mas com apoio financeiro aos municípios. (PESQUISADORA, 2022).

Nós temos uma única rede e que, mesmo existindo políticas de responsabilização, talvez elas não se sentem atraídas como se sentem os municípios nestas disputas de resultados, ou seja, a atração não é a mesma. Agora, se há outros fatores, as políticas que já citei anteriormente, que são instituídas pela SEDUC, no caso: o acompanhamento da escola para o replanejamento de ações. Acredito que elas possam ser creditadas para a melhoria dos resultados. Friso muito o Projeto Diretor de Turma, acredito que ele tem um papel importante dentro da escola. Também a Superintendência Escolar e a Coordenadoria de Avaliação Estadual e as suas políticas e as suas orientações. Elas contribuem para estes resultados. E claro, a filosofia da gestão. Por que se há toda uma rede alinhada à esperança é que haja alguma melhoria nesses resultados. (ESPECIALISTA, 2022).

M. Relação entre política de bonificação e melhoria de indicadores educacionais.

11) De que maneira a política de bonificação tem contribuições para a melhoria dos indicadores educacionais do Ensino Médio? Há algum registro ou preocupação que a política possa causar formas de competição entre unidades semelhantes e modelos escolares diferentes?



Fonte: Atlas TI 22 (Da pesquisa/2022).

O intuito não é criar competição entre as escolas ou modelos diferentes, mas sim uma responsabilização conjunta no pacto pela aprendizagem. O Aprender para Valer também tem criado um ambiente importante entre alunos e professores nas escolas, premiações como computadores para alunos, por exemplo, têm aumentado as expectativas de alunos no ingresso ao ensino superior e continuidade dos estudos. (IDILVAN ALENCAR, 2021)

Nesta eu vou ser muito incisivo: a política de bonificação fixada para o Ensino Médio trouxe o fracasso. Contribuir em nada, nem para mal e nem para o bem. Sobre a política de bonificação: tínhamos uma intencionalidade que não se operou. Nem criou rivalidade e nem movimento. (VASCONCELOS, 2021).

Na minha compreensão também é uma política enviesada, no sentido da educação emancipatória... Essa política de bonificação, ela vai fomentar, ela vai incentivar a uma política do ranqueamento. Da política dos resultados ou pedagogia dos resultados. Por que em nenhum momento essa política vai questionar as condições reais e concreta de cada comunidade escolar, da formação docente, da realidade da escola... Eu sou contrária a esta política de bonificação do professor, nem de gestor, nem de escola e nem de Estado. Acredito que educação é direito universal para que o homem tenha uma vida melhor na sociedade... A bonificação realmente promoveu o distanciamento. (GESTORA ESCOLAR).

Sobre a diferenciação de escolas e seus resultados. Acredito que há outros elementos que justificam esses resultados diferentes do que só a bonificação. O próprio território da escola vai influenciar bons resultados... Sobre a competição causado pela responsabilização, isto é uma questão que existe. Mas a forma em que se olha para essa competição é diferente. Por que há quem diga que a competição é saudável. Mas a educação, em termos de justiça, ela não poder ser orientada pela competição... Se a bonificação, não encontrei estudos que faça correlação entre o *Prêmio Aprender pra Valer* e os resultados do Ensino Médio, mas numa perspectiva qualitativa, visitamos escolas, entrevistamos professores e diretores. Constatamos que a competição é inevitável, principalmente numa mesma CREDE. Se pararmos para pensar, os próprios resultados do ENEM é plataforma dessa competição. As escolas utilizam os resultados do ENEM para fazer assim, uma espécie de marketing educacional, divulgando os seus quantitativos de alunos aprovados, pelo ENEM. (ESPECIALISTA, 2022)

N. Relação entre políticas públicas e as escolas públicas integrais

12) Quais as políticas públicas mais significativas produzidas pela SEDUC atualmente? Seriam as escolas profissionais e integrais? Justifique sua resposta.

A SEDUC possui importantes políticas públicas realizadas desde 2007. O regime de Colaboração Estado/Municípios tem uma parcela significativa na "organização" da educação pública Cearense. As Escolas Estaduais de Educação Profissional trouxeram um impacto importante na vida de muitos jovens e adolescentes; A escola como Espaço de Reflexão, indicando uma escola inclusiva e com respeito às mais diferentes formas de diversidade; As Escolas em Tempo Integral chegaram como mais uma opção de educação integral e de qualidade; O Foco na Aprendizagem, como uma política mais recente, traz temáticas importantes como currículo, avaliação e formação continuada de professores, utilizando ferramentas como o SISEDU; por fim, O Programa Cientista Chefe, uma parceria SEDUC/FUNCAP que busca, através da colaboração com as universidades, diagnosticar problemas e oferecer soluções para serem desenvolvidas ao longo do ano. (IDILVAN ALENCAR, 2021).

O mais importante é dizer que a secretaria conseguiu consolidar práticas. nós não ficamos inventando programas à toa ou a toda hora. A política das escolas profissionais é para mim um dos programas mais importantes. Fazendo cursos para atender os arranjos produtivos locais, um pouco mais as necessidades econômicas dos municípios e das regiões. Então nós estamos a todo tempo revisitando os programas, não dar para acreditar que é um ponto infinito. Precisamos estar sempre revisitando. Hoje a política mais importante são as escolas em tempo integral... Talvez nós possamos chegar no próximo ano a essa meta com 70% das escolas em tempo integral. ... As competências socioemocionais estão dentro desse modelo de escola em tempo integral. Tem um projeto Diretor de Turma que está em todas as séries, tanto nas escolas integrais como nas escolas propedêuticas tem o Projeto Diretor de Turma e é universal em todas as escolas da rede pública nós temos as avaliações diagnósticas. Então todas essas estruturas estão no arcabouço das escolas em tempo integral. A gente não ensaia programas, mas criamos o programa e rapidamente colocamos em toda a rede. Sobre o retorno dos resultados? Ficou melhor com a rapidez com que estes dados chegavam na escola. O grupo de 2007 aos dias atuais consolida políticas de gestões anteriores. (VASCONCELOS, 2021).

As escolas em tempo integral é um caminho sem retorno. Sou totalmente favorável a esta política da escola em tempo integral, independentemente de ser profissional ou não. Uma coisa que já vem sendo pensado e traçado desde

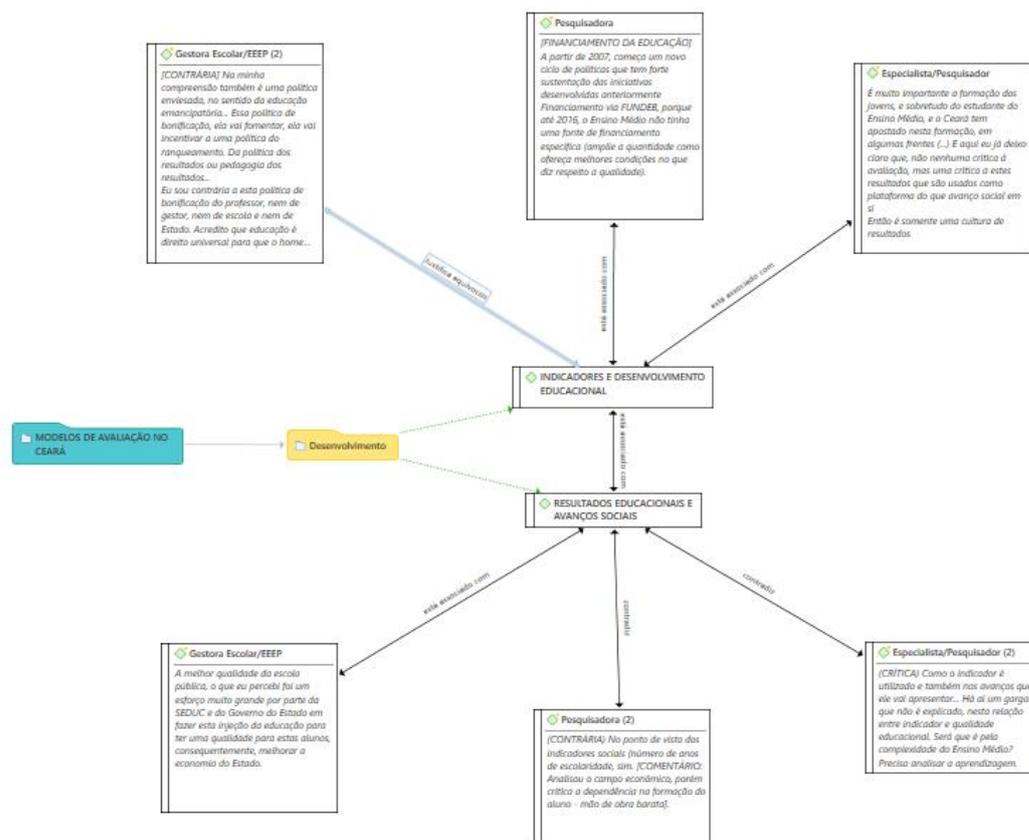
a LDB e do PNE e das Diretrizes Curriculares. Infelizmente em nossa sociedade, os jovens menos favorecidos não se sentem contemplados por essa dimensão... Mas a escola em tempo integral é um caminho favorável para um país que busca qualificar a formação de seus cidadãos.

Antigamente... já se tinha como jargão que o carro-feche do Ceará eram o PAIC e as Escolas profissionais. O PAIC voltado ao ensino fundamental e as escolas profissionais para o Ensino Médio. Hoje, percebemos uma outras frente nesse carro-chefe. No ensino fundamental permanece o PAIC, mas as escolas integrais (EETIs) tem ocupado um espaço de destaque nessa política educacional para o Ensino Médio da SEDUC. Isso muito decorrente de todas aquelas discussões do Plano Nacional da Educação ... A depender no próximo ano essas políticas podem estar comprometidas, pois uma marca da educação cearense é a continuidade.

3) Apresentar a posição de especialistas em avaliação educacional a respeito do modelo de avaliação educacional cearense e da operacionalização de seus resultados;

O. Relação entre resultados educacionais e avanços sociais

1) Como os atuais resultados educacionais do Ensino Médio (IDEB/2017) podem ser relacionados aos avanços sociais, como também impactarem nos resultados das políticas públicas econômicas do Estado.



Fonte: Atlas TI 22 (Da pesquisa/2022).

[Cód.: 1A] A educação é muito importante para o desenvolvimento social e econômico do nosso Estado e tem se tornado fundamental para o desenvolvimento social e econômico do nosso Estado nos últimos 15 anos. O estado conseguiu aumentar as taxas de matrícula em todos os níveis de ensino, por exemplo, e o PAIC é uma das políticas importantes nesse sentido. Por outro lado, nos últimos anos, a SEDUC reduziu bastante os índices de abandono e evasão. De acordo com os dados do Censo 2020, divulgados pelo INEP, a rede estadual do Ceará registrou taxa de abandono de aproximadamente 3%, o que, mesmo diante de um início de pandemia, é bastante significativo. Para se ter uma ideia dessa representatividade, em 2007 essa taxa era de aproximadamente 17%. (IDILVAN ALENCAR, 2021).

[FAVORÁVEL] Na minha compreensão percebo que houve grandes avanços em termos de qualidade da educação e especificamente do Ensino Médio, da educação básica... sim, avanços trouxeram melhorias para questões sociais dos nossos jovens. (GESTORA ESCOLAR, 2022).

[CONTRÁRIO] Como a gente sabe, a avaliação educacional, nos últimos anos, tem servido para justificar avanços econômicos ou que os avanços econômicos justifiquem a ela. Por que se nós formos para pensar, e sobretudo vindo por essa discussão de capital humano, acumulação de conhecimento. Assim, fico preocupado com os rumos que tem sido tomado para justificar a educação e o desenvolvimento humano. Por outro lado, nós sabemos que, sim, é muito importante a formação dos jovens, e sobretudo do estudante do Ensino Médio, e o Ceará tem apostado nesta formação, em algumas frentes (...) E aqui eu já deixo claro que, não nenhuma crítica à avaliação, mas uma crítica a estes resultados que são usados como plataforma do que avanço social em si. (ESPECIALISTA, 2022).

[INSTITUCIONAL/FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO] A partir de 2007, começa um novo ciclo de políticas que tem forte sustentação das iniciativas desenvolvidas anteriormente, mas tem várias novidades de contexto, como, por exemplo: no caso do Ensino Médio, fonte de financiamento via FUNDEB, porque até 2016, o Ensino Médio não tinha uma fonte de financiamento específica. Aporta recursos adicionais, isso faz com que você não só amplie a quantidade como ofereça melhores condições no que diz respeito a qualidade. Isso sem dúvida nenhuma, no ponto de vista social, vai representar um incremento grande no desenvolvimento da escolarização da população, que até então grande parte não tinha essas condições. (PESQUISADORA, 2022).

P. Relação entre indicadores e desenvolvimento educacional

2) Os indicadores de desenvolvimento sociais e econômicos utilizados pelo Estado identificam desenvolvimento educacional promovido pelas escolas cearenses de Ensino Médio? Como a SEDUC percebe nas demais unidades educacionais?

[Cód.: 1B] É a partir dos indicadores sociais e econômicos que as políticas públicas educacionais são pensadas e construídas. O Ceará é um estado pobre da federação e precisava ser assertivo em suas políticas públicas. Uma política importante implementada pelo Estado em 2008 foi a criação da rede de Escolas Profissionais, e sua oferta de cursos é realizada em conjunto com vários setores e atores que promovem o desenvolvimento Social e Econômico. Os indicadores resultantes dessa política revelam inserção no mundo do trabalho e nas IES para grande parte dos alunos, modificando várias realidades de famílias... A ideia inicial é que os alunos estudem na educação básica, trabalhem e tenham continuidade dos estudos no ensino superior próximo de casa, desenvolvendo a economia local e, conseqüentemente, se expandindo para o estado. (IDILVAN ALENCAR).

[Cód.:1B] Quando colocamos o estudante como centro é para pensar a escola. Como a escola é relevante para uma geração que propondo formar? Estamos olhando para uma geração... Então a gente ainda tinha uma matrícula muito elevada do Ensino Médio noturno, justamente porque não havia vagas e nem condições estruturais para ter os estudantes no período diurno... Aqueles que extrai pela sensação de como o estudante se vê no processo. E às vezes, estes são difíceis de medir por testes, por provas e por um questionário. Por isso, tínhamos uma prática de andar em muitas escolas, conversar com o estudante, fazer gostos de estudos com gestores e professores para tentar ter um canal direto. São os indicadores subjetivos que consideramos para analisar se a política foi efetiva ou não e se conseguimos alcançar os objetivos. (VASCONCELOS, 2021)

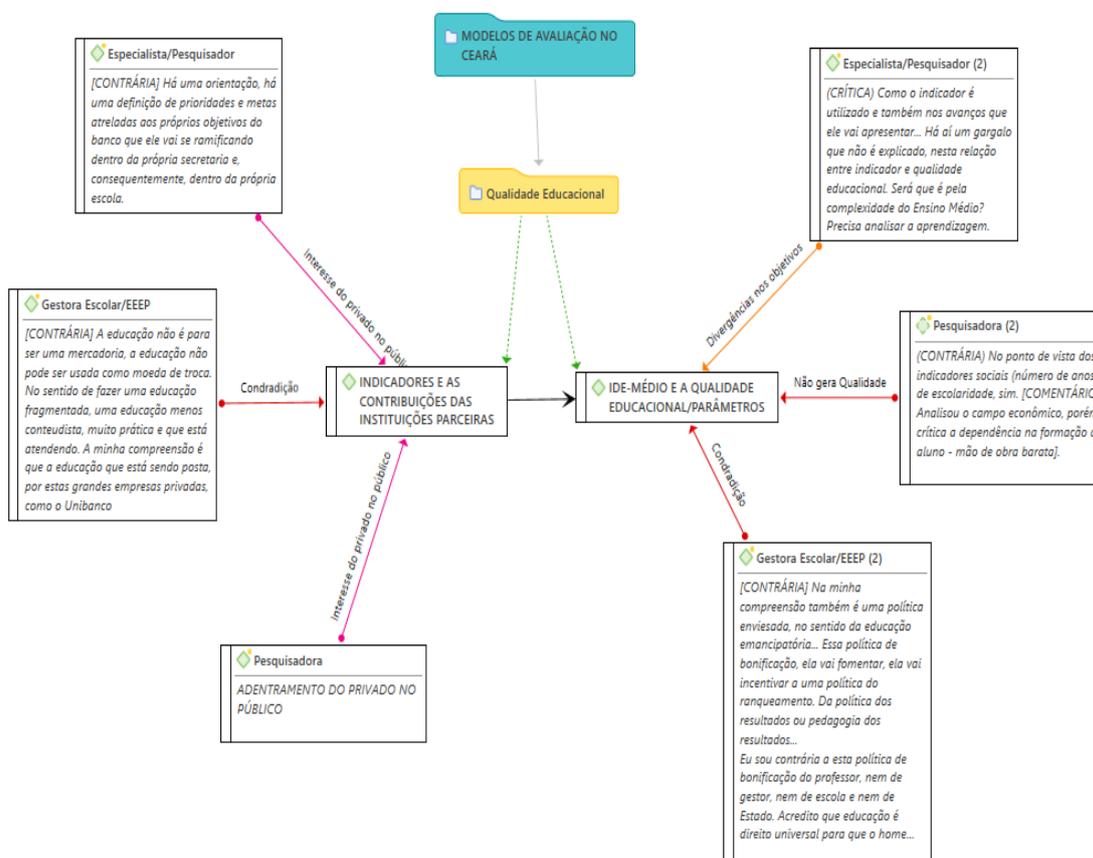
[Cód.:1B] Porque os indicadores econômicos são estes que você está falando... No ponto de vista dos indicadores sociais (número de anos de escolaridade, sim). A população do Ceará aumentou o número de anos de escolaridade, sim. Assim, como em todo o Brasil, com a LDB de 1996 e com a Emenda Constitucional nº 59 — A obrigatoriedade do ensino passou a ser de 04 a 17 anos, os anos de escolaridade da população vem aumentando desde a década de 1990. O número de concludentes do Ensino Médio também vem aumentando. A taxa de sucesso no Ensino Fundamental também tem aumentado. Agora, se tem aumentado a taxa de empregabilidade em decorrência da maior escolarização? Sim! Nossos indicadores sociais conseguiram promover a qualidade escolar? Tem valido a pena? O Ceará este “paraíso” resultados? Em termos de educação é inegável que estamos registrando muitos avanços, principalmente no ponto de vista da universalização e do aumento do ano de escolaridade. No que diz respeito à qualidade, nós ainda temos muito e sérios problemas e existe uma lacuna grande no que diz respeito a continuidade (da qualidade). O estado do Ceará tem avançado muito nas avaliações, em larga escala, nos resultados nos iniciais. Esse crescimento de resultados nos anos finais eles são modestos e no Ensino Médio não se tem conseguido muitas coisas, em termos de melhorias de indicadores de avaliação de larga escala. (PESQUISADORA, 2022).

São indicadores sintéticos. Os indicadores tem ocupado espaços no planejamento da própria Secretaria de Educação. Percebi que há um movimento na SEDUC que, inicialmente, estou falando de SPAECE, onde esta avaliação era usada como instrumento interno da SEDUC até os anos 2000. Então, ele não estava orientado para as escolas. Quando há uma transição, onde estes indicadores passam a estar voltados para as escolas, passamos a ver uma transformação. Tanto na forma de como o indicador é utilizado e também nos avanços que ele vai apresentar. Por outro lado, surge uma questão: É a plataforma de divulgação, por que no Ceará, nós temos uma política de Ensino Fundamental já consolidada que é apresentado como bons resultados e que, passado treze anos desta política, não há um reflexo no Ensino Médio. Então, podemos pensar por este lado, por que há bons indicadores no Ensino Fundamental e se estes alunos do Ensino Fundamental chegam ao Ensino Médio. Qual é o problema? Há aí um gargalo que não é explicado nesta relação entre indicador e qualidade educacional. Será que é pela complexidade do Ensino Médio? Ou é porque não existe uma política de focalização tal qual o Ensino Fundamental e que não resultou em êxito no Ensino Médio?

Enquanto gestora, não percebi por parte da iniciativa privada e nem das empresas que você fala, no sentido de injetar. A melhor qualidade da escola pública, o que eu percebi foi um esforço muito grande por parte da SEDUC e do Governo do Estado em fazer esta injeção da educação para ter uma qualidade para estes alunos, conseqüentemente, melhorar a economia do Estado. (GESTORA ESCOLAR, 2022).

Q. Relação entre indicadores e as contribuições das instituições parceiras

03) Quais têm sido as contribuições das instituições parceiras que agem em cooperação, em especial o Instituto Unibanco com o Circuito de Gestão, na elevação dos indicadores do Ensino Médio no IDEB/2017 e nos anos que se seguem?



Fonte: Atlas TI 22 (Da pesquisa/2022).

Mais especificamente, a parceria com o Instituto Unibanco consiste na qualificação da Gestão Escolar, que observa e acompanha vários indicadores inerentes à escola, que envolvem toda a comunidade escolar. (IDILVAN ALENCAR, 2021).

[CONCORDA] As parcerias, por vezes, exageram na dose e tornam algo mais complexo que a rede é capaz de suportar. Por isso, precisamos fazer um crivo, elas acabam... Por exemplo, às vezes esses parceiros engolem a gente. Isso acontece porque a administração pública é frágil. E assim ela não consegue fazer a crítica, no Ceará isso é diferente. A primeira coisa que a gente isso por parceiro é isso nem é meu nem é teu é nosso... no Ceará o diferencial é que isso não se torna um produto enlatado... No caso da parceria do Instituto Unibanco que é o principal parceiro da secretaria porque alcança todas as escolas, como a escola profissional, atualmente. A parceria nos traz algo que é muito relevante para nós que começou a ser aplicado na escola profissional que é o que é o modelo de gestão... São decisões mais profissionais como decisões baseadas em evidências, não só com as decisões tomadas pelo coração. São decisões que envolvem todas as pessoas... Com isso procuramos no Instituto

Unibanco uma terceira versão desse modelo de gestão, algo que se adequasse melhor as escolas regulares, E essa parceria já dura mais de 10 anos. (VASCONCELOS, 2021).

Eu tenho a compreensão um pouco diferenciada da intervenção das instituições particulares do setor privado na Educação. Isso é uma visão particular minha, enquanto cientista e pesquisadora da educação. Eu tenho uma compreensão bem diferente, inclusive da visão da própria Secretaria, em que ela compreende esta busca desta parceria com a iniciativa privada. Na minha compreensão, a educação não é para ser uma mercadoria, a educação não pode ser usada como moeda de troca. No sentido de fazer uma educação fragmentada, uma educação menos conteudista, muito prática e que está atendendo. A minha compreensão é que a educação que está sendo posta, por estas grandes empresas privadas, como o Unibanco. Eu não entendo o que um banco, que entende de lucro, de mercado e de negócio, está buscando fazer suas intervenções dentro de uma dimensão que é mais emancipatória, que é humana e que é mais de compreensão e leitura do mundo real, para (poder) mudar o que está posto. (GESTORA ESCOLAR, 2022).

É o *adentramento* do privado no público. Eu não acho isso saudável do ponto de vista de políticas públicas. Mas faz muito tempo que o Brasil vive este tipo de parceria onde o setor privado investe muito recurso na educação, mas ele não transfere os recursos... Eu acho isso uma situação bem delicada, por que de uma forma ou de outra, são interferências privadas numa política pública que deve ser competência exclusiva do estado. Eles poderiam doar dois milhões, três milhões, cinco milhões. Quanto é que custa o programa aqui no Ceará? Nem se sabe. Tem todo um aparato empresarial que tem gastos. Você vê que eles dispõem de um conjunto de profissionais que dão assistência. Técnicos em gestão, técnicos em educação, técnicos em tratamento de dados, em estatísticas, em planejamento, em tudo isso e que são contratados, que recebem salários e que estão disponíveis para atendimento para os sistemas de ensino... Mas não é um investimento tirando dos (recursos) deles... Por que este recurso não é doado para educação em cada estado e competindo aos estados definindo suas prioridades de gastos? Por que a máquina pública gasta mal? O que leva a não ser desta forma?

Esse é o tema que não podemos fugir e nem desprezar, que é a atuação de entes privados na gestão da educação. Inclusive se formos falar hoje sobre, não falamos mais o processo de privatização da educação brasileira, porque este processo já está efetivado. Já contamos ou convivemos com ele... O que o Unibanco faz é uma proposta de projeto em que oriente o currículo e que, muitas vezes, limita o próprio espaço de atuação da escola... Há uma orientação, há uma definição de prioridades e metas atreladas aos próprios objetivos do banco que ele vai se ramificando dentro da própria secretaria e, conseqüentemente, dentro da própria escola. Principalmente nestes dois pontos, que são a gestão e o currículo. (ESPECIALISTA, 2022).

R. Relação entre IDE-Médio e a qualidade educacional/parâmetros da SEDUC

04) Sobre a Qualidade Educacional, o IDE-Médio tem se caracterizado como ferramenta eficiente para calcular a Qualidade Educacional do Ensino Médio cearense. Como a SEDUC define seus parâmetros conceituais de Qualidade Educacional?

Se você analisar a NT do IDE-Médio, perceberá que o indicador, inspirado no IDEB, apresenta a vertente do aprendizado, representado pelo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática em cada edição do SPAECE, e a permanência

na escola representada pela Taxa de Aprovação em cada série do Ensino Médio. Entendemos que o IDE-Médio não dá conta da complexidade do conceito de Qualidade Educacional, por natureza polissêmico, mas nos auxilia na identificação das escolas prioritárias, as quais recebem acompanhamento por parte da Superintendência Escolar. (IDILVAN ALENCAR).

Todas as vezes que as pessoas definam em qualidade na educação entra-se numa crise (...) Qualidade da educação pública para mim é representado por equidade. É a condição de todos os estudantes estarem na mesma condição de aprendizagem esperado pelo currículo da escola... Para esse indicador fizemos várias tentativas. Nós a avaliamos por anos. Passamos dois anos construindo este indicador, para você ver como este indicador é importante. No final, compreendemos que o custo/benefício seria maior se nós pudéssemos fazer uma equiparação com o IDEB. Porque a comunicação que a escola estava olhando e acompanhando tinha mais haver com o IDEB. Assim, foi basicamente esta a razão. Então, qualidade para mim é, basicamente, é estar associado ao IDE- Médio ou ao IDEB. (VASCONCELOS, 2021).

Estes indicadores são essenciais e são instrumentos eficazes para se fazer, verdadeiramente, um diagnóstico da aprendizagem dos alunos, em qualquer modalidade de ensino. A partir desse diagnóstico se cria as políticas públicas para se trabalhar em cima das defasagens, das dificuldades e que aquele resultado demonstra. Hoje em dia se pega o resultado de uma escola, de uma regional e de um estado e faz mais um ranqueamento do que objetivo daquele indicador (...) Isso não é educação de qualidade. Então, eu acredito que as coisas estão bem invertidas. Esses indicadores, na minha gestão, foram bastantes fortes. Eu acredito que eles contribuíram bastante nesta questão de mobilizar os jovens a buscar crescer. Crescer no sentido de buscar o conhecimento. (GESTORA ESCOLAR, 2022).

Então, em educação, a agente tem muito esse fenômeno, por isso enquanto nas outras políticas em avaliação em impactos (...) O que nós sabemos que está acontecendo no Ensino Médio e que são fatores que contribuem para a melhoria? A) a redução da taxa da distorção idade-série. Porque a distorção da idade-série é um legado que o Ensino Médio, na maioria das vezes, recebe no fundamental. Quando o aluno é reprovado, ele começa a ficar em distorção. Como a taxa de aprovação no Ensino Fundamental tem aumentado, significa que a reprovação e abandono tem diminuído e isso tem melhorado bastante a distorção idade-série. Então os alunos estão chegando com menos distorção no Ensino Médio. O que é uma coisa boa, em termos de aprendizagem, independentemente de qualquer meta, a redução é uma coisa boa. Isso faz com que o aluno tenha uma caminhada mais tranquila em termos de escolaridade e redução de matrícula, porque diminui o número de alunos por turma. (PESQUISADORA, 2022).

Há um novo termo chamado *Data Extraction*, ou seja, todas as ações das escolas, cada vez mais, estão sendo quantificáveis. Tudo hoje se trata de um indicador. E o IDE-Médio é mais um desses indicadores que veio para apresentar a realidade da escola. Veio para apresentar o aprendizado do alunado, mas encontra ali limites, talvez por estar muito relacionado à aprendizagem e fluxo com a proficiência de português e matemática. Além de tudo, não podemos esquecer que o IDE-Médio trata-se de uma política de responsabilização educacional... Ficamos pensando o que realmente é um indicador, como o IDE-Médio quando não se tem esse avanço. É lógico que esperar que outras variáveis sejam agregadas a um indicador é muito complicado, porque quanto mais variáveis tiver o indicador menos da realidade ele vai refletir. (ESPECIALISTA, 2022).

S. Relação entre cultura de avaliação e a elaboração/condução das políticas públicas educacionais pela rede de stakeholders/atores

07) Constrói-se por meio da “Cultura de Avaliação” uma rede de Stakeholders/atores, variando em tempo, nível e espaço que atuam e articulam nas dimensões da gestão, da aprendizagem, do monitoramento e da avaliação com objetivo de promover a melhoria dos resultados da aprendizagem. Nessa perspectiva, quais nomes se sobressaem/sobressaíram na elaboração e condução das políticas públicas educacionais?

A SEDUC sempre teve regionais e escolas nesse processo de gestão. (IDILVAN ALENCAR)

Constrói-se por meio da *Cultura de Avaliação*? São posições muito enviesadas que acabamos procurando pessoas, onde na verdade são segmentos sociais que devem trabalhar nesta perspectiva da construção destas políticas... Realmente, eu não tenho o nome específico de um grande educador que esteja por trás destas políticas públicas. (GESTORA ESCOLAR, 2022).

A construiu-se por meio da *Cultura de Avaliação*. O desenho institucional deste modelo de Gestão por Resultados, estabelecendo metas e acompanhando indicadores, este modelo foi construído, mais ou menos, nos anos de 2004 e 2005. Ele é inspirado na experiência canadense... eles trouxeram essa metodologia, com as devidas adaptações por cenário local. (PESQUISADORA, 2022).

Se formos pensar nestas três gestões, o SPAECE passa por adaptações, passando a ser censitário, depois só 1º ano e depois só 3º. Tem mudanças deste tipo, que depois passam a usar também o ENEM para isso. Estes nomes são os mais expressivos da gestão de 2007 aos dias atuais. Anteriormente, podemos falar no próprio nome da professora Sophia Lerché. Na Secretaria de Educação, ela pega um desafio, na gestão dela, porque é momento do FUNDEF/FUNDEB e teve vários desafios de manutenção do Ensino Médio. (ESPECIALISTA, 2022).

T. Relação entre o sistema de avaliação do Ceará e a contribuição para a melhoria da qualidade educacional

09) Como o atual sistema de avaliação do Ceará tem contribuído para a melhoria da qualidade educacional? Das ações de formulação, reformulação e monitoramento às interpretações e/ou leituras dos dados — como tem se mostrado mais eficiente esse processo para a educação cearense?

O SPAECE vem, ao longo desses anos, subsidiando a secretaria com políticas educacionais que passam por toda a educação básica. Para os municípios, a SEDUC tem uma política importante que se chama "Escola Nota 10". Nessa política, a meritocracia e a cooperação entre as escolas, aliada à transferência de recursos, impactam diretamente no trabalho realizado. São prêmios entregues na forma de recursos financeiros em duas parcelas para aplicação em projetos educacionais e melhoria na aprendizagem. Um dos pontos importantes

dessa política é que contribui e melhora os resultados das escolas que não tiveram uma boa avaliação. (IDILVAN ALENCAR, 2021)

O Ceará tem o mérito do pioneirismo e de não ter medo. Reconheço que, sem demagogia, o que a Secretaria (SEDUC) tem feito desde 2007 para cá tem sido, onde eu tenho tido maior participação, são avanços importantes. Mas isso acontece desde a década de 1990... Avaliação realizada em 2008 começou a colocar em xeque todo o sistema a partir de 2007. Dada a linha de base da aprendizagem, o SPAECE ganhou uma nova configuração. Como isso aconteceu? Nós somos o primeiro estado a bancar a avaliação para toda a rede pública. Inclusive nós tivemos maior abrangência do que o próprio SPAECE, porque nós não fizemos restrições, como número de alunos por sala. Se tivesse apenas um aluno, esse aluno seria avaliado. Nossa meta era ter 100% dos alunos avaliados... Isso cria uma capacidade de ampliação das políticas públicas e não somente focados em um único nível de ensino... O SPAECE consegue mobilizar tanto (a escola) municipal como estadual de forma muito substantiva; Como nos informar sobre o processo de alfabetização, onde melhoramos substancialmente, por consequência, reduziu a evasão. E nós chegamos diante desse desafio ao aluno no Ensino Médio com melhores condições de letramento. Embora ainda não seja uma proficiência como desejada... Hoje se tem um SPAECE mais palatável pela comunicação, as famílias hoje compram qualidade também. Sem dúvida gera um efeito importante que o SPAECE colocou no sistema público, não só no sistema educacional estadual. (VASCONCELOS, 2021).

O SPAECE trouxe grandes avanços, no sentido de diagnosticar. O SPAECE, IDE-Médio, IDEB, SAEP, eles têm um papel relevante na educação de fazer um diagnóstico educacional daquela região, daquele estado e, a partir deste diagnóstico, traçar os projetos, os problemas e as políticas para atender essa realidade. Eu acredito sim que trouxe grandes avanços. (GESTORA, 2022)

Qual foi a melhor estratégia de sucesso? Embora o Ceará tenha uma política muito forte de avaliação, nós carecemos de estudos longitudinais, ou seja, estudos que acompanhe uma geração. O menino faz avaliação no 5^a, faz avaliação no 9^a e faz avaliação no 3^o ano. Mas eu não comparo esses resultados do mesmo menino, entende? Quando a gente se propõe a fazer estudos longitudinais (e isso aí só as universidades conseguem fazer) é acompanhar um garoto desse desde 5^o ano até o 3^o ano e aí você ver como ele vai evoluindo. Aí você pode fazer inferência, pensar políticas, pode corrigir rotas e tudo mais. Sem os estudos longitudinais, a agente vai ficar sempre como fotografias. Uma fotografia não é um filme, são duas coisas muito diferentes. Isso, realmente, nós não temos, o Brasil carece de estudos longitudinais e sempre teve muita dificuldade de encarar — talvez por nosso imediatismo. Porque um estudo longitudinal ultrapassa um governo, não é um estudo de quatro anos, é um estudo de oito anos, é um estudo de uma geração. E aí nós temos muita dificuldade em fazer este tipo de estudo. O Ceará, neste cenário, é beneficiado porque nós estamos em governos de continuidade. (PESQUISADORA, 2022).

A melhoria da qualidade educacional? O SPAECE serve para orientação e planejamento das estratégias com vistas à qualidade da educação. Mas acaba instituindo práticas que são muitas restritas e que poderia avançar. Para isso acontecer, eu penso que é preciso trabalhar na escola com esses indicadores. Nós temos a avaliação e o que não podemos perder de vista é (essa) lucidez necessária do olhar para os resultados. Como essa lucidez vai surgir de forma possível? Trabalhando a formação do professor para a avaliação educacional. Todos nós... Que avaliação é essa? Na verdade, a avaliação institucional se perdeu ali pelo ano de 2007 a 2009. No SPAECE, ninguém falou mais nela, ou seja, a escola não pensa mais por ela, pelos indicadores... Tem-se um processo dentro da escola que deve ser avaliado porque os resultados não representam a realidade daquela escola. Embora tenha forte organização e conte com forte presença na liderança do gestor... O problema não está no indicador porque, neste ponto, é certo que os indicadores são bem construídos, mas no uso deles...

Se formos falar e definir essa qualidade como sendo a avaliação em larga escala (SPAECE, SAEB e afins), aí eu acho que estamos nos limites e não podemos garantir de que há uma melhoria, só nestes termos e que acredito que não. Mas há sim processos instituídos. Estávamos olhando recentemente os dados de acesso ao ensino superior e, nos últimos dez anos, o Ceará consegue que mais de 100 mil alunos ingressem na universidade. Por quê? Porque a SEDUC aproveita da política de inclusão no Ensino Superior e começa a trabalhar, orientando os jovens para o acesso a faculdade por meio daquele projeto (*Enem, chego junto, chego bem*). (ESPECIALISTA, 2022).

U. Relação entre o sucesso dos indicadores e as estratégias relevantes da SEDUC (PAIC; entre outras).

10) O sucesso dos índices obtidos pelo Ensino Médio no IDEB/2017 pode ser atribuído aos bons resultados pelo PAIC ou existem outras ações/estratégias mais relevantes desenvolvidas que podem ser destacadas pela SEDUC?

Além do PAIC, outras ações realizadas pela SEDUC devem ser levadas em consideração. Anualmente, são realizadas avaliações diagnósticas com as turmas do Ensino Médio, e — com os resultados obtidos — existe toda uma rede de regionais e escolas que trabalham com o mesmo objetivo: a aprendizagem dos alunos. O *Projeto Diretor de Turma* também tem contribuído bastante para os resultados obtidos: O acompanhamento escolar é uma marca importante dessa política nas escolas. A Superintendência Escolar também se revela como uma política importante no sucesso dos alunos com o trabalho realizado junto aos gestores escolares. Enfim, a forma como a SEDUC está estruturada agrega valor ao sucesso do aluno e das escolas. (IDILVAN ALENCAR, 2022)

É sempre muito difícil na avaliação de política pública separar programas e iniciativas. O PAIC não é um programa onde seus efeitos estão associados ao programa em si. Em 10 anos... 12 anos, praticamente, de trabalho e cooperação com os municípios. O programa consegue mexer com a cultura. Falo de cultura de centralizar o acompanhamento de dados de acompanhar a leitura dos indicadores da aprendizagem por meio de dados no processo de alfabetização, ter clareza sobre prioridades... Cabedal política de mobilização, como PAIC, cumpre uma função muito mais importante do que o próprio programa em si. Ele construiu uma cultura de atenção à alfabetização importantíssima, alguns já estão consolidados. Da mesma forma, a Superintendência Escolar... O Estado está numa fase de olhar para trás e não ver programas bem puros (...) Mas no Ensino Médio também há ações que explicam estes resultados. O *Projeto Diretor de Turma* criou uma interação da escola com o estudante de uma forma muito amigável. Demos uma “acertada” importante e hoje também se fala muito em *Clima Escolar*, como sendo preponderância para qualquer resultado, permanência e aprendizado, dando atenção aqueles que estavam com menos aprendizagem. Então, é uma combinação quase infinita de variáveis, mas que se pudéssemos utilizar expressões não quantitativas — mas qualitativas, eu diria que o PAIC influenciou os resultados do Ensino Médio substancialmente. (VASCONCELOS, 2021).

[FAVORÁVEL] Eu tenho pouco para falar sobre o PAIC, pois não tenho aqui indicadores, mas sei bem do que se trata. Mas é muito relevante vermos o Ceará neste destaque, a nível nacional. E concordo com o professor Mauricio quando diz que o PAIC não foi a estratégia principal, pois o Ceará hoje é referência para o Brasil, mesmo em termos de educação e investimento aqui em educação. São vários programas, o próprio SPAECE, a questão do Programa *Aprender pra Valer* de premiação. São estratégias que este governo faz para motivar para mobilizar essa juventude para estarem na escola, progredirem, promovendo

uma mobilidade social. Nós não devemos dar a premiação ou o mérito somente ao PAIC, há outras estratégias em que o Estado tem possibilitado esses bons resultados. (GESTORA ESCOLAR, 2022)

A estratégia mais importante e significativa é o Regime de Colaboração com o município porque no Pacto Federativo o município é o elo mais fraco. Ele foi responsabilizado sozinho por 11 anos da escolarização obrigatória (...) Então, eu considero que a iniciativa mais potente do Estado em relação à *Política Educacional* é o fortalecimento do Regime de Colaboração, não só com o apoio técnico, mas com apoio financeiro aos municípios. (PESQUISADORA, 2022).

Friso muito o *Projeto Diretor de Turma*, acredito que ele tem um papel importante dentro da escola. Também a superintendência escolar e a Coordenadoria de Avaliação Estadual e as suas políticas e as suas orientações, elas contribuem para estes resultados. E claro, a Filosofia da Gestão, porque se há toda uma rede alinhada, a esperança é que haja alguma melhoria nesses resultados. (ESPECIALISTA, 2022).

V. Relação entre política de bonificação e melhoria de indicadores educacionais

11) De que maneira a política de bonificação tem contribuições para a melhoria dos indicadores educacionais do Ensino Médio? Há algum registro ou preocupação que a política possa causar formas de competição entre unidades semelhantes e modelos escolares diferentes?

O Estado do Ceará adota, como parte do orçamento estadual de maneira colaborativa, o programa *Escola Nota 10*. Nesse programa, se premia as 150 escolas com desempenhos mais altos e auxiliam-se financeiramente as 150 escolas com resultados mais baixos. O intuito não é criar competição entre as escolas ou modelos diferentes, e sim uma responsabilização conjunta no pacto pela aprendizagem. O *Aprender para Valer* também tem criado um ambiente importante entre alunos e professores nas escolas, premiações como computadores para alunos, por exemplo, tem aumentado as expectativas de alunos no ingresso ao Ensino Superior e continuidade dos estudos. (IDILVAN ALENCAR, 2021)

Porque a política de bonificação é uma política de mobilização. E há muitos prós e contras a ela. Um deles é o que você citou na pergunta: O risco de competição, o risco de criar competição de redes, o risco das escolas se fecharem, de uma ganhar e as outras não ganharem. Política de bonificação pensada foi justamente que uma escola não concorresse com a outra. No primeiro desenho, a escola que ganhasse de 7% a 10%, de um período a outro, competiria apenas consigo mesma. Nisso não foi criar competição, nisso, ela seria bonificada... E houve também problema de concentração, as escolas que passaram / foram agraciadas com alguma bonificação, elas não estavam presentes em todas as regiões do Estado... Eu não coloco peso nenhum na política de bonificação nos resultados do Ensino Médio. Acho que se tivéssemos melhorado o desenho, talvez tivéssemos tido um pouco mais de crescimento, mas o crescimento que tivemos em nada se deve a política de bonificação. (VASCONCELOS, 2021)

Essa política de bonificação, ela vai fomentar, ela vai incentivar a uma política do ranqueamento da *Política dos Resultados* ou *Pedagogia dos Resultados* porque em nenhum momento essa política vai questionar as condições reais e concretas de cada comunidade escolar, da formação docente, da realidade da escola... Eu sou contrária a esta política de bonificação do professor, nem de gestor, nem de escola e nem de Estado. Hoje em dia, a educação está sendo

feita numa perspectiva de educação liberal que individualiza... Dentro desta lógica liberal, a bonificação é perfeita, é a busca pelos resultados sem compreender o processo que está acontecendo, como as dificuldades na sala de aula, na escola “X” é mais carente que a escola “Y”. As escolas profissionais têm melhores estruturas, têm professores dedicados e exclusivos, têm uma gestão mais atuante e que cobra mais. Como é que essas duas escolas podem ser uma premiada e a outra penalizada? Mas se você me perguntar se houve um efeito positivo entre os professores, eu direi que sim. A bonificação realmente promoveu o distanciamento... A bonificação foi o contrário, iniciou uma corrida por “louca” que sabemos que acontece. (GESTORA ESCOLAR, 2022).

Sobre a competição causada pela responsabilização, isto é uma questão que existe, mas a forma em que se olha para essa competição é diferente porque há quem diga que a competição é saudável. Mas a educação, em termos de justiça, ela não pode ser orientada pela competição... Se há bonificação, não encontrei estudos que faça correlação entre o *Prêmio Aprender pra Valer* e os resultados do Ensino Médio, mas numa perspectiva qualitativa, visitamos escolas, entrevistamos professores e diretores. Constatamos que a competição é inevitável, principalmente numa mesma CREDE. (ESPECIALISTA, 2022).

4) Apresentar estudos avaliativos sobre a qualidade do Ensino Médio cearense a luz da epistemologia do desenvolvimento de Hegel.

W. Relação entre indicadores e desenvolvimento educacional

[Cód.:1B] 2) Os indicadores de desenvolvimento sociais e econômicos utilizados pelo Estado identificam desenvolvimento educacional promovido pelas escolas cearenses de Ensino Médio? Como a SEDUC percebe nas demais unidades educacionais?

Isso representa o fortalecimento dos vínculos ao longo dos últimos anos entre aluno e escola, aumento médio da escolarização da população cearense. O resultado disso foi o aumento considerável de ingresso dos alunos nas IES. (IDILVAN ALENCAR, 2022).

De meninos ingressando nas faculdades públicas, meninos conseguindo melhores condições de vida para suas famílias através da escola, através de um trabalho de emprego. Essas políticas públicas desta geração, que foram alunos egressos neste recorte de 2012 a 2016 (VASCONCELOS, 2021)

Grandes avanços em termos de qualidade da educação e especificamente do Ensino Médio, da educação básica... De meninos ingressando nas faculdades públicas, meninos conseguindo melhores condições de vida para suas famílias através da escola, através de um trabalho de emprego. (GESTORA ESCOLAR).

Fico preocupado com os rumos que estão sendo tomados para justificar a educação e o desenvolvimento humano. Por outro lado, nós sabemos que sim, é muito importante a formação dos jovens, e, sobretudo, do estudante do Ensino Médio, e o Ceará tem apostado nesta formação, em algumas frentes... Me preocupa muito saber a quem estamos servindo e como estes resultados estão sendo utilizados? E aqui eu já deixo claro que não, nenhuma crítica à avaliação, mas uma crítica a estes resultados que são usados como plataforma do que avanço social em si. (ESPECIALISTA).

[Cód.:1B] Porque aporta recursos adicionais, isso faz com que você não só amplie a quantidade como ofereça melhores condições no que diz respeito a qualidade. Isso sem dúvida nenhuma no ponto de vista social vai representar um incremento grande no desenvolvimento da escolarização da população, que até então grande parte não tinha essas condições. (PESQUISADORA, 2022).

X. Relação entre IDE-Médio e a qualidade educacional/parâmetros da SEDUC

04) Sobre a Qualidade Educacional, o IDE-Médio tem se caracterizado como ferramenta eficiente para calcular a Qualidade Educacional do Ensino Médio cearense. Como a SEDUC define seus parâmetros conceituais de Qualidade Educacional?

Entendemos que o IDE Médio não dá conta da complexidade do conceito de Qualidade Educacional, por natureza polissêmico, mas nos auxilia na identificação das escolas prioritárias, as quais recebem acompanhamento por parte da Superintendência Escolar. (IDILVAN ALENCAR).

Qualidade da educação pública para mim é representado por equidade. É a condição de todos os estudantes estarem na mesma condição de aprendizagem esperado pelo currículo da escola... Para esse indicador fizemos várias tentativas (...) Acredito que precisamos ainda abrir (ampliar), mas eu acredito que ele seja uma referência de mobilização e engajamento... Foi muito mais no sentido político de engajar todos os segmentos, trazendo todo mundo para o mesmo lugar. Era muito mais a ideia do que a representação de qualidade. Mas o IDE-Médio é um fator importante em busca da qualidade obviamente porque 10 de IDE representa que a escola conseguiu incluir bem muita gente, mas o indicador, no Brasil, traz um conceito na sua fórmula que se aproxima do conceito de qualidade é levar a sério levar a equidade. (VASCONCELOS, 2021).

Eu acredito que eles contribuíram bastante nesta questão de mobilizar os jovens a buscar crescer. Crescer no sentido de buscar o conhecimento. Nós tínhamos nossas metas para poder melhorar (ou alavancar), mobilizar nossos jovens na busca pelo conhecimento e da aprendizagem. Eu acho que isso facilitou bastante, sabe? Compartilhar com os alunos os indicadores foi uma prática que eu vivenciei e foi muito saudável. Essas questões eram muito refletidas com os alunos. (GESTORA ESCOLAR, 2022).

Como a taxa de aprovação no Ensino Fundamental tem aumentado significa que a reprovação e abandono têm diminuído e isso tem melhorando bastante a distorção idade-série. Então os alunos estão chegando com menos distorção no Ensino Médio, o que é uma coisa boa, em termos de aprendizagem, independentemente de qualquer meta, a redução é uma coisa boa. Isso faz com que o aluno tenha uma caminhada mais tranquila em termos de escolaridade e redução de matrícula porque diminui o número de alunos por turma. É uma coisa boa. (PESQUISADORA, 2022).

Todas as ações da escola cada vez mais estão sendo quantificáveis. Tudo hoje se trata de um indicador. E o IDE-Médio é mais um desses indicadores que veio para apresentar a realidade da escola... Então, ficamos pensando o que realmente é um indicador, como o IDE-Médio quando não se tem esse avanço. É lógico que esperar que outras variáveis sejam agregadas a um indicador é muito complicado, porque quando mais variáveis tiver o indicador, menor da realidade ele vai refletir. Vai ficar mais complexo de ser tratado. Mas talvez pensar uma articulação de um indicador somado com aspectos socioeconômicos acredito que seria o ideal, como sendo um indicador para o Ensino Médio. (ESPECIALISTA, 2022).

Y. Relação entre estratégias/ações e correções dos resultados de aprendizagem

05) Sobre as correções de resultados de aprendizagens: Quais as ações são utilizadas pela SEDUC?

Foco na Aprendizagem: Avaliação Diagnóstica e Formativa, Formação de Professores, Material Didático Estruturado, Tutoria e Monitoria de Língua Portuguesa e Matemática. (IDILVAN ALENCAR)

Nós trabalhamos muito forte para que as pessoas cuidassem da aprendizagem de cada um dos estudantes. Eu acho que as escolas devem ter uma política pedagógica adequada para seu perfil de estudante. Porque eu estou te falando isso? Porque tem um aspecto relevante nisso tudo: a turma mais importante em termos de aprendizagem. É ali que nós precisamos criar toda uma estrutura de acolhimento. Primeiro aspecto que eu considero é a sensibilidade e não replicar modelos ruins que distanciam o ideário da equidade. O segundo aspecto é que a secretaria é uma das poucas do Brasil que tem uma Coordenadoria Especializada em dados e em juntar informações e relatórios. Isso dá um recado importante. Primeiro é assim: “Olhem para cada um!” (...) Não é um olhar difuso que se costuma ouvir, mas olhar para a individualidade, que este é o ponto importante para promovermos a EQUIDADE é poder acompanhar a capacidade de cada estudante que está matriculado. (VASCONCELOS, 2021).

Na minha compressão, qualidade de educação vai muito mais além desta questão. É preciso fazer uma educação que possibilite uma emancipação do homem. Eu acho que estes indicadores (SPAECE, IDE-Médio, IDEB, o próprio ENEM) deram, sim, mobilização para que esses alunos saíssem do caos, do descaso, da apatia da relação do “aprender pra quê?” Compreendo que eles (indicadores) ajudaram bastante, sim. (GESTORA ESCOLAR, 2022).

Como a taxa de aprovação no Ensino Fundamental tem aumentado significa que a reprovação e abandono têm diminuído e isso tem melhorando bastante a distorção idade-série. Então os alunos estão chegando com menos distorção no Ensino Médio, o que é uma coisa boa. Em termos de aprendizagem, independentemente de qualquer meta, a redução é uma coisa boa. Isso faz com que o aluno tenha uma caminhada mais tranquila em termos de escolaridade. A redução de matrícula, porque diminui o número de alunos por turma, é uma coisa boa e esses dois fatores são muito importantes, tanto como os Instrumentos de Gestão quanto a Focalização dos Professores em determinado conteúdo. Junto de muitas outras iniciativas que aconteceram simultaneamente. (PESQUISADORA, 2022).

Z. Relação entre o Ide-médio e o Accountability

08) Com um sistema próprio de avaliação (SPAECE) e, agora, com a criação de seu próprio Índice de Desenvolvimento Educacional (IDE-Médio) é possível afirmar um *Accountability* educacional no/para o Ensino Médio cearense? Qual o seu resultado mais expressivo?

Se você olhar para a *Accountability* na perspectiva de responsabilização social e de transparência para a sociedade sobre a qualidade educacional, podemos afirmar que sim, temos uma longa trajetória na construção de uma política voltada para a qualidade educacional, onde a redução das desigualdades e a ampliação da perspectiva estudantil na permanência na escola com a aprendizagem efetiva são premissas de toda a estrutura programática da SEDUC. (IDILVAN ALENCAR, 2022).

Prestar contas à sociedade no sentido de dar mesmo as contas, dando direcionamento. Mas eu não vejo que estes indicadores e essas políticas tenham sanado, de forma qualitativa, a questão estrutural da educação e não vejo que seja por omissão destas políticas (GESTORA ESCOLAR, 2022).

Existe uma *Accountability* democrática que é feita por meio de controles sociais, que não é o nosso caso. Você está estimulando a política do mérito como se o aluno fosse responsável pelo seu próprio sucesso, ou seja, você ignora as condições de contextos, você ignora as vulnerabilidades sociais, você compara desiguais, porque um aluno que tem uma família estruturada, tem um quatinho para estudar etc. e um aluno que não tem família estruturada — que, muitas vezes, é criado por uma única avó... Eles, em princípio, na largada, eles não podem ser comparáveis. Você teria que dar melhores condições a este aluno que não tem as condições ideais. (PESQUISADORA, 2022).

O segundo elemento, que apresenta aí uma *Accountability* são os usos sociais a respeito dos resultados da educação. Há toda uma plataforma de divulgação, de orientação para que escolas publiquem estes resultados. Chegando nas escolas, encontramos a exposição destes resultados, inclusive para que a comunidade acompanhe. Se formos pensar democraticamente, a *Accountability* serve para que a comunidade tenha a noção das atividades do serviço público... Há uma responsabilização que ela é subjetiva, a partir do momento que eu avalio este professor do Ensino Médio, que eu divulgo estes resultados, seja internamente, para seus pares, eu estou responsabilizando ele de forma subjetiva desta responsabilização e que, por si só, é uma *Accountability*... Onde está o problema? Não é possível avaliar o professor somente a partir do resultado do aluno... porque isso implica na subjetividade dos docentes e dos alunos. E implica também nas próprias organizações das escolas. (ESPECIALISTA, 2022).

Z.1 Relação entre o sistema de avaliação do Ceará e a contribuição para a melhoria da qualidade educacional

09) Como o atual sistema de avaliação do Ceará tem contribuído para a melhoria da qualidade educacional? Das ações de formulação, reformulação e monitoramento às interpretações e/ou leituras dos dados — como tem se mostrado mais eficiente esse processo para a educação cearense?

O SPAECE vem, ao longo desses anos, subsidiando a secretaria com políticas educacionais que passam por toda a Educação Básica... Nessa política, a meritocracia e a cooperação entre as escolas, aliada a transferência de recursos impacta diretamente no trabalho realizado. São prêmios entregues na forma de recursos financeiros em duas parcelas para aplicação em projetos educacionais em melhoria da aprendizagem. (IDILVAN ALENCAR, 2021).

Respeitando a autonomia de cada ente, a avaliação realizada em 2008 começou a colocar em xeque todo o sistema a partir de 2007... O SPAECE consegue mobilizar tanto (a escola) municipal como estadual de forma muito substantiva; Como nos informar sobre o processo de alfabetização, onde melhoramos substancialmente, por consequência, reduziu a evasão. E nós chegamos diante desse desafio ao aluno no Ensino Médio com melhores condições de letramento. Embora ainda não seja uma proficiência como desejada. Desejada com excelência, mas isso já reflete muito o desempenho do aluno no Ensino Médio. A escolarização no Ceará não se quebrou por conta da municipalização da matrícula, pelo contrário, isso é um mérito do Estado, nenhum outro conseguiu fazer isso até agora, de criar uma rede pública bem coesa... Hoje se tem um SPAECE mais palatável pela comunicação, as famílias hoje compram qualidade também. (VASCONCELOS, 2021).

O SPAECE, IDE-Médio, IDEB, SAEP, eles têm um papel relevante na educação de fazer um Diagnóstico Educacional daquela região, daquele estado e, a partir deste diagnóstico, traçar os projetos, os problemas e as políticas para atender essa realidade. Eu acredito sim que trouxe grandes avanços. (GESTORA ESCOLAR, 2022).

Porque você não pode comparar as condições de oferta e de permanência na escola de um aluno de uma escola de educação profissional — que tem nove horas de aula por dia, ele tem direito a três refeições (duas merendas e um almoço), ele faz uma formação de nível técnico, ele tem bolsa-estágio, ele tem um conjunto de benefícios — com um aluno de escola regular, via de regra, lotada com 800/1000 alunos, o aluno tem direito a uma única merenda, as condições de infraestrutura da escola deixam muito a desejar, quando se comparada a uma escola profissional, o professor não é dedicado àquela escola como os professores das escolas profissionais. (PESQUISADORA, 2022).

Pensando sobre essa qualidade, até chegarmos no aluno. Eu acredito que precisamos avançar nesse conceito de Qualidade. Não as perceber só pelos indicadores das avaliações. Talvez se voltássemos um pouco para entender a qualidade a partir do que a escola entende por qualidade e, até a literatura vem falar de uma “qualidade negociada”, em que a escola estabelece ali os seus parâmetros de ação... Agora, em termos de organização e de política educacional de ação do Estado, nós temos processos instituídos que são avanços. Não podemos negar que há, no Ceará, uma gestão pública preocupada com a educação. Não vou mais entrar nesse mérito de qual concepção de qualidade, mas como estrutura constituída, que reflete na ação da SEDUC... Mas há sim processos instituídos. Estávamos olhando, recentemente, os dados de acesso ao ensino superior e, nos últimos dez anos, o Ceará consegue que mais de 100 mil alunos ingressem na universidade. (ESPECIALISTA).

Z.2 Relação entre política de bonificação e melhoria de indicadores educacionais

11) De que maneira a política de bonificação tem contribuições para a melhoria dos indicadores educacionais do Ensino Médio? Há algum registro ou preocupação que a política possa causar formas de competição entre unidades semelhantes e modelos escolares diferentes?

O intuito não é criar competição entre as escolas ou modelos diferentes e sim uma responsabilização conjunta no pacto pela aprendizagem. O *Aprender para Valer* também tem criado um ambiente importante entre alunos e professores nas escolas. Premiações como computadores para alunos, por exemplo, têm aumentado as expectativas de alunos no ingresso ao ensino superior e continuidade dos estudos. (IDILVAN ALENCAR).

Sobre a política de bonificação, tínhamos uma intencionalidade que não se operou. Nem criou rivalidade e nem movimento. Foi, na verdade, muito mal desenhada porque ela foi desenhada de forma linear. Deixei um pouco caminhada à disposição porque a política de bonificação é uma política de mobilização. Um deles é o que você citou na pergunta: O risco de competição... Política de bonificação pensada foi justamente que uma escola não concorresse com a outra. No primeiro desenho, a escola — que ganhasse de 7% a 10% de um período ao outro — competiria apenas consigo mesma. Nisso não foi criar competição. Nisso, ela seria bonificada. (...) Para ela criar mobilização, era preciso que as escolas pudessem ver os resultados de outras escolas para se mobilizarem. Então foi um fracasso na minha visão, não cumpriu em nada, a não ser, nos primeiros anos iniciadas, criando um tipo de movimento, mas depois esfriou, baixou demais os números de escolas que atingiram a bonificação. Eu não coloco peso nenhum na política de bonificação nos resultados do Ensino Médio. Acho que se tivéssemos melhorado o desenho,

talvez tivéssemos tido um pouco mais de crescimento, mas o crescimento que tivemos, em nada se deve a política de bonificação...

Primeiramente há duas questões nesta política de bonificação. À primeira delas, respondo: Sim, que ela contribuiu para ajudar de alguma forma no clima escolar, no ambiente escolar, na busca pela qualidade de educação. Isso não posso negar. A segunda questão: Se eu concordo com a política de bonificação ou não? Não! Na minha compreensão, também é uma política enviesada no sentido da educação emancipatória. Assim, são duas questões que eu acredito que são fundamentais no seu trabalho. Mas a partir de que perspectiva você vai fazer essa análise? Essa política de bonificação, ela vai fomentar, ela vai incentivar a uma política do ranqueamento, da política dos resultados ou pedagogia dos resultados. Porque em nenhum momento essa política vai questionar as condições reais e concretas de cada comunidade escolar, da formação docente, da realidade da escola... Acredito que educação é direito universal para que o homem tenha uma vida melhor na sociedade, mas dentro de um coletivo. Hoje em dia, a educação está sendo feita numa perspectiva de educação liberal que individualiza. Dentro desta lógica liberal, a bonificação é perfeita, mas se você me perguntar se houve um efeito positivo entre os professores, eu direi que sim. (GESTORA, 2022).

Sobre a diferenciação de escolas e seus resultados, a educação, em termos de justiça, não poder ser orientada pela competição. Na competição, fica gente para trás. Isso é até uma questão filosófica que não podemos perder de vista e está além da Política Educacional estabelecida aqui no Ceará. Se a bonificação (...), não encontrei estudos que façam correlação entre o *Prêmio Aprender pra Valer* e os resultados do Ensino Médio, mas numa perspectiva qualitativa, visitamos escolas, entrevistamos professores e diretores. Constatamos que a competição é inevitável, principalmente numa mesma CREDE. Se pararmos para pensar, os próprios resultados do ENEM são uma plataforma dessa competição. As escolas utilizam os resultados do ENEM para fazer, assim, uma espécie de marketing educacional, divulgando os seus quantitativos de alunos aprovados pelo ENEM. (ESPECIALISTA, 2022).

5.9 Considerações complementares

Depois de longos anos debruçados em leituras, páginas riscadas e muito amassadas, como se nada disso fizesse sentido, como ainda parece não fazer. Não podemos esquecer daquelas que, simplesmente, “sumiram” depois de horas sendo escritas/digitadas e somem sem dar explicação. Acreditando que as próximas pesquisas farão mais sentido e que esta ajudará de alguma maneira, é primordial descrever os caminhos percorridos e as duras pedras que insistem em permanecer e confrontá-las com nossas hipóteses. Tudo de conformidade com o atingimento de cada objetivo que traçamos ainda em 2017, num projeto intitulado: Educação e Desenvolvimento: Um Estudo avaliativo da Qualidade e da Política Educacional do Ensino Médio de 2007 a 2017, no Estado do Ceará.

Vamos deixar evidente que estamos diretamente envolvidos com a pesquisa, ora como alunos que fomos, ora como professor e gestor escolar. Fizemos um esforço para manter a isenção, foi inútil, pois vivemos cada momento narrado aqui, estando presentes

como agentes históricos. Já estivemos como usuários desse sistema e saltamos para agentes responsáveis por esses mesmos resultados. Com o visível sentimento de responsabilidade, inquietação e desejo de não mais vivenciar tantas omissões ocorridas no passado com a aprendizagem, presenciando as mudanças nos últimos anos na Educação cearense e com a vontade de fazer ainda mais pela educação/aprendizagem.

É possível construir ações capazes de promoverem a cidadania com plenitude, sendo cientes e conscientes que parte destes avanços têm nossa contribuição. Em termos práticos, em algum momento, fomos capazes de ofertar aos alunos qualidade, fazendo-os enxergar novas possibilidades, alguns até com o sucesso de ingressar em universidades públicas. É isso que verdadeiramente vale: transformar vidas para melhor!

Recorrendo as ideias presentes na dialética hegeliana, destinamos este momento para apresentar nossos achados, concebidos como a fase da *Tese* ou *Aparente*. Realizando nossas críticas, constatações e considerações mais pertinentes, como a fase da *Antítese* ou o *Essente* e apontando caminhos outros nesta jornada de mudança e gestão educacional, como a *Síntese* ou *Razão, Espírito ou Consciência*. Esses termos foram utilizados durante a análise da avaliação de políticas educacionais, na qual tratamos os indicadores numéricos. Daí o desafio de relacioná-los ao pensamento de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), considerado o maior filósofo da contemporaneidade, fez-se muito desafiador e, por meio desta ação, também trouxemos o ineditismo a tal tese. Apresentamos o pensamento desse filósofo para o campo prático, para analisar a avaliação educacional cearense — julgada em seu processo histórico, suas políticas públicas e em sua qualidade. Desse filósofo também usufruímos dos conceitos de *Qualidade, Quantidade e Medida* para, assim, encontrar a melhor definição do que são os avanços dos indicadores educacionais cearenses no Ensino Médio, onde embasamos toda a caminhada, buscando, insistentemente, uma Educação de Qualidade engajada na conquista do pleno desenvolvimento humano ou compreendida como Progresso, como pensa nosso filósofo.

A consideração primordial é estabelecer que indicadores numéricos não mostram tudo, sem desmerecer sua importância. Ciente disso, expomos vários deles numa tentativa de expor/evidenciar qualidade. Eis que surge o antagonismo epistemológico qualitativo-quantitativo, pois uma política de indicadores, nem toda via, enxerga o essencial que é a desenvolvimento do homem. No caso em questão: a aprendizagem dos alunos do Ensino Médio. Para seguirmos nesse entendimento, desaguamos numa ação

educacional com base na Equidade. Essa só é conseguida na relação direta de qualidade-quantidade. Não sendo admitido ofertar qualidade para poucos, tampouco nada para muitos. Equidade só é conseguida quando se eleva o todo de forma justa, ofertando mais a quem precisa de mais, sem tirar dos que já têm de forma abrupta e causando rupturas. Nesse ponto, muito ainda se precisa avançar, pois o que identificamos como os indicadores ainda não podem afirmar *Qualidade* e Equidade Educacional. A educação ofertada ainda não atingiu a Equidade, milimetricamente colocada como meta atingível desde a década de 1990. Porém, não se pode julgar como algo completamente distante do ideal, pois fizemos inúmeros comparativos com outras redes estaduais — vistas na descrição dos indicadores educacionais — e destacamos que muitos dos nossos indicadores estão à frente, em relação aos de outros estados.

Identificamos indicadores-micros que mostraram mais consistências que os principais indicadores-macros, como SPAECE/IDE-Médio e SAEB/IDEB. Aprofundando de forma mais incisiva, fomos capazes de mostrar mudanças significativas para a melhoria educacional. Entre eles, chamamos atenção para dois destacados indicadores. O primeiro, na Tabela 16: Ensino Médio Estadual Regular Média Diária de Horas-Aulas, 2011 e 2016 (5.7.3.7), o Ceará aparece na 4ª melhor posição, mostrando que estamos entre os melhores na oferta de tempo de aula no país. Enquanto ao número de alunos por turma (2011-2016), onde o Ceará ocupa a última posição com 37,00 (35,67 em 2016) alunos por sala, onde o melhor estado tem 24,30 (21,65 em 2016) alunos por sala (Tabela 15: Ensino Médio Estadual Regular — Número médio de alunos por turma, 2011 e 2016). Em outros termos, precisamos de mais escolas, mais salas de aulas e de mais professores nesta rede.

Vamos, em definitivo, para o que consideramos os reais achados nesta pesquisa. Primeiramente, a Reforma Educacional Cearense que, por várias vezes, fizemos referência ao modelo de gestão implantado pelo Estado, baseado em estratégias para o equilíbrio fiscal na educação, pois muito contribuiu para a melhoria na capacidade de investimento com recursos do tesouro estadual. Esses investimentos promoveram impactos imediatos e visíveis, por consequência, condicionando os resultados da aprendizagem — seja nos municípios, seja na rede estadual — que, posteriormente, dará vida a Política de Bonificação. A primeira e maior resultante desses investimentos foi o Ceará ser o estado com o maior índice de matrículas na rede municipal no âmbito da federação, em 1995, contribuição eficientemente para a

promoção da ampliação do acesso e a melhoria da qualidade dos serviços educacionais, antecipando-se à criação e implantação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que veio a se constituir em um instrumento facilitador dos objetivos perseguidos.

Nessa época, vivíamos o período do governo Jereissati e dos slogans da “Mudança”. Estava à frente da Secretaria da Educação o professor Naspoline. Dele muito já falamos, mas vamos expor o que o Ceará avançou, no que ficou denominado de Reforma Educacional Cearense, que ecoa até os dias atuais. Existências das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação e a função da Superintendência Escolar; Regime de Colaboração (Estado-municípios); Eleições para diretores; Conselho Escolar; Política de Valorização da carreira do magistério; O fortalecimento dos mecanismos de avaliação e acompanhamento (SPAECE), responsáveis por monitorar e contribuir para a criação de políticas públicas educacionais.

Naspoline caracteriza o sucesso de ações como a viabilização da gestão governamental realizada com eficiência e agilidade, com base em atingimento de metas, responsabilização e avaliação, tendo por objetivo-último elevar indicadores, como pressuposto básico exigido pelas agências de fomento internacionais, processo que se iniciou pela sua gestão. Essas e outras estratégias estão presentes ou foram aperfeiçoadas ao longo do tempo. Provam que sua gestão orquestrou os caminhos da eficiência da gestão educacional. Nesse ponto, identificamos sua gestão como a pioneira nesse modelo de gestão. O que Naspoline inicia se tornará uma política de continuidade nas próximas gestões. Assim todos que o sucederam ou continuaram, ou aperfeiçoaram suas ações e metas, que — por sua vez, bastante ousadas para a época e ainda hoje desenvolvem políticas públicas para atingi-las.

Dando continuidade ainda as ações do Governo das Mudanças — veio, em seguida, o Lúcio Alcântara (2002-2006), que será lembrado pelo histórico de greves e do maior concurso para professor já visto. Foram mais de 8 mil vagas à época. Isso impulsionaria a melhoria da qualidade, fortalecendo o quadro funcional, com mão de obra mais qualificada.

Esse governo enfrentou forte crise financeira, passou por ajuste fiscal, encontrou resistência em sua própria base política. Em sua gestão, houve uma forçosa tentativa de promover o sucesso de uma gestão escolar, onde se colocou em prática a estratégia do

Plano de Educação Básica cujo slogan era “Escola Melhor, Vida Melhor”, orientou-se para a garantia da qualidade da escola com foco na aprendizagem. Para tanto, buscou-se apoio em várias frentes da gestão, uma delas foi o uso de recursos advindos dos sistemas de avaliação. Com isso, modernizou-se o SPAECE (LIMA, 2018) e até o SPAECE chegou a ser realizado de forma virtual, na época com pouquíssimos computadores nas escolas e internet deficitária — identificando, precariamente, os níveis da aprendizagem dos estudantes e evidenciando a necessidade de olhar a Educação como gestão para aprendizagem e não gestão para resultados. Pois, o que menos se encontrou foram resultados positivos. Nesses contextos de exclusão, a garantia do direito à educação ganha contornos ainda mais complexos e dramáticos.

Tudo isso proporcionou a implantação bem-sucedida, na gestão de Lúcio Alcântara, do modelo de Gestão por Resultados, baseado no modelo canadense. Sobre isso, um nome deve ser ressaltado, por muito desconhecido no setor educacional, o Sr. Marcos Holanda, na época presidia o IPECE e quem disseminou a filosofia de gestão para todos os órgãos do estado, já contextualizado e identificado em nossas entrevistas. O que nos interessa neste ponto: A Educação passa a conviver com novas práticas/metodologias, com pactuação de metas, responsabilização, monitoramento e avaliação por resultados, como ferramentas eficazes de gestão, voltadas e focadas no atendimento ao cidadão, que vai fortalecer a ação de *Accountability* Educacional.

Dentro desse cenário de avaliação em larga escala, a ferramenta consolidada, até dias atuais, é o SPAECE, criada, em 1992, pelo governador Ciro Gomes, sendo muito utilizada pelas gestões seguintes. Mas, em 2007, começa a ganhar maior robustez, pois se tornou o principal instrumento de acompanhamento de *Accountability* Educacional e condutor das políticas públicas educacionais. Nessa época, já estava à frente do governo Cid Ferreira Gomes. O governo passa, em 2007, a implantar várias políticas importantes, como: Os repasses do ICMS aos municípios, uma forte estratégia. A Lei permitiu aos Estados legislar sobre parte do rateio desse tributo. Diante disso, em 2007, o Estado do Ceará modificou sua Lei de repasse, guiado por seu modelo de gestão (Gestão por Resultados). Para isso, elegeu indicadores de resultados em saúde (...), meio ambiente (...) e educação (taxa de aprovação de primeira a quinta série e a média das notas dos estudantes da 5ª série, conforme resultados do SPAECE (disciplinas de português e matemática) e como determinantes da quota-parte

municipal do ICMS). Os prefeitos evidenciaram claramente a atenção aos indicadores educacionais. Uma vez que dos 25% do montante que se deve distribuir aos municípios por meio de legislação estadual, 18% dos recursos são distribuídos com base nos indicadores de educação.

A Política de Bonificação aplicada ao Ensino Médio não poderia passar despercebida aqui. Sobre esse assunto, há coerência entre os entrevistados, pois apresentam críticas a esse modelo de política. O único entrevistado que se mostrou favorável foi o ex-secretário Idilvan Alencar — que preferiu afirmar que esta política se tratava de uma ação meritocrática que promovia a transferência de recursos por meio de premiação, visualizando a aplicação em projetos educacionais e melhoria na aprendizagem e ressaltando ainda a importância da integração da cooperação técnica/pedagógica que contribuíram e melhoraram resultados das escolas que não tiveram uma boa avaliação, segundo ele.

Dois importantes fatores antecipam essa ação: a universalização do Ensino Fundamental com o Regime de Colaboração. No Ceará, nós descobrimos, que esta ação já era desenvolvida desde a década de 1970 e ganhando maior força com a chegada dos recursos do FUNDEF/1998, fortalecendo com recursos à rede do Ensino Fundamental, mas estava longe a chegada da ajuda ao Ensino Médio.

O cenário para o sucesso do PAIC estava consolidado, era necessário apenas aguardar as avaliações externas mostrarem o inevitável: os indicadores iriam crescer, pois o Estado tratou de fornecer os ônus, com o Regime de Colaboração, com a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa — COPEM, essa na implantação e consolidação do PAIC e os bônus para os municípios, baseado no aumento do ICMS, caso um município qualquer elevasse seus índices. Conforme as categorias avaliadas pelo próprio SPAECE: vermelho, amarelo, verde-claro e verde-escuro. Em pouquíssimos anos, o mapa cearense se tornou um “Mar Verde-escuro”.

Em 2007, surgem ainda as escolas de educação profissionais. Três importantíssimos fatores são preponderantes para explicar os avanços cearenses. Todos vistos de uma forma estratégica e merecem destaque a condução da gestão governamental e educacional cearense na captação de recursos e pela rápida adaptação de sua rede para essas três mudanças:

Em primeiro lugar, em 2007, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) substituiu FUNDEF que vigorou entre 1998 e 2006. O fundo atual se tornou a evolução do mecanismo anterior porque passou a redistribuir um conjunto maior de impostos, observando todas as matrículas da Educação Básica, e não apenas as do Ensino Fundamental. E o Ceará nessa época? Não contava mais com a matrícula do Ensino Fundamental, pois foi uma das primeiras redes no país a consolidar a transferência desse ciclo de ensino para os municípios, passando a administrar os novos recursos apenas para o Ensino Médio.

Em segundo lugar, ainda no ano de 2007, o governo Cid Gomes — já bastante experimentado em gestão de eficiência — enxerga um próspero programa educacional de grande aporte financeiro. É o programa *Brasil Profissionalizado* cujas ações eram geridas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa, que funcionou até o ano de 2016, teve por objetivo conceder apoio financeiro às redes públicas de ensino dos estados, com vistas a contribuir para o fortalecimento e expansão da educação profissional e tecnológica. Oriundo do PRONATEC, o *Brasil Profissionalizado* busca o fortalecimento do Ensino Médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação profissional. O programa atuou no fomento de ações que visou à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do Ensino Médio integrado à educação profissional e tecnológica. Os recursos do *Brasil Profissionalizado* eram repassados aos estados para construção, reforma e modernização de escolas técnicas, estruturação de laboratórios, além do financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação. As escolas profissionais do Ceará surgem de forma pujante. Em pouco tempo, passam a funcionar em prédios novos e modernos. O Ceará foi o estado que mais conseguiu recurso desse fundo e, em razão disso, atualmente possui mais de 140 escolas profissionais, em sua rede.

Em terceiro lugar, a emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 que prevê a universalização do atendimento também na Educação Infantil e no Ensino Médio, ao ampliar a obrigatoriedade aos alunos entre quatro e 17 anos. A universalização deve

ser implementada por estados e municípios, com o apoio do Ministério da Educação, até 2016. Com isso, o Ensino Médio passa a ser obrigatório. A EC-59 dá a esse ciclo de ensino verdadeira importância e reduz desigualdades. Dessa forma, percebe-se que o Ceará já estava pronto, pois, com base nesses três importantes fatos, ele mostrou que, de forma eficiente, está preparado para assumir novos desafios a ponto de poder otimizar recursos financeiros, o que lhe permitiu implantar uma nova rede de ensino no estado.

Nesse mesmo ano, o SPAECE se tornou censitário, foi a primeira vez que a avaliação conseguiu diagnosticar a aprendizagem de todos os alunos cearense, um marco para aqueles que estudam avaliação em larga escala. Na época houve grande esforço da SEDUC, CREDES e da Gestão Escolar para a leitura dos resultados, por meio dos boletins pedagógicos produzidos pelo CAEd/UFFJ. Deve-se mencionar a atuação dos ex-secretários: Izolda Cela, Maurício Holanda e Idilvan Alencar, que sempre priorizaram a rápida devolução dos dados do SPAECE para que se iniciassem as leituras. Chegaram até a disponibilizar o que se chamou de dados preliminares, já preocupados com a possível demora na consolidação final desses dados. Constata-se, nesse esforço da SEDUC, a vontade de fazer existir uma Cultura de Avaliação.

Nesse caso, destacamos algumas ressalvas, como explicitar que mesmo com o esforço desempenhado pela SEDUC, a leitura dos dados ainda é um problema. As escolas, professores e alunos ainda não conseguem se apropriar devidamente destes. O que fazer? A SEDUC, na gestão dos governadores Lucio Alcantara e Cid Gomes, promoveu curso de formação para seus gestores em gestão e avaliação da educação pública, ora promovido pela UECE, ora pelo CAEd/UFJF. Mas persiste a inconsistência em consolidar uma Cultura de Avaliação. Dessa forma, é necessário se ampliar a formação do professor cearense, em ambas redes, no sentido de, entre outras coisas, ensinar sobre avaliação. Isso vai melhorar em muito a aprendizagem dos alunos.

Consolidando-se como uma das maiores estratégias, o acompanhamento do Circuito de Gestão, promovendo o monitoramento, o acompanhamento e avaliação, para que, ao final, todos os indicadores educacionais possam ser atingidos. A metodologia aplicada para esse acompanhamento é, justamente, o que foi repassado pelo principal parceiro da SEDUC, uma instituição com vínculo com um “banco” privado. Em outras palavras, a escola fica refém da política de responsabilização para que cumpra e atinja metas predeterminadas, seguindo a filosofia de gestão de um

banco. Reflete-se: A quem a escola está a servir? Pois esses mecanismos não podem e nem são condizentes como uma verdadeira política avaliativa que busca avaliar para transformar, mas na verdade se caracterizam como uma cultura de exame e culpabilidade ortodoxa.

Avanços em ações de *Accountability* educacional devem estar mais acentuadas em refletir o sucesso do aluno em ações que lhe proporcione sucesso para a vida do que fazer exame e dizer que atingiu notas positivas em Língua Portuguesa e Matemática. Na verdade, os alunos não atingem. Trouxemos os últimos resultados do SPAECE (de 2016, 2017 e 2018), com isso, vê-se que o percentual de alunos, por padrão de desempenho, mostrar que em 2017 — 41,10% dos alunos estavam no nível muito crítico, 32,60% em nível crítico e apenas 8,9% em nível adequado em Matemática. Não sendo diferente em Língua Portuguesa no exame do mesmo ano, no qual 45% ficaram no nível muito crítico, 41,50% em crítico e apenas 1,2% em adequado (Vide a Tabela 25: Percentual de alunos por padrão de desempenho no SPAECE — 2016 a 2018). Olhando para esses índices, isso não mostra qualidade de aprendizagem, pois foram os mesmos alunos que atingiram, em 2017, o maior crescimento no IDEB, ficando entre os melhores resultados.

Para a política educacional destinada aos alunos do Ensino Médio, houveram ainda ações destinadas a correção de letramento e matemática destinados aos alunos recém-chegados (1º ano), chamado na época de *Projeto Primeiro Aprender*, que não foi contemplado nesta pesquisa, mas vale um estudo mais aprofundado sobre essa estratégia.

As estratégias educacionais mais modernas e consistentes, identificadas por todos os nossos entrevistados como as mais relevantes, foram: Projeto Diretor de Turma, que é a destinação de um professor para acompanhar, mais de perto, uma turma. Inicialmente implantado na EEEP, hoje é uma das principais políticas educacionais para o Ensino Médio, pois se encontra presente em todas as unidades educacionais, já sendo replicada em muitas escolas municipais. Com o engajamento desse profissional e as ações de cada escola, para que os alunos participassem dos vestibulares. Por sua vez, a SEDUC enxergou essa ação como positiva e passou a promover uma grande mobilização para a inscrição dos alunos da rede de Ensino Médio na realização do ENEM, sendo o estado que mais demanda inscritos, de forma *per capita*, nesse certame. Apontada como uma política educacional, que por sua vez,

é fortalecida por duas ações (*ENEM não tira férias*, ofertando aulas em julho e *Nenhum Aluno a Menos*, que promove ações para reduzir a evasão e garantir que todos os alunos inscritos realizem a prova do ENEM).

Essas três ações vêm mudando de forma significativa os rumos dos alunos do Ensino Médio, com efeitos visíveis. A SEDUC não tardou para transformar os números atingidos com a realização do ENEM em um indicador de qualidade, principalmente, no levantamento dos alunos que conseguem ingressar em universidades, sejam públicas ou privadas. Ela não está errada, qualquer governo faria o mesmo, já que a ação se mostrou eficiente. Não se pode desconsiderar que, a cada ano, mais alunos das escolas públicas ingressam cada vez mais nos quadros no Ensino Superior cearense. Essa ação ganhou maior consistência na gestão educacional do ex-secretário Maurício Holanda (vide o Gráfico 19: Percentual da população de 19 anos ou mais com pelo menos o Ensino Médio Completo — Brasil, Nordeste e Ceará — 2016-2017).

Já por volta do ano de 2016, o Ceará já começava a apresentar os melhores indicadores no Ensino Fundamental, progressivamente, em seus ciclos iniciais e finais. A manchete no Jornal O Povo, em 09/09/2016, era: “77 das 100 melhores escolas do País estão no Ceará, mostra IDEB. As 24 melhores escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental estão todas no Ceará. As escolas municipais (...), lideram o ranking, com nota 9,8”. Como a política de bonificação e responsabilização correu livre nos municípios cearenses, também chegou (ou se cobrou) ao Ensino Médio. O Ceará está, em 2015, na 12º posição. Após reuniões de gestão, pactuação pelos bons resultados, os alunos cearenses realizaram a avaliação do IDEB/2017 e conquistaram a nota de 3,81 — o que os levou a ocupar a 4ª melhor posição. Esse salto de qualidade gerou o interesse desta pesquisa e anos de investigação. Mas houve mudanças? Respondemos que sim. Quais? E em que intensidade? Para quais as direções? Isso responderemos após a análise das nossas hipóteses.

Decorrido os primeiros 10 (dez) anos (2007-2017), os alunos oriundos do PAIC haviam chegado ao Ensino Médio. Na introdução falamos de um “fenômeno”, oriundo do PAIC. Já nossos achados apontam para efeitos múltiplos que elevam os índices de aprendizagem para o Ensino Médio — muito mais significativos que os efeitos causados pela ocorrência do PAIC — dos alunos oriundos do Ensino Fundamental que chegam ao Ensino Médio. Esse efeito foi identificado, nas nossas

entrevistas, como *Efeito Onde*. Em outros termos, notas elevadas pelos alunos do Ensino Fundamental (5º ano), redução no 9º ano do Ensino Fundamental e queda no 3º ano de Ensino Médio, pois não se pode atribuir a melhoria dos indicadores do Ensino Médio, no IDEB/2017, como algo exclusivo do PAIC, mas a um conjunto de ações que vamos caracterizar agora, como as principais estratégias destinados ao Ensino Médio e, por investigação e declaração dos nossos entrevistados, podem ser caracterizadas como as maiores responsáveis pela elevação desses indicadores de 2017.

Por fim, constata-se que a educação cearense — universo da pesquisa, a partir das reformas neoliberais da década de 1990 até os presentes dias — atende verdadeiramente às matizes da globalização por meio da adoção de políticas da gestão educacional, fundamentadas no modelo de responsabilização, onde a reapropriação conceitual, agora, já não são os modelos gerenciais, que, anteriormente, se mantinham como eixo referencial a “prestação de contas” ou o ajuste fiscal. Verificamos uma cultura de auditoria, feita agora por mecanismos de controles praticados por instituições privadas, oriundas de práticas de mercado, que passam a pertencer e monitorar o andamento das demandas de aprendizagens educacionais. Essa ferramenta de gestão possui, por meio destas praticas, o cuidado de não desprezar o contexto, nos quais as escolas estão inseridas e suas potencialidades. O que mais chama a atenção é a entrada factual do banco na sala de aula — algo, realmente, bem elaborado. Mas é posto uma meta a ser atingida e é apoiado por políticas educacionais de bonificação, sejam por meio de benefícios financeiros, sejam por premiação com equipamentos eletrônicos que muito ajudam na aprendizagem, que é o computador para os alunos com melhores notas nesses exames, seja no SPAECE, seja no IDEB ou seja no ENEM. Do contrário, há uma política de responsabilização, onde a escola que não conseguir a elevação dos seus índices passa a ser tutelada por ações de ajuda. Entretanto, nenhum gestor escolar quer passar por auditoria em suas unidades escolares. Tal auditoria acontece por meio de um acompanhamento próximo, por parte da superintendência escolar (CREDEs/SEFORs/SEDUC). É importante dizer que isso não significará substituição de postos de gestão escolar, mas causa inconveniências. O que fazer? Para isso, é necessário, de uma forma incondicional/involuntária (ou não), aperfeiçoar o currículo escolar para aproximar os conteúdos escolares com o que se pretende avaliar nesses exames.

Com a implantação da Gestão por Resultados e a chegada do *Circuito de Gestão* (UNIBANCO), a lógica de responsabilização se tornou mais automática. Cada escola possui em seu plano de metas seu próprio desafio de melhoria de indicadores. Isso não significa que não haverá aprendizagem, mas o determinante prioritário é o índice. O que mudou, então? A resposta é a estratégia, a terminologia, as ferramentas de acompanhamento, as parcerias público-privadas e a forma de olhar para as ações de gestão da escola. Os objetivos ainda são os mesmos que orbitavam as políticas educacionais de 1990. Essa afirmativa caracteriza uma das maiores contatações que encontramos: A educação cearense é forte, ágil, organizada, rápida em suas estratégias educacionais, conta com uma cooperação e acompanhamento muito forte com os municípios, sem desconsiderar a redistribuição do ICMS, mas é uma política de continuidade com base na eficiência dos resultados e na cultura de resultados.

Voltando para uma releitura do nosso pressuposto primário — que foi compreender a Educação como primordial para o desenvolvimento educacional, com consequências tanto no horizonte econômico quanto no social, ressaltando a intenção de ampliar a competência humana dos sujeitos — fizemos leituras e comparativos tanto no campo teórico como no campo prático. A ideia de Desenvolvimento Humano circundou esta pesquisa dessa construção epistemológica até a pesquisa de campo, porém ainda vemos que os resultados das avaliações de larga escala que se submetem ao sistema educacional cearense (*Ex.*: SPAECE/SAEB), mesmo numa tentativa de geração de políticas públicas educacionais consistentes, perenes e universalizadas, ainda explicitam mais os aspectos do paradigma quantitativo do que a ideia de qualidade educacional.

E nossas hipóteses, ao final, tiveram consistência? Quanto à existência de uma compreensão da Educação como primordial para o desenvolvimento educacional — com consequências tanto no horizonte econômico quanto no social, ressaltando a intenção de ampliar a competência humana dos sujeitos — trouxemos a leitura desde Hegel, passando por Pedro Demo e demais teóricos, estudamos os modelos desenvolvidos, mostramos os avanços por meio de uma longa sequência de dados, trouxemos a relação *Educação versus Desenvolvimento Econômico* do professor Marcos Lima (2018) e as falas dos gestores educacionais e especialistas. O que se constata é um direcionamento consistente para o melhoramento do padrão econômico do cidadão, a oferta de educação de qualidade, redução da evasão e reprovação, construção de escolas profissionais e em tempo integral. Além das ações de

mobilização dos alunos concludentes para a realização do ENEM e ingresso nas Universidades cearenses.

O quadro ainda é precário, mas o somatório das políticas públicas nacionais (FUNDEB e políticas de fomento às escolas profissionais e integrais) vem modificando essa realidade. Mas é impossível pensar essas duas políticas públicas de forma dispare. Educação e Desenvolvimento precisam continuar a caminhar juntas, pelo bem do povo cearense, do estudante e para a construção da verdadeira cidadania.

Sobre a superação da lógica do sistema de regulação na qual as questões de qualidade educacionais são subordinadas à lógica do gerencialismo, do controle e da responsabilização de resultados? Não encontramos mecanismos capazes de promover essa superação, proporcionando a emancipação do homem, como sempre defendeu Paulo Freire, e por uma educação universal que leve o homem ao seu desenvolvimento, como defende Hegel. O que há é um alinhamento cada vez mais forte com a política de *Accountability*, exigindo constantemente resultados positivos, formação apressada e voltada para as demandas do mercado. É preciso insistir em estratégias, ações, políticas públicas que garantam uma melhor formação. O aluno deve ser formado para a vida, de forma universal e plena, segundo o que Hegel compreende por Educação. Ainda há uma longa jornada para que isso mude. Numa visão mais crítica, vencer essa lógica será difícil, a melhor propositura é nos juntarmos a ela, como as políticas de responsabilização fazem, e propor medidas capazes de fazer com que haja o progresso humano para uma formação emancipadora e livre.

Muito buscamos identificar uma avaliação para a aprendizagem, capaz de identificar deficiências, corrigir rotas e garantir qualidade com base em aspectos essenciais. A nossa constatação é que as tomadas de decisão se posicionam para as demandas econômicas, como quantitativos de aprovados, aumento de indicadores e políticas de responsabilização — não que isso não seja preciso e que a gestão educacional esteja completamente errada. O que estamos a testemunhar é que a necessidade da clareza na relação entre indicadores educacionais, qualidade educacional e tomada de decisão a favor de uma educação que preze o desenvolvimento humano é um construto. A SEDUC se movimenta para isso.

Evidencia-se que todos os entrevistados são, rigorosamente, envolvidos e comprometidos com a educação de qualidade, são defensores árdios da ideia de qualidade. Mas estamos lutando contra um sistema muito maior, que cobra ações rápidas. Contudo, há esforços para que tais ações sejam também eficientes e efetivas, pois está em jogo a qualidade da aprendizagem da rede. Não pensar assim é desconsiderar aspectos humanos. Deve-se afirmar que o objetivo maior disso tudo é a pessoa, que tem nome, tem família, tem sonhos. Se pensarmos enquanto desenvolvimento humano, devemos nos comprometer com a dimensão humana. Não cabe a nós protelar ou sortear o sucesso do aluno ao acaso, pois enquanto ele estiver vinculado à rede de ensino, cabe-nos promover a tão maravilhosa Emancipação Humana freiriana. Se o caminho for usar a avaliação como ferramenta, está deve ser instrumento de liberdade e não de opressão (Parábola do Senhor e do Escravo, em Hegel). Se avaliar para valorizar e não examinar para punir. A política educacional cearense, diante desse dilema, deve — sem dúvida alguma — escolher valorizar o que ela tem de mais valioso: O aluno cearense!

Mas podemos promover ações eficazes, onde o desenvolvimento humano seja objeto da escola, e não apenas o conteúdo? A rede compreende que todos os que a compõe são responsáveis por essa formação, como gestores educacionais, gestores escolares e, principalmente, os professores ou nunca avançaremos numa política educacional capaz de ofertar qualidade educacional.

Ninguém deve ir para a escola para sofrer, para ser violentado em sua integridade. Ir à escola para ser potencializado como cidadão do mundo, de uma formação plena e universal, capaz de transforma sua realidade para melhor.

Ao final, conseguimos apresentar o que denominamos de *Estudo Avaliativo sobre a Qualidade da Política Educacional do Ensino Médio de 2007 a 2017, no Estado do Ceará*, mesmo que o assunto nunca se encerre, devido às inúmeras discussões, aos achados, às críticas e às considerações que vão sempre surgindo. Mas estamos convictos que atingimos a propositura do nosso objetivo geral, demonstrados por meio das nossas quatro categorias: Política Educacional, Avaliação Educacional, Desenvolvimento Humano e Qualidade Educacional. Assim, fomos capazes de contextualizar a trajetória da Política Educacional do Ensino Médio, a partir da Reforma Educacional Cearense, promovida pelo ex-secretário, Prof. Naspoline, na década de 1990, que passou a ser um divisor de águas na história educacional do estado. Abordamos os atuais mecanismos de

responsabilização, desempenho educacional e de cooperação (público-privado) que resultaram nas atuais políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado do Ceará, descrevemos as principais ações e/ou estratégias da política educacional que elevaram os índices de qualidade educacionais do Ensino Médio cearense, identificando seus principais atores e suas contribuições mais expressivas. Entre elas, mesmo que não tenham conseguido longevidade e nem maior expressão, foram/são decisivas na condução das políticas educacionais. São elas: Equilíbrio fiscal na educação; Implantação da Gestão por Resultados; Política de *Accountability*, bonificação, responsabilização e monitoramento de metas escolares; Regime de Colaboração com os municípios; PAIC, SPAECE, sua abrangência e a orientação para as políticas públicas educacionais para o Ensino Médio; Projeto Diretor de Turma; Superintendência Escolar; *Prêmio Aprender pra Valer* (computadores aos alunos e bônus para professores); Distribuição do ICMS; Apoio às escolas prioritárias; Criação das Escolas Profissionais e, atualmente, as escolas em tempo integral.

Nosso terceiro objetivo, voltou-se para saber a posição dos especialistas em avaliação educacional a respeito do modelo de avaliação educacional cearense e da operacionalização de seus resultados. Deles descobrimos que: a) Não foi o PAIC o responsável pelo aumento dos indicadores educacionais no IDEB, em 2017, mas a política de responsabilização, pois cada escola encontrou maneiras de priorizar o atingimento de metas, como fortalecimento da matriz do exame, realização de provas semanais, reforço e revisão de conteúdos necessários, — confirmando o que o prof. Maurício Holanda havia informando, ainda na introdução. O que evidenciou que tais ações são destinadas aos fatores quantitativos da Educação, subsidiando os fatores qualitativos, pois a política de Gestão por Resultados impossibilita a escola de investir em uma formação mais humanística. Há relatos que, por conta de exames como o SPAECE, disciplinas como Sociologia são deixadas de lado para que aulas de reforço sejam inseridas e o aluno esteja “preparado” para o exame e para que as notas da escola sejam elevadas.

Mais dois importantes achados, que deixamos para as últimas páginas, pois podem e devem se caracterizados como a *Antíteze* na nossa propositura. Primeiro: A SEDUC e o governo, desde 2007, deram um enorme salto nas políticas públicas estaduais, tanto para o Ensino Fundamental, com o PAIC, como para o Ensino Médio, com as escolas profissionais, escolas integrais, reestruturação de escolas (bibliotecas, salas e laboratórios), mas fomos alertados pelos especialistas que o Governo criou várias redes

de ensino, onde a política de bonificação promoveu concorrência interna, em alguns casos, chegando a ser desleal. Segundo: A SEDUC permitiu a existência de escolas profissionais, integrais, militares regulares, indígenas, noturnas, quilombolas, etc. Qual o problema nisso, já que se avançou na diversidade? Nenhum, mas como fica a Equidade e a Qualidade? As cobranças por resultados são as mesmas? As condições de operacionalização são as mesmas? As demandas são atendidas de forma equânime? São perguntas que precisam ser ainda respondidas, numa nova *Tese* que é gerada a partir da última *Antítese*.

A Gestão por Resultados na Educação cearense no Ensino Médio, está sendo desempenhada, efetivamente, desde o Governo Lúcio Alcântara (2002-2006), nos dias atuais vem conseguindo mais espaços, assumindo novas roupagens e orquestrando as ações e estratégias educacionais, chegando até a conduzir ou direcionar os rumos da Qualidade e do Sistema de Avaliação. A maior de todas as críticas que fizemos até aqui, e servirá para pesquisas futuras, caso não tenhamos conseguido responder por meio desta. Passados mais de vinte anos de *Gestão por Resultados*, por meio de monitoramento, pactuação de metas, responsabilização, bonificação, etc., etc., etc. Quando teremos a Gestão para a Educação? Ao longo de toda as nossas buscas, só encontramos Gestão por Resultados! Segundo o pensamento hegeliano — onde, ao final de uma *Antítese*, nascerá outra *Tese*, acabamos de expor isso acima. Eis que outra *Tese* deve nascer! Basta de falar em Gestão por Resultados (GpR)! Devemos construir a Gestão por resultados de Aprendizagem (GrA ou GprA), para deixar de lado os aspectos quantitativos — embora extremamente importantes — para dar ênfase a Qualidade Educacional, desenvolvendo políticas, estratégias e ações ainda mais consistentes que elevem, definitivamente, a qualidade dos alunos — os quais persistem nos níveis baixos de aprendizagem. Nossa Educação tem obtido muitas conquistas significativas. Valerá muito promover essa transformação. Quem sabe, será a nova Reforma da Educação Cearense. Qual nome poderá ser o novo destaque na Educação cearense, substituindo ou se equiparando ao do professor Naspoline? Isso fica para a próxima pesquisa. Então, até a próxima!

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando: Introdução à filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, J. A. de. **Fundamentos filosóficos da pedagogia de paulo freire**. Akrópolis - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, [S. l.], v. 18, n. 1, 2010. Disponível em: <https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/akropolis/article/view/3115>. Acesso em: 13 out 2023.

ANDERY, M. A. *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro. Garamond, 2007.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor LTDA., 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 07 jun 2020.

BRASIL. **Decreto nº 62.937/68**, de 2 de Julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 jun 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 07 jan 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jan. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 08 fev 2021.

BRASIL. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. Brasília: INEP/MEC, 2018. Disponível em

http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv. Acesso em: 05 abr 2021.

BRUYNE, Paul de. *et al.* **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991, 252p.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

RIO DE JANEIRO. **Cadernos do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2006. 280 p.

CARDOSO, F.H; FALETTO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina: Ensaio de Interpretação Sociológica**. 4. ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1977, p.143.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 23. ed. Revisada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CEARÁ. **Indicadores Sociais do Ceará - 2017**. Fortaleza, IPECE, 2018.74p.: graf. tabs. ISSN 1983-4934 1 - Estatística - indicadores sociais. 2- Ceará. I – Título. CDU31 (813.1). Copyright 2018 IPECE. Impresso no Brasil / Printed in Brazil (2017).

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômicas do Ceará – IPECE. **Análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o Ensino Médio no Ceará**. IPECE Informe, nº 139, dezembro, 2018. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/12/ipece_informe_139_03_Dez2018.pdf. Acesso em: 19 abr 2022.

CEARÁ. **Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015**. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental e dá outras providências. Fortaleza, CE, 2015. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/10/lei_15.052_2011.pdf. Acesso em: 22 jun 2018.

CEARÁ. **Lei nº 13.875**, de 07 fevereiro de 2007. Dispõe sobre o Modelo de Gestão do Poder Executivo, altera a estrutura da Administração Estadual, promove a extinção e criação de cargos de direção e assessoramento superior, e dá outras providências. Fortaleza-CE. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/trabalho-administracao-e-servico-publico>. Acesso em: 12 mai 2007.

CEARÁ. **Lei nº 14.484**, de 08 de outubro 2009. Institui o prêmio aprender pra valer, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino, e dá outras providências. Disponível em: [https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4994-lei-n-14-483-de-08-10-09-d-o-de-20-10-09#:~:text=DE%2020.10.09\),-tamanho%20da%20fonte&text=Institui%20a%20premia%C3%A7%C3%A3o%20para%20alunos,estado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4994-lei-n-14-483-de-08-10-09-d-o-de-20-10-09#:~:text=DE%2020.10.09),-tamanho%20da%20fonte&text=Institui%20a%20premia%C3%A7%C3%A3o%20para%20alunos,estado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 08 fev 2021.

CEARÁ. **Decreto nº 29.306**, de 05 de junho de 2008. Dispõe sobre os critérios de apuração dos índices percentuais destinados à entrega de 25% (vinte e cinco por cento) do ICMS pertencente aos municípios, na forma da Lei Nº 12.612, de 07 de agosto de 1996, alterada pela Lei Nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Poder Executivo Estadual, Ceará, 06 jun. 2008.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **SPAECE — 2017**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 3 (jan./dez. 2017), Juiz de Fora, 2017 — Anual.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **SPAECE – 2018**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 3 (2018), Juiz de Fora, 2018 — Anual.

CHAGAS, E.F; NICOLAU, M.F.A; OLIVEIRA, R.A. [Orgs]. **Reflexões sobre a fenomenologia do Espírito de Hegel**. Fortaleza: Edições UFC (Coleção Diálogos Intempestivos, 64), 2008.

CHARLOT, Bernard. **Das relações com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez (Coleção docência em formação), 2013.

CHAUI, Marilene. **Convite à Filosofia**. 7. ed. 2. imp. São Paulo-SP: Ática, 2000.

COTRIM, G. **Fundamentos de filosofia: Ser, Saber e Fazer**. 11. ed. São Paulo-SP: Saraiva, 1995.

COTRIM, G. e FERNANDES, M. **Fundamentos de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez Elabore três tipos de fichas (citação, resumo e analítica) com base no texto: “Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001.

DEWEY, Jonh. **Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral**. Trad. Anísio Teixeira *et al.* São Paulo: Abril Cultural (Os pensadores), 1980.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa: Polêmicas do nosso tempo**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo; 25), 1999.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento: Mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa**. Campinas, SP: Papiru, 1999b.

DEMO, P. **Pobreza política: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

DOURADO, L. F., OLIVEIRA, J. F. de.; SANTOS, C. d. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP/MEC (Série “Textos para discussão”, nº 24), 2007.

DURKHEIM, Émile: **Educação e Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

FARIAS, Airton de. **História do Ceará**. 5. ed. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2009.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas.** In: VELOSO, Fernando *et al.* (Orgs.). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elseiver, 2009.

FERREIRA, F. G. **A Dialética Hegeliana: uma tentativa de compreensão.** Revista Estudos Legislativos. Porto Alegre, ano 7, n. 7, p. 167-184, 2013.

FIGUEREDO, João B. A. **Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire a cultura sertaneja nordestina.** Fortaleza: Edições UFC, 2007. 359p.

FRANCO, M. A. DO R. S.. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 97, n. 247, p. 534–551, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 06 jan 2021.

FRANCO, M.L.P.B. **Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 74, p. 63-67, ago. 1990.

FREIRE, E. S; CARVALHO, A. O; RIBEIRO, A.P. **A avaliação Educacional: Uma dimensão histórica.** XII Encontro Cearense de História da Educação e II Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação. Fortaleza, UFC, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Apresentação,** apresentação. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, junho de 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tj6ngrDgv68qtsVMpsKPqkx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 abr 2021.

FURTADO, Celso. **Teoria e política do desenvolvimento econômico.** 7. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** Anais do Fórum Estadual Extraordinário da Undime, São Paulo, SP, Brasil, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Concepções dialéticas da educação: um estudo introdutório.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GOIS, Antônio. **Quatro décadas de gestão educacional no Brasil: políticas públicas do MEC em depoimentos de ex-ministros.** São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** Brasília, v. 22 n. 2, p. 201-210, Mai-Ago 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun 2020.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem.** 6.ed. 11. imp. São Paulo: Ática, 2008.

HEGEL, G.W.F. **A Razão na História: Uma introdução geral à Filosofia da História**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

HEGEL, G.W.F. **Ciência da lógica: 1. A doutrina do ser**. Trad. Christian G.; Iber; Marloren L.; Miranda; Federico Orsini. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco (Coleção Pensamento Humano), 2016.

HEGEL, G.W.F. **A Fenomenologia do Espírito**. 2. ed. Trad. Paulo Meneses com a colaboração de Karl-Heinz Effen e José Nogueira Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

HEGEL, G.W.F. **Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio: 1830** / G.W.F. Hegel; texto completo, com os adendos orais, traduzido por Paulo Meneses, com a colaboração de José Machado. São Paulo: Loyola (O pensamento ocidental), 1995.

HOLANDA, M.C; ROSA, A. L. **Gestão pública por resultados na perspectiva do Estado do Ceará**. Nota Técnica, nº 11. Fortaleza: IPECE, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F.M. **Pequeno dicionário da língua portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2017**: Resumo técnico. Brasília, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf. Acesso em: 18 jun 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Modelo no Fundamental, Ceará avança também no Ensino Médio. Edição Especial**. APRENDIZAGEM EM FOCO, Nº 48. São Paulo: Instituto Unibanco, março 2019. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/48/>. Acesso em: 10 mai 2019.

IPECE. **Indicadores Sociais do Ceará - 2018**. Fortaleza, 2020. (80p.:grafs.tabs.).

INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**. Tradução de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

JAPIASSÚ, Hilton Ferreira. **Dicionário básico de filosofia**. 4 ed. Atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro, F. Alves, 3. ed., 1979. 202 p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamento de metodologia científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991. 270 p.

LEITÃO, E. M. D. **Política educacional do Ceará em questão: avaliação das formas discursivas.** Campinas, SP: Arte Escrita, 2010. 224p.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.** Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LIMA, Marcos Antonio Martins e MARINELLI, Marcos [Orgs]. **Epistemologias e Metodologias para a Avaliação Educacional: Múltiplas visões e abordagens.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

LIMA, Marcos Antonio Martins. **Auto-avaliação e desenvolvimento institucional na educação superior: projeto aplicado em cursos de administração.** Fortaleza: Edições UFC, 2008.

LIMA, Marcos Antonio Martins. **Epistemologias da avaliação: métodos e técnicas para aplicação.** Fortaleza: Armazém da Cultura, 2016.

LIMA, Marcos Antonio Martins. **O caminho de ida e volta no método marxiano: uma trajetória histórica do método até a sua formulação.** *Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 4(1), 53-66, 2006.

LOPES, Carlos. **Cooperação e Desenvolvimento: a agenda emergente para o novo milênio.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo; Cortez (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor), 1994.

MAIA, Eridan Rodrigues; OLIVEIRA, Marcia Betânia de. **Formação de gestores escolares cearenses no contexto das parcerias público-privadas.** *Revista e-Curriculum*, [S.l.], v. 17, n. 4, p. 1604-1625, dez. 2019. ISSN 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44938>. Acesso em: 31 mar. 2020. doi: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1604-1625>.

MARINELLI, Marcos. **Autoavaliação institucional: estudo de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.** Tese (doutorado) — Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

MALINSKI, Tania Alexandra. **O Conceito de desenvolvimento segundo Hegel: a progressão da consciência.** São Carlos: UFSCar, 2012. 246 f.

MARCONDES, D. **Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein.** 12. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

MEDEIROS, A. C. C.; ROSA, A. L. T.; NOGUEIRA, C. A. G. **Gestão pública por resultados: A experiência do estado do Ceará comparada ao modelo canadense.** Fortaleza: IPECE, 2009. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2014/02/TD36.pdf>. Acesso em: 14 fev 2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete classes de aceleração. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/classes-de-aceleracao/>. Acesso em: 10 jul 2022.

MENEZES, E.T. Verbete educação básica. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: www.educabrasil.com.br/educacao-basica/. Acesso em: 18 abr 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa *et al.* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes (Série: Manuais Acadêmicos), 2016.

MONTEIRO, José G. **Disputas eleitorais no Ceará (1982-1986)**. O Estado, circulação em 05/02/2016. Disponível em: oestadoce.com.br/opiniaio/disputas-eleitorais-no-ceara-1982-1986. Acesso em: 12 mai 2021.

MORENTE, Manuel Garcia. **Fundamentos de Filosofia: Lições Preliminares de Filosofia**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1976.

MOTTA-ROTH, Désirée *et al.* **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOURA, D. **Ceará possui maior média de IDH Municipal do Nordeste**. Edição de 18 de abril de 2019. Caderno Notícias, Jornal O Povo, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/2019/04/18/ceara-possuir-maior-media-de-idh-municipal-do-nordeste.html>. Acesso em: 22 abr. 2021.

NOBREGA, F.P. **Compreender Hegel**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOVELLI, P. G. **O conceito de Educação em Hegel**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, vol. 5, núm. 9, agosto, 2001, pp. 65-88 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho São Paulo, 2001.

PONTES, L.A.F. **Indicadores educacionais no Brasil e no Mundo: as diversas faces da educação**. *In*: Avaliação e indicadores educacionais e Políticas Públicas e Escola. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2012.

OLIVEIRA, I. A. **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Adão F. de. Percalços da escola e desafios da educação. *In*: OLIVEIRA,

Adão F. De; NASCIMENTO, Claudemiro G. do (Org). **Educação na alternância:**

Cidadania e inclusão social no meio rural brasileiro. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

OLIVEIRA, J.V.G. et al. **Tecendo relações entre a Pedagogia Histórico-crítica e concepções de avaliação da aprendizagem**. *In*: Educação: práticas, diversidade e inclusão. Curitiba: CRV, 2020.

OLIVEIRA, J.V.G e NASCIMENTO, S.F. **Epistemologia da avaliação educacional: reflexos do modelo epistemológico aplicado por professores**. *In*: LIMA, M.A.M e

SOUSA, A.C.G. Epistemologias para a avaliação educacional: fundamentos e aplicações. (Org.). Curitiba: CRV, 2019.

NASPOLINI, A. (2001). **A reforma da educação básica no Ceará**. Estudos Avançados, 15(42), 169-186. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9798>.

PARENTE, F.A.P e LIMA, M.M. **Epistemologias aplicadas à avaliação no campo da educação**. In: LIMA, M.A.M e PARENTE, F.A.P. Epistemologias da avaliação métodos e técnicas para aplicação. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2016.

PONTES, L.A.F. **Indicadores educacionais no Brasil e no Mundo**: as diversas faces da educação. In: Avaliação e indicadores educacionais e Políticas Públicas e Escola. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2012.

ROSENFELD, Denis L. **Hegel**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. 3. ed. rev. atua. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014.

SANTOS FILHO, J. C; GAMBOA, S. S. [Orgs]. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez (Coleção Questões da Nossa Época; v. 46), 2013.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção memória da educação), 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31. ed. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5), 1997.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador?ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan./ abr. 2015. ISSN 1676-2592. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged...w/6879>. Acesso em: 20 abr 2021.

SCRIVEN, M. **Avaliação: um guia prático de conceitos**. Tradução Marília Sette Câmara; revisão técnica Thomaz Chianca e Mariana Ceccon Chianca. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4. ed., 128 p.

SOARES, José Francisco. **Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira**. In: Schwartzman (Org). O Sociólogo e as Políticas públicas: Ensaio em Homenagem a Simon. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. Pp. 215O242.

SOBRINHO, José Dias. **Complexidade do objeto e dos objetivos da avaliação**. In. Avaliação: Políticas Educacionais e Reforma da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA G. L. de. (1). **Dialética e Educação - Dialética e Violência** — Dialética e Felicidade. Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE), (1). <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i1.3783>.

TESSER, J. G. **Principais linhas epistemológicas contemporâneas** Educ. ver, Curitiba, n.10, p. 91 – 98, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Senhor e Escravo**: Uma parábola da filosofia ocidental. Revista Síntese, s. 1, n. 21, 1980. p. 7-29.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional e o Avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000. 192 p., Educações.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Medida da Qualidade em Educação: Apresentação de um modelo**. In: Estudos em Avaliação Educacional. N. 02 jul/dez. 1990. Fundação Carlos Chagas. N. 60. Número Especial. Dez 2014, v. 25. São Paulo.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Testes em Educação**. 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1982.

VIANNA, Heraldo Merelim. **Introdução à Avaliação Educacional**. São Paulo; IBRASA, 1989.

VIEIRA, S. L., PLANK, D. N., & VIDAL, E. M. (2019). **Política Educacional no Ceará: processos estratégicos**. Educação & Realidade, 44(4). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/87353>. Acesso em: 20 abr 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 21, n. 60, 2007, p. 45-60.

WORTHEN, Blaine R. SANDERS, James R. FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas** — Concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SOUZA, Camila Rosa Fernandes de; ASSIS, Samuel Gabriel. Políticas educacionais e Estado avaliador: uma relação conflitante. Sociedade em Debate (UCPel), v. 15, n.2, p. 55-67, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/351>. Acesso em 20 abr 2021.

APÊNDICE

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Nome:

Cargo que ocupa?

Quanto tempo nesta função:

Qual a sua idade?

Já ocupou cargo de gestão educacional antes? Qual?

Entrevista:

Desenvolvimento Humano

1) Como os atuais resultados educacionais do Ensino Médio (IDEB/2017) podem ser relacionados aos avanços sociais, como também impactarem nos resultados das políticas públicas econômicas do Estado?	Relação entre resultados educacionais e avanços sociais
2) Os indicadores de desenvolvimento sociais e econômicos utilizados pelo Estado identificam desenvolvimento educacional promovido pelas escolas cearenses de Ensino Médio? Como a SEDUC percebe nas demais unidades educacionais?	Relação entre Indicadores e desenvolvimento educacional

Qualidade Educacional

03) Quais têm sido as contribuições das instituições parceiras que agem em cooperação, em especial o Instituto Unibanco com o Circuito de Gestão, na elevação dos indicadores do Ensino Médio no IDEB/2017 e nos anos que se seguem?	Relação entre Indicadores e as contribuições das instituições parceiras
04) Sobre a Qualidade Educacional, o IDE-Médio tem se caracterizado como ferramenta eficiente para calcular a Qualidade Educacional do Ensino Médio cearense. Como a SEDUC define seus parâmetros conceituais de Qualidade Educacional?	Relação entre ide-médio e a qualidade educacional/parâmetros da seduc
05) Sobre as correções de resultados de aprendizagens: Quais as ações são utilizadas pela SEDUC?	Relação entre as estratégias ou ações e correções dos resultados de aprendizagem

Avaliação Educacional

<p>06) Diante dos atuais resultados conquistados pela SEDUC nos últimos IDEB/SAEB no Ensino Médio: Ações como o compromisso e pactuação, implementação de modelos de gestão por resultados, monitoramento e avaliações em larga escala, formação, cooperações com outras instituições, gestão educacional eficiente e voltada para os resultados da aprendizagem entre outras ações caracterizam a <i>Cultura da Avaliação</i> por Resultados? Como pensa a SEDUC?</p>	<p>Relação entre a cultura de avaliação e os resultados educacionais da SEDUC</p>
<p>07) Constrói-se por meio da “Cultura de Avaliação” uma rede de Stakeholders/atores, variando em tempo, nível e espaço que atuam e articulam nas dimensões da gestão, da aprendizagem, do monitoramento e da avaliação com objetivo de promover a melhoria dos resultados da aprendizagem. Nesta perspectiva, quais nomes se sobressaem/sobressaíram na elaboração e condução das políticas públicas educacionais?</p>	<p>Relação entre cultura de avaliação e a elaboração/condução das políticas públicas educacionais pela rede de stakeholders/atores.</p>
<p>08) Com um sistema próprio de avaliação (SPAECE) e, agora, com a criação de seu próprio Índice de Desenvolvimento Educacional (IDE-Médio) é possível afirmar um <i>Accountability</i> educacional no/para o Ensino Médio cearense? Qual o seu resultado mais expressivo?</p>	<p>Relação entre O IDE-MÉDIO e o <i>Accountability</i>.</p>
<p>09) Como o atual sistema de avaliação do Ceará tem contribuído para a melhoria da qualidade educacional? Das ações de formulação, reformulação e monitoramento às interpretações e/ou leituras dos dados – como tem se mostrado mais eficiente esse processo para a educação cearense?</p>	<p>Relação entre o sistema de avaliação do Ceará e a contribuição para a melhoria da qualidade educacional</p>

Política Educacional

<p>10) O sucesso dos índices obtidos pelo Ensino Médio no IDEB/2017 pode ser atribuído aos bons resultados pelo PAIC ou existem outras ações/estratégias mais relevantes desenvolvidas que podem ser destacadas pela SEDUC.</p>	<p>Relação entre o sucesso dos indicadores e as estratégias relevantes da seduc(paic; entre outras).</p>
<p>11) De que maneira a política de bonificação tem contribuições para a melhoria dos indicadores educacionais do Ensino Médio? Há algum registro ou</p>	<p>Relação entre política de bonificação e melhoria de</p>

preocupação que a política possa causar formas de competição entre unidades semelhantes e modelos escolares diferentes?	indicadores educacionais
12) Quais as políticas públicas mais significativas produzidas pela SEDUC atualmente? Seriam as escolas profissionais e integrais? Justifique sua resposta.	Relação entre políticas públicas e as escolas públicas integrais

ANEXO

ANEXO I — Notas técnicas sobre IDEB e IDE-Médio

Nota Técnica — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB

Estudos e análises sobre qualidade educacional raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores, ainda que a complementaridade entre elas seja evidente. Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o Ensino Médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.

O cálculo do IDEB

A forma geral do IDEB é dada por (1):

$$IDEB_{ji} = N_{ji}P_{ji}; 0 \leq N_{ji} \leq 10; 0 \leq P_{ji} \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_{ji} \leq 10 \quad (1)$$

em que,

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

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j ;

Em (1), a média de proficiência padronizada dos estudantes da unidade j , N_{ji} , é obtida a partir das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes submetidos a determinada edição do exame realizado ao final da etapa educacional considerada (Prova Brasil ou SAEB). A proficiência média é padronizada para estar entre zero e dez, de modo que $0 \leq IDEB_{ji} \leq 10$. N_{ji} é obtida de acordo com (2).

$$N_{ji} = \frac{n_{ji}^{lp} + n_{ji}^{mat}}{2} \quad \text{e} \quad n_{ji}^{\alpha} = \frac{S_{ji}^{\alpha} - S_{inf}^{\alpha}}{S_{sup}^{\alpha} - S_{inf}^{\alpha}} * 10$$

em que,

n_{ji}^{α} = proficiência na disciplina α , obtida pela unidade j , no ano i , padronizada para valores entre 0 e 10;

α = disciplina (Matemática ou Língua Portuguesa);

S_{ji}^{α} = proficiência média (em Língua Portuguesa e Matemática), não padronizada, dos alunos da unidade j obtida no exame do ano i ;

S_{inf}^{α} = limite inferior da média de proficiência (Língua Portuguesa ou Matemática) do SAEB 1997;

S_{sup}^{α} = limite superior da média de proficiência (Língua Portuguesa ou Matemática) do SAEB 1997.

Para as unidades escolares (ou redes) que obtiverem $S_{ji}^{\alpha} < S_{inf}^{\alpha}$, a proficiência média é fixada em S_{inf}^{α} . Por sua vez, aquelas unidades que obtiverem $S_{ji}^{\alpha} > S_{sup}^{\alpha}$ têm o desempenho fixado em S_{sup}^{α} . A Tabela 01 apresenta a média e o desvio padrão das proficiências dos alunos da 4ª e da 8ª série do Ensino Fundamental⁹ e da 3ª série do Ensino Médio no SAEB de 1997. Posteriormente, a Tabela 06 traz os valores dos limites inferiores e superiores utilizados na padronização das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da 4ª e da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

⁹Atualmente a nomenclatura é 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º série do ensino médio

Tabela 06: SAEB 1997: Proficiências médias e desvio padrão

Série	Matemática		Língua Portuguesa	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
4ª do EF	190.8	44	186.5	46
8ª do EF	250.0	50	250.0	50
3ª do EM	288.7	59	283.9	56

Fonte: SAEB, INEP/MEC (1997).

A partir da média e desvio padrão das proficiências no SAEB 1997 (ano em que a escala do SAEB foi definida), calcularam-se, para cada etapa de ensino, considerando as diferentes disciplinas avaliadas no exame, os limites inferior e superior, de acordo com

$$S_{\text{inf}}^{\alpha} = \text{média}_{\alpha} - (3 * DP) \text{ e } S_{\text{sup}}^{\alpha} = \text{média}_{\alpha} + (3 * DP).$$

Tabela 07: Limite superior e inferior das proficiências

Série	Matemática		Língua Portuguesa	
	<i>Sinf</i>	<i>Ssup</i>	<i>Sinf</i>	<i>Ssup</i>
4ª do EF	60		49	
8ª do EF	322		324	
3ª do EM	100		100	
	400		400	
	111		117	
	467		451	

Fonte: SAEB, INEP/MEC (1997).

Esses limites, inferiores e superiores, apresentados na Tabela 2, são usados para calcular todos os IDEB's, ou seja, desde 1997, a partir do SAEB, para o Brasil (rede privada e pública; urbanas e rurais) e para os dados agregados por unidade da federação e, a partir da Prova Brasil de 2005, para municípios (rede municipal e estadual) e para as escolas.

O indicador de rendimento, P_j , é obtido conforme (3), onde a proporção de aprovados em cada uma das séries da etapa considerada, p^f , é calculada diretamente do

Censo Escolar¹⁰. Se p^r ($r = 1, 2, \dots, n$, em que n é o número de séries com taxa de aprovação positiva) é a taxa de aprovação da r -ésima série da etapa educacional considerada, então o tempo médio de duração da série é:

$$T_{ji} = \sum_{r=1}^n \frac{1}{p^r} = \frac{n}{P_{ji}}$$

Em (3), P_{ji} é a taxa média de aprovação na etapa educacional no ano i . Note-se que, na ausência de evasão durante a etapa e em equilíbrio estacionário, $\frac{n}{P_{ji}}$ dá o tempo médio para conclusão de uma etapa para os estudantes da unidade j (T_{ji}).

Se P é o inverso do tempo médio para conclusão de uma série, então, $P_{ji} = \frac{1}{T_{ji}}$. Deste modo, temos que $IDEB_{ji} = \frac{N_{ji}}{T_{ji}}$, ou seja, o indicador fica sendo a pontuação no exame padronizado ajustada pelo tempo médio (em anos) para conclusão de uma série naquela etapa de ensino.

O cálculo do IDE-Médio

A fórmula geral do IDE-M é dada por:

$IDE_{Mji} = N_{ji} * P_{ji}$; $0 \leq N_{ji} \leq 10$; $0 \leq P_{ji} \leq 1$ e $0 \leq IDE_{Mji} \leq 10$ Em que, i = ano do exame (SPAECE) e do Censo Escolar;

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

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j ;

A média de proficiência padronizada dos estudantes da unidade j , N_{ji} , é obtida a partir das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes submetidos a determinada edição do exame realizado ao final da etapa educacional considerada (SPAECE).

¹⁰Para o cálculo de T_{ji} , o tempo médio para a conclusão de uma série, foram utilizados os dados de aprovação de cada uma das séries das três etapas de ensino: 1ª e 2ª fase do ensino fundamental e ensino médio. Para a operacionalização do indicador, convencionou-se o critério de considerar como inexistentes as séries que apresentavam taxa de aprovação zero.

A proficiência média é padronizada para estar entre zero e dez, de modo que $0 \leq IDEM \leq 10$.

A Tabela 08 apresenta os limites inferiores e superiores que serão utilizados para o cálculo da média padronizada em língua portuguesa e matemática.

Para obtenção das médias padronizadas na escala de 0 a 10, utiliza-se a seguinte fórmula:

$$N_{ij} = \frac{\text{Desempenho} - \text{Min}}{\text{Max} - \text{Min}} \cdot 10$$

Tabela 08: Limite superior e inferior das proficiências das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática-SPAECE

Série	Matemática		Língua Portuguesa	
	L _{inf}	L _{sup}	L _{inf}	L _{sup}
3ª do EM	111	467	117	451

O indicador de Rendimento, P_{ji} , é obtido conforme fórmula abaixo, onde a proporção de aprovados em cada uma das séries do ensino médio é calculada diretamente do Censo Escolar. Se P^r ($r= 1,2,3, \dots, n$) em que n é o número de séries com taxa de aprovação positiva) é a taxa de aprovação da r -ésima série do ensino médio, então o tempo médio de duração da série é:

$$T_{ji} = \sum_{r=1}^n \frac{1}{P^r} = \frac{n}{P_{ji}}$$

Deste modo, tem-se:

$$IDE-M_{ji} = N_{ji} * P_{ji}, \text{ onde } P_{ji} = \frac{1}{T_{ji}}$$