



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

**PAULO ROBERLANDO DA SILVA RIBEIRO**

**GESTÃO DE RESULTADOS E SEUS EFEITOS NO SISTEMA DE ENSINO DO  
MUNICÍPIO DE CRUZ/CE EM RAZÃO DOS INDICADORES DOS MECANISMOS  
DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA ESCOLA PÚBLICA**

**FORTALEZA**

**2025**

PAULO ROBERLANDO DA SILVA RIBEIRO

GESTÃO DE RESULTADOS E SEUS EFEITOS NO SISTEMA DE ENSINO DO  
MUNICÍPIO DE CRUZ/CE EM RAZÃO DOS INDICADORES DOS MECANISMOS DE  
AVALIAÇÃO EXTERNA DA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Avaliação Educacional (NAVE).

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Eufrásio Braga

FORTALEZA

2025

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)

---

- R371g Ribeiro, Paulo Roberlando da Silva.  
Gestão de resultados e seus efeitos no sistema de ensino do município de Cruz/CE em razão dos indicadores dos mecanismos de avaliação externa da escola pública / Paulo Roberlando da Silva Ribeiro. – 2025.  
127 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.  
Orientação: Profa. Dra. Adriana Eufrásio Braga.
1. Avaliação externa. 2. Qualidade do ensino. 3. Gestão por resultados. I. Título.
- CDD 370
-

PAULO ROBERLANDO DA SILVA RIBEIRO

GESTÃO DE RESULTADOS E SEUS EFEITOS NO SISTEMA DE ENSINO DO  
MUNICÍPIO DE CRUZ/CE EM RAZÃO DOS INDICADORES DOS MECANISMOS DE  
AVALIAÇÃO EXTERNA DA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Avaliação Educacional (NAVE).

Aprovada em: 04 /12 / 2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Eufrásio Braga (Orientador/a)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr. Ana Cláudia Uchôa Araújo  
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

*A lição sabemos de cor. Só nos resta aprender.*  
(Beto Guedes – Sol de Primavera)

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado, centra-se na abordagem e problematização das repercussões dos sistemas de avaliações internas e externas em larga escala da escola pública por seus resultados e indicadores numéricos e os efeitos da gestão de resultados na rede municipal de ensino do município lócus da pesquisa: o município de Cruz/CE. Desvelam-se aqui, pelo referencial teórico adotado, os pressupostos e conceitos sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por seu caráter quantificável de acompanhamento da qualidade do ensino praticada em território nacional. Conceituam-se, pela legislação educacional vigente e embasado no pensamento de referenciados pensadores, dentre estes, destaque-se - Alvarenga (2009); Gatti (2009); Perrenoud (2002); Viana (2003) - os principais sistemas de avaliação hoje em voga: Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), traçando-se sua estrutura legal e estabelecendo-se uma adequação relativa ao seu fator de aferimento da qualidade do sistema de ensino. Em tempo, destaca-se que se torna importante não se esgotar a reflexão sobre o caráter e a realidade das avaliações externas da escola pública como pressuposto da formação em gestão escolar de ser uma ferramenta de providencial uso e continuidade de uma política administrativo-pedagógica de resultados.

**Palavras-chave:** avaliação externa. qualidade do ensino. gestão por resultados.

## ABSTRACT

This master's dissertation focuses on addressing and problematizing the repercussions of large-scale internal and external evaluation systems for public schools based on their numerical results and indicators, as well as the effects of results management on the municipal education network of the municipality of Cruz, Ceará. The theoretical framework adopted here reveals the assumptions and concepts of the Basic Education Development Index (IDEB) due to its quantifiable nature in monitoring the quality of education practiced throughout the country. The concepts are conceptualized by current educational legislation and based on the thinking of renowned thinkers, including Alvarenga (2009); Gatti (2009); Perrenoud (2002); Viana (2003) - the main evaluation systems currently in vogue: Prova Brasil, the National System of Basic Education Assessment (SAEB), and the Permanent System of Basic Education Assessment of Ceará (SPAECE), outlining their legal structure and establishing an adequacy related to their factor of measuring the quality of the education system. In time, it is emphasized that it is important not to exhaust the reflection on the nature and reality of external evaluations of public schools as a premise of training in school management, as a tool of providential use and continuity of an administrative-pedagogical policy of results.

**Keywords:** external evaluation. quality of teaching. results-based management.

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
APM	Associação de Pais e Mestres
ALE	Avaliações Externas em Larga Escala
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Coordenador Escola
CEE	Conselho Estadual de Educação do Ceará
CF/1988	Constituição Federal do Brasil de 1988
CHA+	Projeto Cruz é Hora de Aprender +
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional da Educação
EDUCASENSO	Censo Escolar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FPEX	Fundo de Compensação pela Exportação de Produtos Industrializados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOEB	Índice de Oportunidades da Educação Brasileira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
ISS	Imposto Sobre Serviços
ITR	Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
IVA	Instituto Vale do Acaraú
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OKR	<i>Objectives and Key Results</i>

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PMC	Prefeitura Municipal de Cruz
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEC	Sistema de Avaliação da Educação de Cruz
SIEM	Sistema de Informações Educacionais do Município
SISU	Sistema de Seleção Unificado
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TAM	Tempo de Avançar Médio
TAF	Tempo de Avançar Fundamental
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Metas projetadas e resultados atingidos do IDEB para o 9º Ano da rede de ensino do município de Cruz/CE por nível de comparação (%) – Exercício 2015/2025 .....	85
Gráfico 2 - Demonstrativo dos resultados do SAEC do primeiro bimestre 2025 no 9º Ano – EF em Língua Portuguesa por percentual (%).....	109

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro situacional da Matrícula Inicial e nível de formação dos profissionais da educação da rede municipal de ensino de Cruz (CE) por nível de formação – Exercício 2023/2024.....	25
Tabela 2 - Quadro situacional comparativo do IOEB considerando os insumos (condições de infraestrutura e professores) e os resultados de aprendizagem dos estudantes por ente e nível de comparação (%) – Exercício 2015/2023 .....	84
Tabela 3 - Quadro situacional comparativo do IDEB, calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Saeb) e no fluxo escolar (taxa de aprovação) da rede municipal de ensino por ente e nível de comparação (%) – Exercício 2015/2025 .....	84
Tabela 4 - Quadro situacional do índice de projeção do IDEB para o 9º Ano da rede de ensino do município de Cruz/CE por nível de projeção de metas estabelecidas (%) – Exercício 2015/2025 .....	85
Tabela 5 – Quadro situacional comparativo do percentual de estudantes com nível de aprendizado considerado suficiente para a etapa (nível Proficiente ou Avançado no Saeb) para Matemática e Português por ente e nível de comparação (%) – Exercício 2015/2025 .....	86
Tabela 6 - Quadro situacional do Projeto Cruz é Hora de Aprender + (CHA+) da rede municipal de ensino de Cruz/CE – Exercício 2024 .....	107
Tabela 7 - Quadro situacional dos indicadores do SPAECE Avaliação do Ensino Fundamental (9º Ano) Língua Portuguesa por ente e nível de comparação e padrão de desempenho (%) – Exercício 2019 / 2022 / 2023 .....	113
Tabela 8 - Quadro situacional dos indicadores do SPAECE Avaliação do Ensino Fundamental (9º ano) Matemática por ente e nível de comparação e padrão de desempenho (%) – Exercício 2019 / 2022 / 2023 .....	114

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	14
2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	21
2.1	Justificativa do tema .....	21
2.2	Objetivo geral .....	22
2.3	Metodologia .....	22
2.4	Lócus da pesquisa.....	23
2.5	Instrumentos da pesquisa .....	26
2.6	Etapas da pesquisa .....	27
3	AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA (ALE): CONCEITOS E DISCUSSÕES.....	30
3.1	Marcos legais das Avaliações Externas em Larga Escala (ALE) .....	34
3.1.1	<i>Constituição da República Federativa do Brasil de 1988</i> .....	35
3.1.2	<i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)</i> .....	36
3.1.3	<i>Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica - Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018</i> .....	37
3.1.4	<i>Plano Nacional de Educação - Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (PNE 2014/2024)</i> .....	39
3.2	Principais Sistemas de Avaliações Externas em Larga Escala (ALE) .....	40
3.2.1	<i>Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)</i> .....	40
3.2.2	<i>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): pressupostos e contextos</i> ..	42
3.2.3	<i>Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)</i> .....	47
4	GESTÃO POR RESULTADOS NA EDUCAÇÃO: CONCEITOS REFERENCIAIS E ESTRATÉGIAS .....	49
4.1	Gestão por Resultados ou <i>Management by Results</i> (MBR) de Peter Drucker .....	52
4.2	Planejamento escolar na gestão por resultados .....	54
4.3	Gerenciamento da escola e as interfaces na gestão por resultados.....	56
4.4	A função do gestor escolar no processo ensino-aprendizagem na gestão por resultados	58
4.5	O gestor escolar na concepção da gestão por resultados .....	60

<b>5</b>	<b>SISTEMAS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA (ALE) NO BRASIL E SUAS REPERCURSÕES NA GESTÃO EDUCACIONAL POR INDICADORES .....</b>	<b>64</b>
<b>5.1</b>	<b>Sistemas de avaliação da educação no Brasil: Conjunturas e concepções.....</b>	<b>68</b>
<b>5.1.1</b>	<b><i>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): pressupostos e contextos..</i></b>	<b>70</b>
<b>5.1.2</b>	<b><i>Prova Brasil .....</i></b>	<b>75</b>
<b>5.1.3</b>	<b><i>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).....</i></b>	<b>78</b>
<b>5.1.4</b>	<b><i>Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).....</i></b>	<b>80</b>
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>83</b>
<b>6.1</b>	<b>Gestão por resultados e escola eficaz.....</b>	<b>87</b>
<b>6.2</b>	<b>A formação de gestores escolares para uma escola eficaz no município de Cruz/CE .....</b>	<b>90</b>
<b>6.3</b>	<b>Da ética e competência observados na formação em gestão escolar por resultados dos profissionais da educação na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Cruz/CE .....</b>	<b>92</b>
<b>6.4</b>	<b>Hipóteses da gestão escolar por resultados observados nos programas de formação dos profissionais da educação na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Cruz/CE.....</b>	<b>96</b>
<b>6.5</b>	<b>Projeto Cruz é Hora de Aprender + (CHA+): Pressuposto de escola eficaz e gestão escolar por resultados .....</b>	<b>98</b>
<b>6.5.1</b>	<b><i>Aspectos deontológicos e metodológicos do Programa Cruz é Hora de Aprender + (CHA+).....</i></b>	<b>101</b>
<b>6.5.2</b>	<b><i>Indicadores do Programa Cruz é Hora de Aprender + (CHA+).....</i></b>	<b>105</b>
<b>6.6</b>	<b>Sistema de Avaliação da Educação de Cruz (SAEC).....</b>	<b>108</b>
<b>6.7</b>	<b>Pontos discutíveis de eficiência da gestão escolar por resultados no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura o município de Cruz/CE .....</b>	<b>110</b>
<b>7</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>116</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil assenta-se em uma temática social complexa e problematizada, que envolve a própria estruturação do Estado-nação. Seu desenvolvimento histórico foi marcado por rupturas, articulando-se às singularidades de cada processo — conservador ou liberal — que, em última instância, forjaram o caráter ideologizado do neoliberalismo expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) – Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa legislação regulamenta os princípios educacionais previstos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), a chamada “Constituição Cidadã”, que consagra a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, atribuindo-lhe a tríplice função de promover a plena realização do ser humano, possibilitar sua inserção no contexto do Estado Democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho.

Ainda que, consoante Offe (1991), hodiernamente, ressalte-se - soçobrando-se em descentralização e liberacionismo que implicam autonomia e dinamismo ao processo educacional em que respeitadas, em tese, estão as peculiaridades de cada nicho da educação pública que se espraia pela diversidade cultural desta nação continente – ainda subsiste o conservadorismo ideário como substrato doutrinário do novo momento que se filtram e se adaptam por interesses prevaletentes de condicionamento do processo educacional no Brasil para o atendimento de interesses para a manutenção do status quo do abissal fosso das diferenças sociais, fornecendo justificações para o projeto de uma sociedade nunca livre.

Pois sim, com base em Wilber (2007), concebe-se que o liberalismo onipresente em no portfólio das políticas nacionais para a educação, constitui-se, senão, por uma base doutrinária para a justificação dos direitos civis, que, por esse caráter subliminar, entende-se, contribui para viabilizar o predomínio das relações de assalariamento, fundamentais para a afirmação da ordem burguesa.

Essa premissa anotada, segundo observa Gatti (2009), apresenta seus contornos desde mesmo a Constituição Imperial de 1824, notadamente, em seu artigo 179, que garantia a todos os cidadãos a instrução primária e gratuita, os colégios e universidades. Nas condições históricas em que se forjou o reconhecimento legal desse direito, o que estava em discussão não era a escolaridade das massas, mas sim, a reprodução da força de trabalho prescindida desse tipo de qualificação, bem como da atuação da escola como veículo ideológico para um determinado padrão de sociabilidade.

Offe (1991) pontifica que a predominância da cultura escravocrata nas representações sociais das elites senhoriais e, portanto, na orientação conservadora das suas práticas, vai figurar

uma valorização própria da escola. Esta se constrói em oposição ao mundo do trabalho, justificando, assim, a estruturação no país de um sistema dual de ensino nos moldes europeus, mas guardando as especificidades da realidade brasileira que hoje perdura com a dicotomia havida entre o sistema público de ensino e o privado. Realidades paradoxais, há que se convir.

Restou-se, decerto, dessas realidades perdurantes no paradigma da educação nacional, o reflexo da rígida estratificação da dicotomização dos sistemas de ensino; público e privado.

Em assim concebido, haver-se de emergir dessa conjuntura assinalada, o questionamento sobre os fundamentos da escolarização básica, que, por este contexto desvelado, não apresenta atendimento aos princípios constitucionais que o legislador cunhou para a educação, desses, entre outros, ser tomada como mecanismo de representação de desenvolvimento pessoal do sujeito, como da própria sociedade em que ele se insere e meio de qualificação para o mundo do trabalho, como requisitos de sua redenção social (Calderón, 2000).

Por essa conjectura assentada na concepção tida dos sistemas públicos de ensino no Brasil, tencionou-se estabelecer uma linha discursiva e paralela ao que representa - na realidade empírica de um sistema público de ensino, delimitado à ambiência institucional e jurisdicional de um município, como locus de pesquisa, no caso em tela, o município de Cruz, no estado do Ceará, por sua Secretaria Municipal de Educação, departamentalização da municipalidade que administra constitucionalmente seu processo educacional público com tutela no arcabouço político-jurisdicional das legislações educacionais – analisar e estabelecer um juízo de valor, se a postura da gestão por resultados, aqui entendida como a aplicação de práticas de gestão para melhorar o desempenho escolar, focando em indicadores como o rendimento, frequência e proficiência dos alunos, auferidos que são pelos sistemas de avaliação externa da escola pública no Brasil, ainda que se tergiversie do condão de promoção e afirmação do direito fundamental da educação de qualidade, assinalado que é na CF/1988 e regulamentado pela LDB/96.

Ainda sobre a gestão por resultados na educação, pelo entendimento de Murici e Chaves (2016), apresenta-se como estratégias que buscam melhorar a efetividade da política educacional pública, pela orientação de se atingir metas e indicadores que objetivam garantir que as escolas e redes de ensino atinjam melhores resultados de desempenho dos alunos em termos de rendimento, frequência e proficiência, utilizando indicadores de desempenho como base para traçar planos e ações pedagógicas. Nesta mesma toada inferida pelas autoras, é correto afirmar-se, outrossim, que gestão escolar por resultados é entendida como conjunto de ações articuladas de política educativa, em suas esferas que caracterizam um sistema público de ensino que apresenta responsabilidades solidárias com as unidades escolares no cumprimento

do dever constitucional de oferecer educação pública de qualidade para todos, contudo, apresentando, conforme Sousa e Lopes (2024), dilemas decorrentes de um paradigma com prevalência no aspecto quantitativo da significância do processo ensino-aprendizagem que nem sempre responde por qualidade da aprendizagem.

Destarte, a gestão por resultados na administração municipal dos sistemas de educação, mensurada por indicadores das avaliações em larga escala na escola pública, tem como fim, a garantia dos índices educacionais positivos, que, no entendimento dos pesquisadores Franco (1994) e Freitas (2009); seus resultados fazem emergir indagações sobre como essa postura de gestão assumida reflete no resultado final do processo ensino-aprendizagem em sua significância qualificável, tornando-se, porquanto, em uma relação conflituosa com os resultados quantificáveis positivos advindos das avaliações internas e externas em que se permeiam contradições onde os indicadores favoráveis das avaliações transcendem uma ação de juízo de valor sobre as reais competências dos alunos.

Por estes termos expostos, esta dissertação de mestrado centra-se na abordagem e problematização das repercussões dos sistemas de avaliações externas em larga escala da escola pública por seus resultados e indicadores numéricos e os efeitos da gestão de resultados na rede municipal de ensino do município de Cruz/CE, lócus da pesquisa, situado na mesorregião do noroeste do estado do Ceará e atendido pela 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 3), que, segundo os dados do Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB), elaborado pelo Centro de Liderança Pública (CLP) em 2021, entre os 18 municípios do Ceará que figuram entre os 20 brasileiros com maiores notas no IOEB, Cruz/CE se iguala à Sobral/CE em 1º lugar na classificação nacional, que abrangeu 5.126 municípios de todo o País e, também, das dez melhores escolas públicas do Brasil que estão no topo da lista do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2023, Cruz/CE teve ranqueada duas de suas escolas em 2º e 3º lugares respectivamente.

Pelo referencial teórico adotado, desvelam-se os pressupostos e conceitos sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por seu caráter quantificável de acompanhamento da qualidade do ensino praticada em território nacional, como também, por base na legislação educacional vigente e embasado na dialética de referenciados pensadores.

Além do IDEB, outros principais sistemas de avaliação em larga escala da escola pública também serão discutidos, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) também conhecida como Prova Brasil, que foram absorvidos no ano de 2019 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e,

localmente, o Sistema de Avaliação Educacional de Cruz (SAEC), traçando-se sua estrutura legal e estabelecendo-se uma adequação relativa ao seu fator de aferimento da qualidade do sistema de ensino, pontuando-se suas falhas procedimentais quanto como sua (in)capacidade de situar a qualidade da aprendizagem, com esteio na dialética epistemológica dos autores que arrimam os posicionamentos aqui tomados.

Por assim posto, justifica-se a temática pela motivação de compreenderem-se os sistemas avaliativos externos como sendo instrumentos de gestão por resultados em ações administrativas que se constituem em um conjunto de políticas pedagógico-administrativas de âmbito nacionais, regionais e locais, delineando-se por ajustes e alinhamentos e não, meros indicadores quantitativos de uma realidade educacional superficial que não pode ter sua complexidade descrita por estatísticas ou metas a serem atingidas.

Diante desse preâmbulo, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: *Quais são as contribuições, para o processo de ensino-aprendizagem, decorrentes da aplicação dos resultados dos indicadores educacionais quantitativos provenientes dos sistemas de avaliação externa em larga escala, no contexto da gestão por resultados no município de Cruz/CE, no período de 2015 a 2025?*

Assim estabelecido a questão problema, delineou-se como objetivo geral: Avaliar as contribuições, no processo ensino-aprendizagem, das aplicações de resultados dos indicadores educacionais quantitativos, dos sistemas de avaliação em larga escala externa, na gestão por resultados no município de Cruz/CE no período de 2015-2025.

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, elencou-se os seguintes objetivos específicos:

1. Estudar os indicadores educacionais quantitativos dos sistemas de avaliações externas, do município de Cruz/CE, produzidos no período de 2015-2025, que foram utilizados para referenciar as ações de gestão por resultados;
2. Identificar as ações de gestão por resultados efetivadas na rede municipal de Cruz/CE, no período 2015-2025;
3. Analisar os efeitos produzidos no processo ensino-aprendizagem, das aplicações de resultados dos indicadores educacionais quantitativos, dos sistemas de avaliação em larga escala externa, na gestão por resultados no município de Cruz/CE no período de 2015-2025.

Ressalte-se ainda, dada a multiplicidade e significados envolvidos em um processo de avaliação de larga escala, a perspectiva de tornar-se uma tarefa difícil estabelecer um contexto final que contemple os resultados pretendidos pelos objetivos geral e específicos que direcionaram a pesquisa realizada, sobretudo, conforme pontua Gatti (2009), a avaliação

educacional apresenta um campo de estudo com especificidades (avaliação institucional, avaliação de sistemas, avaliação de desempenho, dentre outras) que nem sempre é conveniente enfiá-las em uma mesma razão de pesquisa.

Sem qualquer pretensão acadêmica indevida, é possível afirmar que, nesta dissertação de mestrado, pretendeu-se uma abordagem racional e científica, isenta de marcas subjetivas, sustentada pela pesquisa realizada. Tal abordagem permite uma criticidade bem fundamentada acerca dos resultados exitosos do sistema público de ensino do município de Cruz/CE, aferidos pelos mecanismos oficiais de avaliação em larga escala. Tais resultados, de fato, parecem indicar uma aprendizagem de qualidade e não apenas uma mera ênfase em provas que condicionam uma pedagogia voltada exclusivamente para a obtenção de bons desempenhos, os quais ranqueiam municípios e lhes conferem maiores aportes financeiros, por vezes em detrimento de um aprendizado mais profundo.

Essa caracterização é plausível no âmbito da gestão por resultados aqui analisada, a qual — cumpre frisar — supõe a definição de objetivos e dos recursos disponíveis, a análise das consequências decorrentes das distintas possibilidades de ação, a escolha entre essas alternativas, a determinação de metas específicas a serem alcançadas em prazos definidos e, por fim, o desenvolvimento dos meios mais eficazes para implantar a política de resultados selecionada.

Esses dilemas da gestão por resultados, desvelados que são por propostas inovadoras em Cruz/CE, são firmados como orientações que vêm sucedendo-se em diferentes estágios e que, a despeito de um olhar desatento de definir apenas pela ótica superficial do ocasional na busca de resultados que podem não refletir a qualidade de fato da aprendizagem, pode sim, entendeu-se, serem passíveis de se serem contestados em seu fator final que é a qualidade da aprendizagem.

As evidências possíveis de serem contrapostas à ideia de que um município bem ranqueado obtém, necessariamente, resultados educacionais efetivos — como ocorre, no caso delimitado pela pesquisa, com o município de Cruz/CE — situam-se, sobretudo, na esfera administrativo-institucional e na avaliativa.

No âmbito administrativo, observa-se, por exemplo, a contratação de professores com nível médio, em descompasso com o que estabelece a LDB/96, especialmente em seu art. 62. No campo avaliativo, a análise dos diários de turma das escolas do sistema de ensino em questão evidencia discrepâncias entre os registros de aprendizagem dos alunos e os resultados obtidos nos sistemas de avaliação externa em larga escala. Em alguns casos, é necessário o arredondamento das notas para valores superiores, ou até mesmo a atribuição de notas além

daquelas efetivamente registradas, a fim de possibilitar a progressão do aluno e, por conseguinte, produzir um fluxo de aprovação condizente com as metas esperadas. Ação que encontra respaldo na mesma LDB/96, em seu art.24, que prevê a adoção de critérios pedagógicos consistentes na avaliação submetida pela unidade de ensino permitindo a inserção do aluno do aluno na série ou etapa adequada e/ou seguinte.

Ora, é perfeitamente plausível firmar-se conceito sobre os resultados “decantados em prosa e verso” sobre os indicadores exitosos dos sistemas de avaliação interna e externa em larga escala da escola pública que ranqueiam municípios como cumpridores do preceito constitucional da oferta de uma educação de qualidade não se sustenta, em razão da fácil constatação nos resultados obtidos pelo do Brasil abaixo da média na avaliação do *Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em diversas áreas, incluindo matemática, leitura, ciências e criatividade, que, no ano de 2022, o país ficou em posições baixas no ranking global, com 73% dos estudantes abaixo do nível básico em matemática e mais da metade abaixo do nível básico em ciências. Como se isso ainda não bastasse, a ascensão do aluno saído do Ensino Médio (EM), esbarra-se nos indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), demonstrando que o percentual dos que ingressam no Ensino Superior após completarem a etapa média no sistema público é 36%, ante 79,2% dos egressos da rede privada.

Ademais e, por finalmente, a tácita constatação de alunos ao final do Ensino Fundamental (EF) não saberem ler conceitualmente e, concluído o EM, não saberem dissertar e/ou apresentarem níveis de proficiência razoável para português (LP) e matemática (MT), da mesma forma, conforme informação do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com base nos dados do SAEB de 2021: mais da metade das crianças do segundo ano do EF da rede pública não aprenderam a ler e escrever no Brasil.

Dados do SAEB 2021, os últimos disponíveis no País, revelam que 56,4% das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública não foram alfabetizadas na faixa etária esperada (mais sobre a avaliação ao final deste release). Elas se somam a outros milhares de meninas e meninos no Brasil que estão na escola, sem saber ler e escrever (Unicef, 2024, s/p)

Essa circunstância que já era preocupante anteriormente à pandemia da Covi-19, agravou-se ao longo do período pandêmico apresentando números mais desalentadores ainda – saltando de 39,7% de crianças não alfabetizadas no 2º ano do EF na rede pública em 2019 para 56,4% em 2021 –, gerando uma crise de urgentes medidas de enfrentamento em cada município do país com suporte todos os Estados e do Governo Federal.

Em tempo, Lei de Cotas, ou Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 é, senão, um atesto institucional que a educação pública não condiz aos indicadores das avaliações externa em larga escala, em que se é necessário a regulamentação legal de reservar-se 50% das vagas nas universidades e institutos federais para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, logo, os indicadores quantitativos dessa avaliações indicam, inobstante seus resultados positivos, a promoção da inclusão social e a igualdade de oportunidades na Educação Superior (ES) para o aluno egresso da escola pública.

Como conceito final, pontue-se que variadas questões resistiram à análise do enfoque resultantes desta dissertação de mestrado e que não foi possível saneá-las de modo satisfatório, restando-se seus hiatos para o desejo da pesquisa contínua que move o interesse no assunto abordado contribuindo para necessárias discussões sobre a escola como espaço de conflitos onde convivem interesses diversos; professores e funcionários administrativos, grupo que internamente apresenta suas contradições, os alunos, em alguns casos representados por seus pais, não raras vezes como expectativas diversas quanto à função da escola; o corpo diretivo e administrativo da escola que pode se incluir no grupo dos trabalhadores em educação ou de assumir como representante oficial da política governamental dentro da escola.

Todos esses aspectos por tamanha pluralidade de perfil podem se constituir em verdadeira riqueza no debate interno da escola e na construção de consensos possíveis para a implementação do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), que, certamente, se constituem como fundamentos e premissas para a gestão por resultados consistente de valores qualificadores da qualidade da educação, e não, apenas e somente quantitativos de ranqueamento que atestam, em paráfrase a Beto Guedes de sua bela canção, “Sol de Primavera”: que o aluno foi ensinado a saber de cor a lição, faltando-se, pois, aprender.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

### 2.1 Justificativa do tema

Justifica-se a temática pela motivação de compreenderem-se os sistemas avaliativos externos como sendo instrumentos de gestão por resultados em ações administrativas que se constituem em um conjunto de políticas pedagógico-administrativas de âmbito nacionais, regionais e locais, delineando-se por ajustes e alinhamentos e não, meros indicadores quantitativos de uma realidade educacional superficial que não pode ter sua complexidade descrita por estatísticas ou metas a serem atingidas.

Acreditando-se na relevância da pesquisa e discussão dessa temática que abarca a gestão por resultados e, subsidiariamente, a formação em gestão escolar dos profissionais do magistério da rede municipal de ensino do município de Cruz/CE; com o intento de se produzir um estudo - à guisa de contribuição à linha de pesquisa adotada consistida de avaliação educacional, como quanto, pesquisa e analisar sobre a atual conjuntura do nível de formação dos gestores escolar (diretor/a, coordenador/a e secretário/a escolar), professores e funcionários administrativos para a gestão por resultados, para o constructo de um portfólio de informações e propostas, que subsidie o entendimento dos pressupostos da gestão de resultados do sistema público de ensino do município de Cruz/CE verticalizado às unidades de ensino para a persecução de otimização dos indicadores educacionais e confirmação da premissa de aprendizagem quantificável.

Justifica-se, outrossim, pelo eixo-temático que arrima este estudo, a compreensão com suporte científico, dos instrumentos de avaliação externa em larga escala da educação brasileira por seus fatores de mensuração da qualidade do ensino, centrando-se no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como instrumento de quantificação da qualidade do ensino e sua premissa de ser condutor das políticas públicas educacionais no Brasil, como ainda, compreendendo-se que são instrumentos de ações que se constituem em um conjunto de políticas pedagógico-administrativas de âmbito nacionais, regionais e locais, delineando-se por ajustes e alinhamentos e não, meros indicadores quantificáveis de uma realidade educacional superficial que não pode ter sua complexidade expressa por estatísticas ou metas a serem atingidas.

A linha discursiva adotada, justifica-se ainda no condão de interpretação do gestor escolar, por um entendimento mais aprofundado do processo pedagógico-administrativo para a gestão por resultados de uma escola que demanda ações políticas desenvolvidas e valorando as diretrizes da política educacional nacional e a legislação em vigor, funcionando como elo

articulador, elemento organizador, ente mediador e dinamizador do trabalho pedagógico-administrativo, por uma necessidade e carência de maiores explicações no contexto onde a teoria está inserida.

Em relação à contribuição do estudo, espera-se que este ajude a ampliar a discussão do tema, tanto no sentido de disseminação do conhecimento para aqueles que tiverem a oportunidade de acessar este trabalho, quanto em função do próprio engrandecimento acadêmico e pessoal, resultado da pesquisa científica realizada.

## **2.2 Objetivo geral**

Avaliar as contribuições, no processo ensino-aprendizagem, das aplicações de resultados dos indicadores educacionais quantitativos, dos sistemas de avaliação em larga escala externa, na gestão por resultados no município de Cruz/CE no período de 2015-2025.

## **2.3 Metodologia**

Entendendo-se metodologia, pelo que dispõe Minayo (2004, p.16) como sendo: “o caminho do pensamento e a política exercida na abordagem da realidade”, sendo essa, a centralidade das teorias que se entrelaçam e sempre se referem como ponto de partida do projeto de pesquisas de um trabalho científico, e, com efeito, afirmando-se que “o método é a alma da teoria” (Lênin 1965, p.148 apud Minayo, 1994, p.16) pelas razões desse externar a abordagem do tema através das técnicas e instrumentos adotados para a formalização daquilo pretendido e esquematizado à forma da metodologia, que nesse mister se apresenta como “uma articulação entre conteúdos, pensamentos e existência” (Minayo, 1994, p.16),

Esta pesquisa foi definida pelo método de abordagem qualitativa, através da pesquisa bibliográfico-científica e estudo de caso, pois procurou-se debater um tema conflitante, instigando a busca de alternativas para responder as questões divergentes, disciplinando-se uma esquematização para que a pesquisa científica flua de forma significativa, a saber:

- Tipo de Pesquisa: A pesquisa foi do tipo exploratório-descritiva com abordagem qualitativa em que a pesquisa científica se deu em consonância com as referências bibliográficas. Com efeito, oportunizando-se um entendimento e conceituação da linha de pesquisa adotada e uma clara visão situacional do eixo temático. Abordou-se, predominantemente, a qualitativa por ser a pesquisa de situação que envolve um contexto abstrato, ainda que dados

numéricos em tabelas fossem carregados, não se constitui esta pesquisa de caráter quantitativo.

- **Análise de dados:** Comparativo das situações dos elementos e dados apanhados do sistema educacional do município de Cruz/CE, a fim de investigar a realidade dos indicadores delineados pelos sistemas de avaliação externa em larga escala da escola da escola pública e os diários de notas das escolas, anos e disciplinas delimitados no objetivo de pesquisa.

De posse do instrumento do material coletado: questionário investigativo e indicadores educacionais (vide apêndice), elaborou-se o tratamento destes em forma esquematizada como se segue (Minayo, 1994):

- a) Ordenação;
- b) Classificação;
- c) Análise propriamente dita.

O tratamento por esse esquema do instrumento recolhido permitiu, acredita-se, uma condução mais “fluente” à teorização sobre os dados, gerando o natural confronto da abordagem anterior ao que a investigação aponta. A pesquisa se limitará à busca bibliográfica mais recente, priorizando textos que tratem do tema de forma dinâmica e flexível.

Há que, por fim, ressaltar-se que o sistema de pesquisa por suas conclusões finais não se encerrou em seu conceito para o que fora proposto, posto, toda pesquisa provocar questionamentos para um aprofundamento posterior (Minayo, 1994).

## **2.4 Lócus da pesquisa**

A delimitação desta pesquisa está circunscrita ao município de Cruz/CE, que é parte integrante do Estado do Ceará e da República Federativa do Brasil, organizado em sua área territorial e competencial em consonância à sua Lei Orgânica, nº 404 de 27 de outubro de 2011 (LOM-CE/11), que estabelece como princípios basilares: o fundamento da autonomia; cidadania; na dignidade da pessoa humana; nos valores sociais do trabalho; na livre iniciativa e no pluralismo político; regendo-se por esta Lei Orgânica e demais leis que adotar, respeitados os princípios estabelecidos nas Constituições Federal do Brasil de 1988 (CF/1988) e a Constituição Política do Estado do Ceará (CE-CE/1989) foi promulgada pela Assembleia Estadual Constituinte do Ceará no dia 5 de outubro de 1989.

Especifique-se, que o sistema público de educação do município em referência, objeto de pesquisa para a dissertação de mestrado, é composto pela Secretaria Municipal de Educação

e Cultura (SMEC), localizada à Praça dos Três Poderes, SN - Bairro: Aningas - CEP: 62595-000 – Cruz – Ceará – Brasil, 55 (88) 3660-1260, E-mail: [seduc@cruz.ce.gov.br](mailto:seduc@cruz.ce.gov.br), órgão público da estrutura administrativa do município delimitado e campo desta pesquisa, responsável, de acordo ao prescrito à LOM-CE/11, em seu Capítulo I – Da Educação, art. 96, e, em sintonia ao prescrito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, assim se estabelece, *in verbis*:

Art. 96. A educação, baseada nos princípios democráticos, na liberdade de expressão, na sociedade livre e participativa, no respeito aos direitos humanos, é um dos agentes do desenvolvimento visando à plena realização da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, contemplando o ensino as seguintes diretrizes básicas:

I – Ensino fundamental com duração de nove anos e ensino infantil, obrigatórios e gratuitos, extensivos aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira escalonados em promoção vertical e horizontal, na forma da lei municipal, com piso salarial condigno e ingresso exclusivamente por concurso, salvo nos casos de contratação temporária e de excepcional interesse público, mediante lei específica, assegurada isonomia salarial para docentes em exercício com titulação idêntica.

III – Ensino religioso, de matrícula facultativa, constituindo disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental;

IV – Responsabilidade do Município pela educação infantil e pelo ensino fundamental, prioritariamente, devendo manter e expandir atendimento às crianças de zero a seis anos de idade de maneira satisfatória.

V – Obrigatoriedade, dentro das condições municipais, do transporte coletivo de alunos no período escolar;

VI – Obrigatoriedade de ministrar nas escolas públicas, além dos conteúdos programáticos oficiais, noções de combate ao uso de drogas, defesa do meio ambiente, planejamento familiar, programas de saúde e a história do Município, incluindo os símbolos municipais;

VII – Manutenção de programas de alimentação escolar, com possibilidade de complementação com produtos oriundos de hortas escolares e comunitárias, e fornecimento de material didático para os alunos da rede de ensino municipal;

VIII – Aplicação de, no mínimo, vinte e cinco por cento da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e no desenvolvimento do ensino;

IX- Facilitar o prosseguimento nos estudos aos alunos de ensino médio e superior, inclusive com a concessão de bolsas-de-estudo aos que cursarem o ensino superior e aos que desenvolvam pesquisas, prioritariamente aos do magistério.

X – Desenvolvimento de programas suplementares de educação para jovens e adultos em horário noturno;

XI – Processo democrático de escolha de direção de escolas, com participação de alunos, pais e professores;

XII - Estruturação, a médio prazo, de escolas profissionalizantes.

XIII – difusão obrigatória nas escolas municipais da história e cultura afro-brasileira e indígena;

XIV -Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

XV – Desenvolvimento de ações culturais-educacionais em arte, música e pintura, bem como a oferta de esporte educacional e educação física escolar; (Cruz, 2020, s/p).

O diploma legal em referência, estabelece, pois, que a SMEC é responsável por assegurar a organização eficaz do ensino da aprendizagem e ofertar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental aos munícipes., cabendo-se, porquanto, à SMEC, desenvolver políticas pedagógicas para promover a interação de escolas, pais, alunos e comunidades; promover o bem-estar dos estudantes através de atividades fora da sala de aula, com programações culturais e esportivas; promover o desenvolvimento da tecnologia em educação na Rede Municipal de Ensino; assegurar padrões de qualidade de ensino e implantar políticas públicas de democratização do acesso ao Ensino Fundamental e de inclusão social.

Sua estrutura organizativa por unidades de ensino, é composta por vinte e seis escolas com uma clientela de 5.258 (cinco mil, duzentos e cinquenta e oito alunos), assistidos por 541 profissionais do magistério em variados níveis de formação conforme expresso à Tabela 01:

**Tabela 1:** Quadro situacional da Matrícula Inicial e nível de formação dos profissionais da educação da rede municipal de ensino de Cruz (CE) por nível de formação – Exercício 2023/2024

Nº	NOME DA UNIDADE	MI	NÍVEL DE FORMAÇÃO					
			M.C	M.P	GRA	ESP	MES	DOU
1	CEB Maria Pereira Brandão	390	2	-	13	15	-	-
2	CEB Paulo Freire	355	-	1	13	13	-	-
3	EEF Manoel Antonio da Silveira	152	1	-	5	15	-	-
4	EEF Antônio G. do Nascimento	48	-	-	5	3	-	-
5	EEF Artidouro Mendes Sousa	75	1	-	11	1	-	-
6	EEF Bernardino José Vasconcelos	101	2	-	5	5	-	-
7	EEF Dionísia Maria da Silveira	561	9	-	36	-	-	-
8	EEF Filomena Martins dos Santos	176	-	-	9	8	1	-
9	EEF Filomeno Freitas Vasconcelos	220	1	1	11	7	-	-
10	EEF Francisco das C. e Silveira	89	1	-	4	3	-	-
11	EEF João Evangelista da Cruz	271	2	-	10	3	-	-
12	EEF João Evangelista Vasconcelos	174	4	2	5	7	-	-
13	EEF Joaquim José Monteiro	159	7	-	6	8	-	-
14	EEF João Ladislau de P. Magalhães	337	9	-	15	5	-	-
15	EEF Leopoldo M. de Medeiros	312	4	-	14	7	1	-
16	EEF Luiz Albano da Silveira	70	1	1	5	3	-	-
17	EEF Macário José de Farias	254	4	-	10	8	-	-
18	EEF Maria Filomena Sousa	83	2	3	7	1	-	-
19	EEF Pedro Marques da Cunha	139	2	-	14	1	-	-
20	EEF Raimunda Elvira Brandão	96	2	-	8	3	-	-
21	EEF Raimundo Luiz Silveira	45	-	2	3	1	-	-
22	EEF Santa Cecília	182	1	-	11	2	-	-
23	EEF São Paulo	119	1	-	10	3	-	-
24	EEF Valdemar de Paulo Ribeiro	66	1	-	6	1	-	-
25	EEI Alaíde R. de Vasconcelos	229	4	-	30	6	-	-
26	EEIF Constância de S. Muniz	555	3	-	23	16	1	-
27	Secretaria de Educação	-	-	-	-	25	1	-
28	Brinquedoteca	-	-	-	2	1	-	-
<b>TOTAL</b>		<b>5258</b>	<b>64</b>	<b>10</b>	<b>284</b>	<b>179</b>	<b>4</b>	<b>-</b>

CONVENÇÕES: MI. Matrícula Inicial; M.C – Médio Convencional, M.P – Médio Pedagógico, GRA. - Graduação, ESP. Especialização; MES. – Mestrado, DOU. - Doutorado  
 FONTE – SIEM (Sistema de Informações Educacionais do Município)

Informe-se que o plano municipal de educação, plurianual, refere-se ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil, englobando, obrigatoriamente, todos os estabelecimentos de ensino público sediados no município, sendo, que o plano referenciado, é elaborado em conjunto ou de comum acordo com a rede mantida pelo Estado, na forma estabelecida pela legislação federal.

## **2.5 Instrumentos da pesquisa**

O cerne de uma pesquisa é, com efeito, o problema, deste modo, a realização da pesquisa foi movida no sentido de buscar respondê-lo de maneira que se possa definir quais melhores instrumentais sejam possíveis para este intento consistido de coleta de dados no campo delimitado da pesquisa para se buscar informações em que se possa obter as respostas necessárias com o fito de estabelecer uma análise consistente, verificando-se pelos dados que se obterá com as informações oriundas dos questionamentos:

- Quais as informações que aparecem com mais frequência?
- Quais as possíveis razões para serem mais frequentes?
- Quais as informações que aparecem com menos frequência?
- Quais as possíveis razões para serem menos frequentes?

De posse das respostas às indagações retro, fez-se um mapeamento dos dados obtidos durante a coleta, oportunizando-se uma síntese do que se conseguiu, apresentando-se as tendências percebidas e traçando-se uma análise de dados com arrimo no referencial teórico adotado, sendo possível, acredita-se, uma fluência bem consistente das ideias postuladas para o capítulo Resultados e Discussões, que contará, também, com o método quantitativo para tratar os dados; tabelas e gráficos, recursos amplamente utilizados para apresentar a distribuição dos dados, quantificando-se quando se conta: os indivíduos, ocorrências ou frequências de ocorrências dos fatos.

Direcionou-se a pesquisa pelo caráter qualitativo, razão para a amiúde consulta ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das unidades de ensino que compõem a SMEC, oportunizando-se um comparativo conceitual ao que foi pontuado pelos entrevistados e ao que se postulará na proposta pedagógica dessas unidades de ensino.

Os dados que caracterizaram a pesquisa foram coletados diretamente dos sítios governamentais e relatório de gestão nos exercícios do decênio 2015 a 2025 da SMEC e do município de Cruz/CE, onde, após análise comparativa da realidade encontrada e a informada

nos indicadores educacionais oficiais, possibilitar-se-á traçar um comparativo para discussão sobre a temática adotada para a dissertação de mestrado.

## 2.6 Etapas da pesquisa

Em observância ao método científico clássico proposto por Phillips (1971), que, entre outros, é caracterizado pela observação da realidade que leva à: formulação de um problema; buscar informação sobre esse problema; levantar hipóteses; prever o resultado dos testes das hipóteses; proceder a experimentação; aceitar as hipóteses e/ou rejeitar as hipóteses, pode-se pensar no método científico como uma síntese tríplice.

Essa síntese envolve a integração da experiência por meio de um processo simbólico de ideias, conceitos e teorias. A síntese integra “novos conceitos e ideias com outros conceitos e ideias, de ideias com experiência, e de experiência com experiência” (Phillips, 1971, p. 23).

Em assim concebido, firme-se que a pesquisa construída teve seu próprio arranjo de símbolos e proposições para a melhor forma de investigar os fenômenos, arrimando-se por vários métodos científicos: indutivo, dedutivo, experimental, fenomenológico, entre outros, que, conforme assevera Gil (1999), os métodos proporcionam as bases lógicas da investigação científica e esses são vinculados às correntes filosóficas “que se propõem a explicar como se processa o conhecimento da realidade” (Gil, 1999, p. 27).

Destarte, as etapas da pesquisa foram elencadas seguindo-se essas premissas firmadas por Gil (1999), sendo que oportunizou-se para o estudo de caso e comprovação da linha de pesquisa adotada, qual seja: a gestão educacional por resultados em seus caracteres de indicadores quantitativos e postulando-se se esses resultados inferem qualidade da aprendizagem, com ênfase, na importância das avaliações externas suas repercussões na escola pública do município lócus da pesquisa, compreendendo-se que, a coleta de dados oficiais de resultados em sítios governamentais e no Sistema de Informações Educacionais de Cruz (SIEC) se tornaram imprescindíveis para a formulação de juízo de valor pelas necessárias comparações por metas oficiais estabelecidas.

Com efeito, para melhor consecução desses dados, estabeleceu-se, outrossim, como critérios desta pesquisa; três passos, entendendo-se, de fundamental importância para a lógica comparativa entre o que o referencial teórico adotado apontou e o empirismo da realidade cotidiana de um sistema educacional denotou na pesquisa realizada, assim consignando-se estes passos de pesquisa, quais sejam:

- 1) Constitui-se um referencial teórico que discorra sobre a constituição legal do termo avaliação externa em larga escala por sua fundamental em seus

principais marcos regulamentários: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e, Decreto Federal nº 9.432 de 29 de julho de 2018, com quanto, discorrer pela revisão de literatura com base em variados pensadores/pesquisadores apresentando-se uma sistematização e análise do debate acadêmico acerca de avaliações em larga escala no Brasil, sob a forma de um continuum argumentativo;

- 2) Apresentou-se, com fundamento na Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Diretrizes Curriculares Nacionais Para Ensino Fundamental (DCN's), a constituição dos conteúdos dos currículos prescritos para o 9º ano do Ensino Fundamental, nas disciplinas Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT), abrangência que se delimita este estudo, relacionada a dez unidades de ensino e 11 turmas ofertadas pelo sistema municipal de ensino do município ambiência da pesquisa, em que serão analisados quais fatores condicionam à prováveis diferenças de aprendizagem em uma mesma área do conhecimento em escolas e turmas distintas. Ato contínuo, montar-se um quadro com dados enfeixados em tabelas e gráficos, que permitirão traçar-se um perfil situacional e comparativo da aprendizagem construída nas realidades da SMEC;
- 3) Consultou-se as diretrizes e marcos procedimentais que compõem o portfólio de ações para a gestão de resultados no município de Cruz/CE, ao mesmo, aquilatar o Programa Cruz é Hora de Aprender Mais (CHA+) e Sistema de Avaliação Escolar de Cruz (SAEC) em suas razões que condicionaram o município *locus* da pesquisa que figura com duas escolas entre dez do Brasil com maior índice do IDEB em 2023, analisando-se as contornos de formulação das propostas pedagógicas e suas implicações no aspecto formativo do profissional do magistério pela premissa de uma gestão para indicadores de avaliação externa exitosos e quantificáveis *ad hoc*, ainda que se prescindia, supõe-se, a construção da aprendizagem significativa, traçando-se uma linha de implicância na formação dos gestores escolar para a gestão de resultados.

Fez-se consulta aos resultados do sistema de avaliação próprio da SMEC de Cruz/CE, CHA+ e SAEC em mesmo lapso temporal da coleta de dados dos indicadores aferidos dos sistemas de avaliação externa da escola pública: IDEB, SAEB e SPAECE, consistido de dez anos e estabeleceu-se confronto comparativo de resultados e se discutiu prováveis diferenças

de resultados do município em relação ao estado do Ceará, unidade federativa que faz parte e, com os resultados no plano nacional, com delimitação do campo de pesquisa ao 9º Ano do Ensino Fundamental e lapso temporal de 10 anos (2015 a 2025).

### **3 AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA (ALE): CONCEITOS E DISCUSSÕES**

À guisa inicial discursiva e com sustento em Muller e Surel (2004, p. 19), um programa de ação em política pública pode ser compreendido pela "combinação específica de leis, de atribuições de créditos, de administrações e de pessoal voltados para a realização de um conjunto de objetivos mais ou menos claramente definidos", destarte e por essa inferência, é correto dizer-se que avaliações externas em larga escala da escola pública no Brasil (ALEs) se constitui por procedimentais em dispositivos político-administrativos de atos institucionais normativos voltados para a ação coordenada ao redor de objetivos envolvidos por duas dimensões ou duas lógicas, uma que se relaciona na ação (estrutura, mobilização, instrumentais, aferição, atores públicos e privados) e outra, no sentido (elementos de valor e de conhecimento da aprendizagem).

Bonamino (2002) observa que as ALEs são também denominadas de sistêmicas, devido a amplitude de aplicação em larga escala por modo regrado em legislação própria que se atribuir a todos os sistemas públicos e redes de ensino nas esferas: federal, estaduais e municipais, conforme os últimos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2023 que alcançou 8,4 milhões de alunos em mais de 384 mil turmas (Brasil, 2025).

José Carlos Rothem, professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSC), relaciona ALEs escala por dois processos: valorativo (equidade e eficiência) e diagnóstico (aferição da qualidade), dados pela aferição de indicadores educacionais oportunizados pela elaboração e monitoramento por testes padronizados aplicados a um grande número de estudantes para diagnosticar o sistema educacional de modo censitário e/ou amostral, que, por sua sistematização, geralmente bienal e, em algumas circunstâncias, anual, indicam um aprimoramento das políticas educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, municipal ou na iniciativa privada (Rothem; Esteves e Oliveira, 2021).

Rocha (2021), conceitua avaliação externa em larga escala como o procedimento institucional e normatizado de conceber, planejar, elaborar, corrigir e apurar os resultados de desempenho em proficiência de determinados componentes curriculares em testes padronizados atribuídos ao alunato de modo externo à unidade de ensino, por conseguinte, obter-se indicadores de desempenho da aprendizagem para a análise e confronto se a qualidade do ensino é condizente com o que deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades que, por essas análises e comparações entre variadas escolas e regiões, tenha-se um alinhamento do processo ensino-aprendizagem que atenda às exigências do mercado de trabalho.

Interessante observação fazem Klein e Fontanive (1995) sobre o aspecto externo da ALEs que é mais consistido à mensuração quantitativa do aspecto do ensino em detrimento da aprendizagem em seu critério qualitativo. Circunstância que, nas observações dos mesmos pesquisadores, diferencia-se da avaliação interna (diagnóstica ou formativa) em seu feíto de entendimento mais consistente da evolução do aluno pelo profissional do magistério que com base nos conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula, tem propriedade mais fidedigna, em tese, se os alunos de fato desenvolveram as habilidades e competências determinadas para o nível de ensino concernente.

As ALEs, conforme Rothem; Esteves e Oliveira (2021), são, efetivamente, instrumentos de gestão quando apropriadas de modo eficiente em suas características reguladora de orientação e promoção das políticas educacionais direcionadas à melhoria da qualidade do ensino, oportunizando, com efeito, possibilidades para gestores de sistemas de ensino e à escola de modo mais direto, realidades quantitativas para confronto do ensino nas realidades de antes e atual e, mormente, como deveria ser por metas estabelecidas em relação às expectativas de aprendizagens, te tal maneira que as análises e confrontos dos indicadores aferidos permitem ao sistema de ensino, as escolas e profissionais do magistério envolvidos mais diretamente no processo ensino-aprendizagem, confirmar a postura adotada para a gestão desses resultados e/ou redirecionar metas e fundamentar ações para superação dos problemas identificados.

Importa referir sobre os aspectos conceituais das ALEs, o que postula Rocha (2021) inferente a esses mecanismos, que têm desconsiderado seu eixo central de diagnóstico da qualidade do ensino para se constituírem em premissas de ranqueamento e classificação rotuladoras de sistemas e escolas em hierarquizações de excelências propagandeadas por governos e gestões como se a qualidade do ensino não fosse uma naturalidade constitucional preconizada como dever do Estado e, quando os resultados não são exitosos ou aquém das metas estabelecidas, implicam-se muito mais responsabilizações punitivas do que propriamente fatores diagnósticos que indiquem reordenamento de propostas pedagógico-administrativas para objetivos pretendidos.

Em sendo e com sustento na mesma autora Rocha (2021), é perfeitamente razoável afirmar-se que as ALEs, pela natureza regulatória de sua essência institucional de política educacional de Estado, apresentam uma íntima relação ao ditame neoliberal da gestão por resultados em seu cerne discutível de classificação de indicadores que ranqueiam sistemas e escolas ao paradigma da eficiência do método de ensino, ainda que não indique, de fato, qualidade da aprendizagem.

Alavarse (2013), evidencia uma concepção de avaliação que ultrapassa o caráter meramente classificatório e seletivo, reposicionando-a como instrumento ético, pedagógico e político. Ao desvincular a avaliação dos mecanismos de aprovação e reprovação, o autor reafirma seu papel formativo, orientado para a promoção da aprendizagem e para a identificação de caminhos que permitam a superação das dificuldades dos estudantes. Nessa perspectiva, avaliar deixa de ser um fim em si mesmo e passa a constituir um meio para assegurar o direito à aprendizagem, condição indispensável a uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva, comprometida com a equidade e com o acesso efetivo de todos ao conhecimento.

A necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, destaca outra finalidade da avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política, pois numa escola que se pretenda democrática e inclusiva as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendam tudo (Alavarse, 2013, s/p).

A despeito de apresentar reservas sobre a eficiência de se mensurar desempenho de proficiência em leitura e resolução de problemas de modo qualitativo do sistema de ALEs, Alavarse (2013), contudo, salienta, que não se trata de ignorar e/ou abandonar esse mecanismo avaliativo da aprendizagem, sobretudo, em se descartando seus resultados, perdem-se oportunidades de se ter acesso a informações relevantes e inferentes às prementes questões da educação nacional ao premente equacionamento dos recursos a serem destinados às dicotômicas circunstâncias orçamentárias e financiamento da realidade educacional de estados e municípios.

Entretanto, Alavarse (2013) fica comedido em tecer uma visão positiva sobre as ALEs em larga escala por seus resultados tomados como único procedimento para indicação da significância do processo ensino-aprendizagem em sistemas e escolas, por conseguinte, pautando-se iniciativas de políticas educacionais, pois, conforme o mesmo autor, seria reduzir a complexidade do termo qualidade da educação praticada, que demanda outros instrumentos e medidas, nomeadamente, as de garantia e condições para a qualidade do ensino afeita desde mesmo a qualidade da merenda escolar, material pedagógico, estrutura predial e política de valorização funcional em seu aspecto formativo continuado e ganho salarial.

Lemann (2021), concebendo as ALEs como componentes de sistemas normatizados por escopo legais e políticos, relaciona que essa caracterização implica responsabilizações (*accountability*) institucionais de circunstâncias estreitamente relacionadas ao compromisso com resultados, atribuições que são hierarquizadas por relações organizacionais e sociais entre os atores do sistema em sua rede de obrigações e responsabilidades que, por seus resultados,

determinam reordenamentos de metas e estratégias na determinação de possibilidades de melhoria constante. A representação hierárquica desses atores se dá na seguinte ordem: Ministério da Educação, redes de ensino estadual e municipal, escolas, docentes e discentes.

Uma vez que a ALE é um componente de um sistema de responsabilização, seu impacto na realização dos objetivos do sistema deve ser fundamental no desenho da avaliação. Normalmente, a ALE é a forma mais concreta de responsabilização de cima para baixo. Como tal, ela é, de fato, a condição que especifica as metas do sistema. A avaliação impede que a BNCC seja um farol que os atores do sistema usam como referência para guiar seus esforços e o trabalho das suas instituições. A ALE deve, portanto, ser concebida para desempenhar bem sua função de referência (Lemann, 2021, p. 29).

Interessante ponto observado pela Lemann (2021) à citação retro, há que se salientar, considerando-se o que se infere relacionado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sede de ALEs que está mais para como um recorte do currículo e não referenciar a concepção literal de seu portfólio de conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica, ou seja, o escopo das matrizes referenciais para o aspecto avaliativo das ALEs é um engessado em conteúdo de descritores que implica uma supressão curricular em itens estratificados para compor o plano de avaliação na premissa da teoria do teste, de tal sorte, que as ALEs podem ser questionadas em seu fator de qualidade da educação por seus objetivos correlatos à significância da aprendizagem.

Em tempo, com os indicadores das ALEs, quando exitosos, não se demonstra o que se deve aprender para compor a formação integral do aluno, mas sim, mensura-se o que se aprendeu de maneira padronizada e a interpretação de seus resultados, segundo assegura Rocha (2021), indica uma amostragem matricial do que representa o construto completo implícito na BNCC em seus objetivos articulados que são integrações de conhecimentos e habilidades.

As informações da ALE podem fazer parte de um portfólio de desempenho que são usadas para caracterizar um aluno, mas sua precisão para um aluno individual não é boa o suficiente para tomar decisões importantes sobre esse aluno. Os exames projetados para gerar consequências sobre o aluno têm requisitos muito diferentes de transparência, currículo e sensibilidade ao estudo (Lemann, 2021, p. 39).

Ora, seguindo-se esse raciocínio e com base no que assegura Lemann (2021), é, porquanto, crível afirmar-se que que as ALEs não têm o condão de apresentar informações precisas e individualizadas dos alunos avaliados, já que são concebidas para o suporte de inferências sobre populações estratificadas com base amostral e de modo eficiente, há que se salientar, entretentes, enfatize-se, as ALEs não foram concebidas para fazer induções sobre indivíduos, isso somente se dá pelos instrumentos avaliativos internos que mapeiam essa premissas e contribuem de forma mais fidedigna.

Assertiva que encontra ressonância no pensamento da colaboradora da Universidade de São Paulo (USP) e do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), professora Doutora Sandra Zákia Sousa, ao afirmar que o caráter padronizado das ALEs em seus resultados de comparabilidade de desempenho dos alunos nas proficiências de língua portuguesa e matemática, não revelam a amplitude da qualidade da educação em sua complexidade e restringe resultados de desempenho dos alunos, sobretudo, porque o currículo fica adstrito a esses componentes desconsiderando outras áreas do conhecimento que são tratadas na escola, de tal sorte, que as diversas dimensões em que se trabalha o aluno, somente são mensurada com mais especificidades pelas avaliações internas que captam o nível atitudinal discente e delineiam um aspecto mais fidedigno da qualidade da aprendizagem (Schneider; Rostirola e Mozz, 2011).

### **3.1 Marcos legais das Avaliações Externas em Larga Escala (ALE)**

As Avaliações Externas em Larga Escala (ALEs) surgiram a partir de políticas federais, estaduais e municipais com o objetivo de realizar um diagnóstico da educação básica, avaliando os sistemas e as instituições, e não os alunos individualmente, e, conforme Lemann (2021), são instrumentos de gestão por funcionarem como ferramentas de monitoramento e regulação das redes de ensino, fornecendo dados para a formação de diretrizes, definição de indicadores de desempenho e comparação entre escolas, ao mesmo, atuam também no sentido de prestação de contas por possibilitarem, por seus resultados, a transparência e a prestação de contas à sociedade, permitindo que os pais acompanhem o desenvolvimento dos alunos e pressionem as escolas a melhorar.

Os marcos legais da avaliação externa em larga escala da escola pública no Brasil estão fundamentados principalmente na Constituição Federal de 1988 (CF/88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), em legislações complementares e em normativas do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Consoante Machado (2016), o termo relacionado às ALEs não é mencionado diretamente na CF/88, todavia, encontra-se implícito quando o texto constitucional estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, consubstanciado por políticas posteriores com o objetivo de diagnosticar e monitorar o desempenho dos sistemas e escolas de ensino, implementadas com um viés regulatório e de gestão, de tal modo, que as ALEs possam assegurar e fornecer informações para a formulação de políticas, planejamento pedagógico e

prestação de contas, buscando a melhoria da qualidade educacional, embora também gerem debates sobre o controle e a responsabilização das escolas e professores.

### **3.1.1 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**

No *caput* do art. 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), enfatiza-se o termo: princípios, como orientações determinantes para a qualidade da educação ministrada em todo território nacional como direito inalienável:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)  
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
VII - garantia de padrão de qualidade.  
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Brasil, 2025, s/p).

Decerto, que o inciso VII do artigo em tela, que preconiza a garantia de padrão de qualidade, assegura que a educação oferecida atenda a um nível de qualidade e que essa qualidade implica na criação de bases para avaliação e monitoramento do ensino artigos 211 e 214 da mesma CF/88, onde se estabelecem a organização dos sistemas de ensino e o Plano Nacional de Educação (PNE), respetivamente.

O art. 211 define que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios colaborarão na organização de seus sistemas de ensino, com funções redistributivas e supletivas da União para garantir equalização e qualidade, ao passo que, o art. 214, alterado pela Emenda Constitucional nº 59/2009, obriga a criação de um PNE decenal para articular o sistema, definindo diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento do ensino em todos os níveis, etapas e modalidades.

A referência desses artigos: 2011 e 214 da CF/88, é fundamental para o estabelecimento de relações do texto constitucional com as ALEs, vez que, encontra-se fundamentado, sobretudo, ao art. 211, sua inferência ao regime de colaboração em que a União organiza instrumentos de avaliações nacionais, fornecendo dados comparativos que orientam políticas públicas para o Distrito Federal, Estados e Municípios, e, quando o legislador relaciona o termo de garantia de padrão mínimo de qualidade, efetivamente se está inferindo sobre as

ALEs como forma de verificar se o padrão de qualidade, exigido pela CF/88, está sendo assegurado em todas as redes de ensino.

Destarte, segundo Machado (2016), quando se preconiza a organização dos sistemas de ensino no Brasil, definindo a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios se está atribuindo a essencialidade do papel das ALEs, aplicadas às escolas públicas, os determinantes que fundamentam a base legal constitucional relacionada à cooperação federativa na oferta e avaliação da educação.

### ***3.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)***

A referência das Avaliações Externas em Larga Escala (ALEs), segundo Carneiro (2018), está consignada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) como mecanismos de acompanhamento e garantia da qualidade da educação no Brasil que se legitima, inicialmente, ao art. 9º desse diploma legal, estabelecendo em seu inciso VI, de natureza atributiva, ou seja, que cabe à União os termos: "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" (Brasil, 2025, s/p).

A natureza da atribuição que se infere ao artigo em tela, trata de responsabilidades dos níveis federal, estadual, municipal, institucional (entenda-se: escola) e docente. Portanto, a definição de cada responsabilidade supõe uma visão de conjunto dos demais, a fim de se preservar o eixo-monitor de distribuição das respectivas incumbências, entendida como ordenamento constitucional (Caneiro, 2018).

O inciso VI da LDB/96 alberga o sentido das ALEs funcionarem como instrumentos que garantem o processo nacional de avaliação como mecanismo de aferição dos investimentos públicos e do esforço coletivo e articulado empreendido, conforme sustenta Carneiro (2018).

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

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

[...]

VII-A - assegurar, em colaboração com os sistemas de ensino, processo nacional de avaliação das instituições e dos cursos de educação profissional técnica e tecnológica; (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023) (Brasil, 2025, s/p).

Observa-se que há uma clara referência sobre as ALEs funcionarem com natureza avaliativa do ensino em seus aspectos quantitativos e qualitativos por dimensões institucionais

e formativas no escopo dos aspectos formais e políticos de avaliação, ou seja, a qualidade formal das ALEs se dá por instrumentos e métodos, a política, a finalidades e conteúdos, na garantia de processos nacionais de avaliação dos resultados da aprendizagem tanto Na Educação Básica como na Educação Superior.

O inciso VII-A, incluído pela Lei nº 14.645/2023, amplia o escopo das responsabilidades do poder público no campo educacional, ao determinar a necessidade de assegurar, em colaboração com os sistemas de ensino, um processo nacional de avaliação das instituições e dos cursos de educação profissional técnica e tecnológica. Esse dispositivo traz a importante implicação sobre a valorização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), reconhecendo a importância estratégica da EPT para o desenvolvimento econômico e social do país, alinhando-a a padrões de qualidade semelhantes aos já existentes para a educação básica e superior (Caneiro, 2018).

O § 2º-C dá à União um papel fundamental para estabelecer referências nacionais de desempenho do ensino médio a partir da BNCC e consubstanciado nos processos nacionais de avaliação, em específico, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que um instrumento institucional de ALEs, a despeito de se ter tomado uma conjuntura muito mais de vestibular para acesso às universidades públicas.

§ 2º-C A União desenvolverá indicadores e estabelecerá padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular prevista no caput do art. 35-D desta Lei e das diretrizes nacionais de aprofundamento previstas no § 2º-B deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024) (Brasil, 2025, s/p).

Ao parágrafo em citação, desprende-se a perspectiva de se fortalecer a coerência curricular e o monitoramento nacional. Porém, seu impacto dependerá totalmente de como os indicadores forem escolhidos, regulados e usados, com efeito, podendo-se promover melhoria e equidade, ou, se mal desenhados, aumentar a centralização, a injustiça e a responsabilização simplista (Caneiro, 2018).

### ***3.1.3 Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica - Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018***

O Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, é um decreto do governo federal brasileiro que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Ele estabelece diretrizes para a avaliação da qualidade da educação e a melhoria do sistema educacional, servindo como um importante instrumento para o desenvolvimento e aprimoramento do ensino no país (Caneiro, 2018).

Ao decreto em referência, segundo ressalta Carneiro (2018), pontos-chaves se firmam como determinantes de seu objetivo principal que está em avaliar a Educação Básica (EB) e fornecer informações para aprimorar as políticas educacionais, sendo sua abrangência delimitada ao diagnóstico das condições de oferta da EB em todo território nacional e, sua aplicação engloba os resultados e subsídios obtidos como modo de servirem para monitorar e melhorar a qualidade do ensino, atuando como ferramenta de apoio para os gestores e educadores.

Importa pontuar os principais categóricos do Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica no Brasil, quais sejam:

- **Determinantes:** Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. A política será orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observado o que prevê a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).
- **Objetivos:** Diagnosticar as condições de oferta da educação básica; verificar a qualidade da educação básica; oferecer subsídios para o monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais; aferir as competências e habilidades dos estudantes; fomentar a inclusão educacional de jovens e adultos e promover a progressão do sistema de ensino.
- **Princípios:** Igualdade de condições para o acesso e permanência do estudante na escola; garantia do padrão de qualidade e Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- **Componentes:** Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Carneiro (2018) sustenta que esse decreto não apenas organiza as ALEs em âmbito nacional, mas também obriga estados e municípios a utilizarem esses dados para planejar, monitorar e melhorar a qualidade da educação básica, aproximando ensino, currículo e avaliação.

Ressalte-se que o portfólio legal que arrima esse decreto como marco regulamentar para as Avaliações Externas em Larga Escala (ALEs) se fundamenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) e no

Plano Nacional de Educação - Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (PNE 2014/2024) (Brasil, 2025).

### ***3.1.4 Plano Nacional de Educação - Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (PNE 2014/2024)***

O Plano Nacional de Educação - Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (PNE/2014-2024), estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para o período de 2014 a 2024. Dentro dele, as avaliações externas aparecem como instrumentos fundamentais para monitorar a qualidade da educação brasileira, garantindo indicadores confiáveis para subsidiar políticas públicas (Alvarenga e Mazzotti, 2017).

O PNE/2014-2024 tem assentado em suas determinantes, mormente em seu art. 2º, diretrizes gerais que tratam das Avaliações Externas em Larga Escala (ALEs) como modo de reforçar a qualidade da educação básica e a promoção da avaliação da aprendizagem e do rendimento escolar como elementos de monitoramento do sistema educacional.

Alvarenga e Mazzotti (2017) enfatizam as metas relacionadas às ALEs no PNE/2014-2024, consistidas de:

- Meta 3 (Ensino Médio): prevê a elevação da taxa líquida de matrícula, com apoio em resultados de avaliações externas para medir aprendizagem e permanência.
- Meta 5 (Alfabetização): universalizar a alfabetização até o final do 3º ano do ensino fundamental, medida por avaliações nacionais (como a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização).
- Meta 7 (Qualidade da Educação Básica): fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas, de forma a melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), principal indicador construído a partir do desempenho dos estudantes em avaliações externas (SAEB/Prova Brasil) e taxas de aprovação.
- Meta 12 e 13 (Educação Superior): tratam da ampliação de matrículas e da melhoria da qualidade, monitoradas por meio de avaliações como Enade, SINAES e avaliações institucionais.
- Meta 14 (Pós-graduação): prevê elevar a qualidade da pós-graduação, com acompanhamento pela CAPES, que também aplica avaliações externas aos programas.

Em relação às estratégias específicas do PNE/2014-2024 para as ALEs, Alvarenga e Mazzotti (2017), pontuam que essas determinam a articulação entre União, distrito federal, estados e municípios para o fortalecimento dos sistemas de avaliação (SAEB, Prova Brasil, ANA, ENEM, Enade etc.). Essas estratégias ainda, promovem e incentivam a utilização dos resultados das avaliações externas para formulação de políticas educacionais, definição de prioridades e apoio às escolas com desempenho abaixo do esperado e, nesse mesmo arcabouço de estratégias, tem-se ainda a defesa do acompanhamento individualizado do rendimento escolar associado aos resultados das avaliações nacionais.

### **3.2 Principais sistemas de Avaliações Externas em Larga Escala (ALE)**

Este capítulo objetiva-se em apresentar e contextualizar os principais sistemas de Avaliações Externas em Larga Escala (ALE), destacando seu papel na mensuração da qualidade da educação básica e no acompanhamento das políticas públicas educacionais. Ao abordar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), busca-se compreender como esses instrumentos produzem indicadores relevantes sobre o desempenho dos estudantes e as condições de ensino, contribuindo para o diagnóstico da realidade educacional e para o planejamento de ações voltadas à melhoria da aprendizagem e da equidade no sistema educacional.

#### **3.2.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**

À guisa de informação inicial, diga-se que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) não tem sua estrutura legal em apenas uma lei e/ou decreto, mas sim, em um portfólio de diversas normas legais que lhe foram regulamentando, segundo Machado (2016), ao longo de sua vigência e adaptação às realidades exigíveis para os seus resultados, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) e Plano Nacional de Educação - Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (PNE 2014/2024), que estabeleceram as bases e os objetivos para a sua implementação, e a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica - Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, que regulamentou a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, dando diretrizes para o sistema de avaliação

Dentro dessas normativas citadas que regem o instrumento normativo legal do SAEB, a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica - Decreto nº 9.432, de 29 de

junho de 2018, preconiza sua tipificação e de mais outros sistemas de Avaliações Externas em Larga Escala (ALEs) por suas definições, objetivos e abrangências, conforme aqui *in verbis*:

Art. 4º Integram a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica:  
 I - o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb;  
 II - o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja; e  
 III - o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem  
 Art. 5º O Saeb é um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica, que são:  
 I - a Educação Infantil;  
 II - o Ensino Fundamental; e  
 III - o Ensino Médio (Brasil, 2025, s/p).

O SAEB se define, consoante Alvarenga e Mazzotti (2017), como um conjunto de ALEs realizadas no Brasil pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica no país. Através de testes e questionários, o Saeb diagnostica a aprendizagem dos estudantes e as condições de ensino, fornecendo dados cruciais para o planejamento e aprimoramento de políticas públicas educacionais e o cálculo de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Machado (2016) afirma que o PNE 2014/2024, especificamente em seu art. 11, traz a determinação de que o SAEB seja um dos instrumentos centrais para o monitoramento das metas e estratégias do plano, conforme o texto legal, a saber:

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), coordenado pela União, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica, em âmbito nacional, estadual, distrital e municipal, sendo utilizado como referência para as políticas públicas e para a garantia do direito à educação de qualidade (Brasil, 2025, s/p).

À interpretação do artigo citado, atesta-se uma centralidade do SAEB, consolidado como instrumento oficial de ALEs para aferir a qualidade da educação básica no Brasil, servindo, porquanto, como referência para medir indicadores educacionais, como o IDEB, Também, delimitando sua abrangência considerada em todos os níveis da federação (União, DF, estados e municípios).

Ao que se relaciona à função do SAEB no PNE 2014/2024, Machado (2016) sustenta que está em fornecer dados objetivos e comparáveis para subsidiar o monitoramento das 20 metas do PNE 2014/2024, tais como: alfabetização na idade certa, universalização do ensino, melhoria da qualidade e redução das desigualdades e, principalmente, garantir que as avaliações externas não sejam apenas diagnósticas, mas também balizadoras de políticas públicas, mas,

que façam valer o princípio consignado no texto constitucional da garantia qualidade do ensino que se afere e vincula-se diretamente aos resultados do SAEB à efetivação do direito constitucional à educação de qualidade no art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88).

Em tempo, esse art. 11 do PNE 2014/2024 consolida SAEB como principal ferramenta para aferir a qualidade da educação no Brasil e essa centralidade atesta avanços no fortalecimento das ALEs como instrumento de controle, monitoramento e formulação de políticas educacionais. Entretanto, segundo observa Machado (2016), para cumprir o papel de garantir o direito à educação de qualidade, o SAEB precisa ser complementado por outras formas de avaliação, qualitativas e participativas, que considerem a diversidade das realidades escolares e as múltiplas dimensões do aprendizado.

### ***3.2.2 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): pressupostos e contextos***

Entende-se, segundo o que se disponibiliza no sítio do INEP, a conceituação do IDEB, como sendo:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (INEP, 2025, s/p).

Observa-se, pelo que se pontua atinente à citação, que a combinação entre estas duas informações que são produzidas: fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono) e média de desempenho em avaliações do aluno (Prova Brasil/SAEB), têm em si, uma complementaridade e se combinam pelas informações que se produzem, nesse meio tempo, a singularidade da mensuração da aprendizagem e da qualidade do ensino, perpassam para além dessas evidências quantificáveis que se sintetizam no IDEB.

Em se compreendendo por esta diretriz, define-se que o IDEB tem muito mais menção de quantificar resultados de processos de ensino por metas a serem atingidas e que propagandeam administrações públicas, conforme assevera Gatti (2009), do que propriamente qualificar em dimensão real, as crônicas e seculares mazelas da educação brasileira que, sinteticamente, não podem ser “maquiadas” por metas indicativas de qualidades educacionais irreais, onde se apontam um sistema de ensino desejável como sendo 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.

Pontue-se que o IDEB, conforme citado, que sua constituição é resultado de dois indicadores: as médias de desempenho nas avaliações do INEP das provas de português e matemática aplicadas a estudantes das duas fases do Ensino Fundamental (1º ao 4º e 5º ao 9º) e Ensino Médio, onde a Prova Brasil é utilizada aos municípios, sendo que estados e união se utiliza o SAEB, combinando-se com a taxa de aprovação dos alunos destes dois níveis de ensino obtidos através do Censo Escolar.

Atente-se, que tal combinação se constitui em um fator limitado para a mensuração do processo de aprendizagem como um todo, vez que, dever-se-ia considerar-se outros aspectos avaliativos que influem no processo ensino-aprendizagem, tais como: as variantes da origem social dos alunos, os locais onde as escolas estão sediadas, os insumos pedagógicos existentes e a política de valorização dos profissionais do magistério.

O estabelecimento de metas bienais de qualidade a serem atingidas por todos os entes gestores da educação se constitui por uma lógica de que todos os segmentos: União, estados, municípios e escolas evoluam por um mesmo parâmetro avaliativo que não encontra razão de ser pelas peculiaridades tão variáveis de uma região para outra. Tome-se como exemplo mais evidente, o suporte financeiro para o batimento destas metas que, efetivamente, é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), um fundo de natureza contábil, que por sê-lo, não estabelece uma equidade em sua distribuição e, com efeito, não lineariza o desenvolvimento da educação no país.

Quando se estabelece uma progressão da média inicial do IDEB de 3.8 registrada no ano de sua concepção para um patamar igual ou superior a 6.0 em 2022, ano que se preconiza como o tempo final para a igualdade da qualidade da educação em nível nacional, conjectura-se, diga-se passagem, “superficialmente”, que a educação venha a evoluir em termos numéricos de forma homogênea; senão, veja-se:

O IDEB de 2013 mostra que o país ultrapassou as metas previstas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental em 0,3 ponto. O IDEB nacional nessa etapa ficou em 5,2, enquanto em 2011 havia sido de 5,0. Os anos iniciais do Ensino Fundamental são oferecidos prioritariamente pelas redes municipais, que respondem por 81,6% das matrículas da rede pública nessa etapa. O total de estudantes nos primeiros anos do fundamental é de 15.764.926, sendo 13.188.037 de escolas públicas. As metas da rede municipal de ensino foram alcançadas por 69,7% dos municípios brasileiros. A rede estadual, que atende apenas 18% das matrículas públicas nessa fase, também superou suas metas. Em 75,7% dos municípios, as escolas estaduais superaram a nota 5,0 prevista para 2013. Ao todo, nessa etapa, 5.293 municípios tiveram IDEB calculado para a rede pública. Na rede federal, o IDEB aumentou de 6,8 em 2011 para 7,0 em

2013 nos anos iniciais (INEP, 2025, s/p).

Aduz-se destes indicadores disponibilizados pelo INEP, a clara discrepância havida entre os entes administrativos no que tange os termos de evolução numérica do IDEB, sobretudo a União, detentora da maior parcela de arrecadação e que tem a prerrogativa constitucional de aplicar “somente” 18% de seu orçamento e, a despeito disso, evoluiu mais significativamente nas metas, diferentemente de estados e municípios com seu percentual de 25%, que mesmo em sensível evolução, distanciam-se da rede federal que com os 7.0, ultrapassa os 6.0 estabelecidos para somente 2025.

Em tempo, o aporte financeiro é fator determinante para o estabelecimento da qualidade do ensino mensurado pela ordem do IDEB, e sua distribuição sem equidade condiciona o distanciamento de metas previstas - ainda que dentro de um parâmetro aceitável, entre os entes administrativos da educação, principalmente os municípios pequenos e sem receitas próprias que padecem com os problemas de investimentos educacionais (Sousa, 2023).

Enxerga-se ainda, pelas conceituações até então formuladas, que o IDEB pode ser definido não como um fator quantificável da qualidade da educação em seu contexto real, mas como um eficiente condutor de políticas públicas educacionais no que tange a nortear as ações do Ministério da Educação para a Educação Básica, utilizando-se seus indicadores para subsidiar as intervenções do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ao pontuar as escolas que obtiverem resultados fracos e sem uma linha de progressão consistente, oportunizando-se assim, uma pronta ação voluntária de repasse de transferência e de apoio técnico para que estas unidades executem planos que melhor atendam nas condições de ensino ofertada aos alunos, ao mesmo que, incentivar àquelas que bateram e evoluíram nas metas estabelecidas e que podem ser analisadas e inspirar a outras.

O IDEB foi constituído para ser um indicador que segue uma tendência mundial relacionado à propensão em gestão educacional de criar sistemas quantificáveis da qualidade e de acompanhamento da educação, onde, por seus indicadores é possível, teoricamente, estabelecer uma avaliação do desenvolvimento e dos desequilíbrios no aprendizado e nas competências de estudantes.

Naturalmente, que por ser um indicador nacional, para melhor análise de suas estatísticas e o estabelecimento de metas para o desenvolvimento da educação com parâmetros internacionais, necessário se faz uma dialogicidade com os indicadores de outros países, independentemente das situações econômicas encontradas, para que, destarte, se possa imprimir uma melhor noção a tão complexo conceito como é a educação. No entanto, como o IDEB somente afere a qualidade da educação pela premissa das taxas de aprovação e Prova

Brasil/SAEB, há que se convir, que o comparativo que se tenta estabelecer com os sistemas de outras nações é destoante, muito embora, em muitos aspectos, os indicadores apresentem-se similares, estes perdem a razão de ser quando ao PISA, um programa de avaliação mundial que o Brasil participa, denota a real situação da educação dos países participantes, e que neste ano de 2018, traz o Brasil aparece entre as 20 piores colocações no ranking internacional que contou com 79 (setenta e nove) países que testaram habilidades de estudantes de 15 anos em resolver problemas de raciocínio e de lógica, relacionados à situações do cotidiano<sup>1</sup>.

Importa citar, que o estabelecimento de uma meta quantificável pelo IDEB para situar a educação como ideal no Brasil em 6.0, obedece a um parâmetro comparativo com os sistemas de outros países, onde: o resultado obtido na escala SAEB permite-se compatibilizar com o resultado do PISA. Em sendo, chega-se a conclusão que o índice de 6.0 é suficiente para a relação com a educação em países mais desenvolvidos. Ressalte-se que este índice tem como marco de atingimento neste ano de 2025, conforme se observa:

A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2025, ano do bicentenário da Independência (INEP, 2025, s/p).

É conveniente se pontuar que as similaridades entre os sistemas de avaliação externa da escola pública quanto a premissa da qualidade da educação, se encerram nos números estatísticos disponibilizados para a visão situacional da educação, e, não apresenta o real contexto do fator aprendizagem, posto, o avanço do aluno aos anos esquematizados para a conclusão da Educação Básica e que conferem taxas de rendimento escolar pelo viés da aprovação, não condizem, na realidade, que o processo ensino-aprendizagem aconteceu a contento, não obstante serem consideráveis quanto ao fator de correção da distorção série-idade, que tem sido um dos grandes problemas educacionais no Brasil, onde, por quase duas décadas, através das classes de aceleração e os programas Tempo de Avançar Fundamental (TAF) e Tempo de Avançar Médio (TAM), direcionou-se esforços neste sentido.

Efetivamente, conforme Alvarenga (2009), a lógica do IDEB quanto ao fator quantificável de uma educação ideal, é a de que uma escola boa é aquela em que o aluno passa de ano e não ocorram “perdas de tempo” com reprovações, sendo ainda, por esta premissa, que

---

<sup>1</sup>Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2014-04/resultado-do-pisa-reflete-problemas-estruturais-do-ensino-diz-especialista>

passando de ano, naturalmente, o aluno aprenderá. Conjectura-se, pois, que o IDEB por estes moldes quantitativos, não reflete os problemas estruturais da aprendizagem no Brasil, quais sejam, alunos que terminam o Ensino Fundamental sem saber ler conceitualmente um texto e, ao final do médio, sentem dificuldades em básicas dissertações.

Por estas conceituações, há que se concluir que: como todo indicador que se estabelece com o fundamento de sintetizar uma realidade complexa como a educacional, o IDEB é limitado em seu aspecto qualitativo da educação brasileira, mormente em seu aspecto de aprendizagem. Todavia, leve-se em conta que são números reais de uma situação encontrada, como tais, devem ser interpretados e contextualizados por variadas premissas que se permita fazer comparações e quantificações.

É certo, assim como assegura Sousa (2023), que o IDEB não tem a possibilidade de com um único número de meta atingida ou não, ser um indicador resumido de toda complexidade de uma unidade escolar. Ademais, os comparativos que são aduzidos dos indicadores entre uma escola têm que ser melhor interpretados e estas unidades de ensino situados por seus contextos de avanço que devem ser entendido por suas variações social, como exemplo: escolas de periferia de centros urbanos e de pequenas cidades com realidades socioculturais similares e com alunos de origem social humilde que alcance 4.0, podem ser interpretadas de melhor avanço pelos desafios encontrados, do que aquela unidade de ensino que absorva um alunato de classe média alta urbana que alcança 5.0, por suas variabilidades de contexto cultural.

Em sendo, não faz sentido comparar escolas sem que se leve em conta esse contexto, assim como defende Gatti (2009, p.8), que afirma que a avaliação externa da aprendizagem “comporta, também, diferentes abordagens teóricas como a sistêmica, a iluminativa ou compreensiva e a avaliação participativa”.

Por assim posto, firma-se inarredável posicionamento que os indicadores do IDEB não podem linearizar, enquanto avaliadores externos das escolas públicas por seu conceito de qualidade do ensino, sem que se leve em conta os seus contextos culturais que apresentam realidades distintas e sem possibilidades de serem aferidas em sintéticos números. Em tempo: quando se estabelece parâmetros de avaliação externas de uma escola, efetivamente, deparar-se-á com conflitos internos indissociáveis de sua realidade social nos quais a instituição está inserida, em sendo, as avaliações por indicadores devem ser adjuntas de outros aspectos necessários para que melhor se dimensione a sua real situação.

Não há avaliação puramente "científica" dos estabelecimentos escolares. A avaliação de uma escola é uma prática social que consiste em construir uma representação de

seu valor em relação a outras escolas comparáveis, a uma norma abstrata ou a objetivos escolhidos por ela ou a ela atribuídos. Certamente, a avaliação pode emprestar do método científico uma parte de seus instrumentos, de seus procedimentos, de seu rigor (Perrenoud, 2014, p. 193).

Vê-se, pelo que pontua Perrenoud (2014), corroborando-se o que se disserta atinente aos quantificadores da qualidade da educação, mormente o IDEB, que o “cientificismo” do método não é um indicador racional para a legitimidade conceitual dos avanços ou retrocessos que uma instituição de ensino possa atingir em termos de qualidade do ensino.

Leve-se em consideração ainda, para sedimentação do que se defende, a nota pública, sobre o projeto de lei do Plano Nacional de Educação, do Fórum Nacional de Educação (2014, s/p)<sup>2</sup>, onde se afirmar que "a qualidade da educação não deve ser vinculada a um único índice, como o IDEB". Estabeleça-se, ainda, pelo que se expõe na mesma nota, o conceito que se deve ter sobre "diretrizes operacionais e conceituais da avaliação que visem à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a alcançar o padrão de qualidade e equidade constitucionalmente determinados" (2014, s/p).

### ***3.2.3 Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)***

O Sistema de Avaliação Permanente da Educação do Ceará (SPAECE) é um programa do governo do estado do Ceará, no Brasil, que tem como objetivo acompanhar e avaliar a qualidade da educação básica nas redes públicas estaduais. Por meio de avaliações periódicas aplicadas aos estudantes, o SPAECE coleta dados sobre o desempenho escolar, permitindo à Secretaria da Educação do Ceará identificar desafios, planejar melhorias e implementar políticas educacionais mais eficazes (ROCHA. 2021).

O SPAECE realiza avaliações em diferentes áreas do conhecimento, principalmente Língua Portuguesa e Matemática, direcionadas a alunos de várias séries do ensino fundamental e médio, sendo, que as avaliações geralmente são aplicadas anualmente, permitindo um acompanhamento contínuo do desempenho dos estudantes ao longo do tempo.

Esse sistema avaliativo em caráter de larga escala é voltado para alunos das escolas públicas estaduais do Ceará, mas os resultados também ajudam gestores, professores e a Secretaria de Educação a entender melhor os avanços e os pontos que precisam de melhorias, e, segundo Rocha (2021), seus benefícios estão em:

- Monitoramento da qualidade do ensino de forma sistemática.

---

<sup>2</sup>Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/>

- Apoio para a formulação de políticas educacionais.
- Identificação das necessidades específicas das escolas e dos alunos.

A metodologia do SPAECE está em aplicação de provas, conteúdos avaliados e análise dos resultados. As avaliações são feitas em larga escala, ao mesmo tempo em todas as escolas públicas estaduais do Ceará, garantindo uniformidade nos dados coletados e sus conteúdos são centrados em Portuguesa e Matemática, abrangendo os conteúdos curriculares apropriados para cada etapa do Ensino Fundamental (geralmente 5º e 9º anos) e meio (3ª série do ensino médio).

Os dados obtidos são analisados para verificar o desempenho dos alunos por área, escola, região e município. Isso auxilia na identificação de desafios específicos e na elaboração de estratégias de intervenção.

O SPECE tem apresentado impactos positivos em que muitos sistemas de ensino e suas escolas passaram a utilizar os dados de seus resultados para planejar aulas direcionadas nas dificuldades identificadas, por conseguinte e também, investindo-se em formação continuada para professores baseada nos resultados do SPAECE, iniciativa que contribui significativamente para a melhoria gradual da educação no estado, dando mais subsídios para decisões pedagógicas e administrativas (Rocha. 2021).

#### 4 GESTÃO POR RESULTADOS NA EDUCAÇÃO: CONCEITOS REFERENCIAIS E ESTRATÉGIAS

Um novo paradigma de gestão educacional tem se firmado no âmbito dos sistemas educacionais, quer sejam públicos, quer sejam privados e com escopo ideário, segundo Perrella e Alencar (2022), no neoliberalismo, doutrina econômica e política que defende a redução da intervenção mínima do Estado com políticas sociais, ajuste fiscal, economia regulada pelo mercado, e, sobretudo, a gestão para resultados que se intensificou na educação, com mais ênfase, nas duas primeiras décadas dos anos 2000, pela adoção de metas e indicadores de desempenho, avaliação de resultados e a responsabilização dos profissionais da educação por seus resultados.

Um *status quo* de políticas educacionais de metas e centralização do currículo para o atingimento de resultados quantificáveis dos indicadores aferidos pelos sistemas de avaliação da escola pública em larga escala, circunstância que está provocando a renovação do modelo de gestão das organizações e sistemas educacionais em face da necessidade de financiamento da educação que melhor se dá, ao que assegura Freitas (2018), por números favoráveis à padronização de resultados significativos, mesmo que, em tese, não indiquem significância da aprendizagem.

Sander (2002) afirma que modelos centralizadores e desfeitos de departamentalizações de responsabilidades nos sistemas educacionais não mais se sustentam no atual contexto da gestão por resultados que, mesmo se identificando imposições de determinações institucionais em razão do desempenho da escola aos resultados nos sistemas de avaliação externa em larga escala, essa postura pode ser desconsiderada devido a gestão por resultados encartar um desenho organizacional de sentido determinante ao atingimento de metas que implica decisões verticalizadas e normativas a todas as unidades de ensino que compõem seu organograma funcional, mas, ressalta o mesmo autor, sem quebra da autonomia da escola.

[...] as tradicionais estruturas organizacionais hierárquicas e centralizadas adotadas na educação estão dando lugar a sistemas mais descentralizados, com novos desenhos organizacionais para facilitar uma gestão escolar mais horizontal, mais participativa, mais democrática (Sander, 2002, p. 13).

Todavia, Segatto e Abrucio (2017) contrarrazoam essa premissa de não quebra da autonomia das escolas quando afirma que a gestão por resultados na educação é afeita à exigência de metas e indicadores que lastreiam políticas públicas a serem implementadas a partir do *accountability* que as avaliações externas e larga escala da escola pública imprimem,

logo, a pressão sobre os profissionais da educação, que são obrigados a prestar contas de suas ações pedagógicas pela aferição de resultados, constituem-se, como ações impositivas em razão de caráter autorizativo dos sistemas de ensino ditarem as formas e conteúdos curriculares de modo linear a todas as escolas que lhe compõem e desconsiderando as peculiaridades locais de cada unidade de ensino e seus reflexos pedagógicos próprios.

Perrella e Alencar (2022) consubstanciam Segatto e Abrucio (2017), pela afirmativa que essa postura paradigmática de resultados da aprendizagem, sobretudo, na Educação Básica, tem sim um viés verticalizante e afastado do princípio da autonomia pedagógica e de gestão da escola, premissa consagrada ao art.15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, impondo-se mecanismos de contratualização, a partir dos quais os atores envolvidos serão cobrados, premiados e, também, punidos por indicadores de desempenho não atingidos ao estabelecido metas.

Entrementes, Cury (2002), sustenta não ser razoável pontuar-se quebra de autonomia da escola pelos ditames procedimentais da gestão por resultados, considerando-se que a busca de democratização não se encerra no interior da própria escola. Ela exige a construção de novas relações de poder entre as instituições e os níveis da administração pública visando a elaboração de sistemas de ensino que reconheçam e respeitem a autonomia das instituições e que valorizem seu papel no cumprimento de políticas educacionais universais e democratizantes.

Importa ressaltar-se, à guisa discursiva, sobre gestão por resultados na educação, que na literatura concernente não se prevalece um consenso sobre seus resultados, sobressaindo-se a circunstância pendular de autores, tais como: Freitas (2018), Freire (2009) e Saviane (2019), que concebem esse processo como negativo em si, postura sustentada pela premissa que os resultados quantificáveis não refletem o real significado da aprendizagem e, muito menos, apresentam o condão de solução aos recorrentes problemas educacionais mais profundos. Ao passo que, Sant'Anna (2016), Vicentini (2020) e Campos (2017), defendem que as políticas que embasam a gestão por resultados são sempre positivas no sentido de que a definição e o acompanhamento de metas, com foco no processo de ensino-aprendizagem, são pressupostos de comprometimento dos sistemas com a educação e os indicadores exitosos atingidos têm inferência por essa postura institucional adotada (Segatto; Abrucio, 2017).

Nessa toada, Murici e Chaves (2016), afirmam que os modelos que ditam a gestão do ensino das escolas públicas e particulares da Educação Básica (EB) no Brasil, parecem caminhar para a sua inviabilização de se considerar que a gestão de resultados pelos indicadores assegurados pelos sistemas externos de avaliação das escolas no país, têm consistido em contundente fracasso quando considerados são os resultados do *Programme for International*

*Student Assessment* (PISA), no Brasil, Programa de Avaliação Internacional de Estudantes, estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que tem demonstrado que o Brasil ainda caminha a passos lentos na significação de seus sistemas de ensino para uma conjuntura de atenção à aprendizagem consistente.

O PISA oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem e aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. O Brasil participa do Pisa desde o início da avaliação, com efeito, os indicadores aferidos são comparados pelos sistemas nacionais diversos de avaliação externa em larga escala da escola pública, por conseguinte, se firma nos sistemas públicos de ensino, estratégias para o atingimento de bons resultados, que, decerto, implica-se uma postura positiva de cumprimento com a aprendizagem afeito à gestão por resultados (INEP, 2025).

A despeito das divergências existidas sobre seu conceito final, conforme Gatti (2019), a gestão por resultados, de qualquer modo, apresenta possibilidades factíveis de verificação desse modelo institucional-administrativo em suas combinações e estratégias diferentes que pressupõem a melhoria do desempenho estudantil, com efeito, implicando pelos indicadores educacionais conseguidos, um compromissamento ao processo ensino-aprendizagem refletido na alocação de recursos orçamentários para se assegurar, em tese, o preceito constitucional da educação de qualidade.

Murici e Chaves (2016) afirmam referente à gestão por resultados na educação, que esse processo preconiza a necessidade de integração dos diferentes processos e ferramentas no fazer pedagógico-administrativo de um sistema de ensino atribuídas de modo vertical às unidades de ensino sob sua jurisdição e que se afixam pela alocação e mobilização de recursos; atribuição de responsabilidades; implementação de sistemas de informações voltadas para o acompanhamento da evolução do aluno; controle e avaliações sistemáticas; adoção de práticas educacionais exitosas; utilização de estratégias de comunicação para garantir ampla adesão da comunidade escolar.

No entendimento das mesmas autoras em comento, todo esse circuito de gestão, não obstante a postura impositiva do sistema de ensino, deve observar a dimensão peculiar de cada escola em sua realidade, diversidade e multiplicidade, para, destarte, se alcançar as metas propostas e/ou redirecionar estratégias quando os resultados obtidos não satisfizeram as metas estabelecidas.

#### 4.1 Gestão por Resultados ou *Management by Results* (MBR) de Peter Drucker

Oriunda da língua inglesa o termo *Management by Results* (MBR) ou *Management by Objectives* (MBO), em tradução literal: gestão por resultados e gestão por objetivos, respectivamente. Esse termo surgiu ainda nos anos 1950 e desenvolvido que foi por Peter Drucker (1909–2005), austríaco originária de Viena e um dos mais importantes teóricos da administração moderna, que por ter publicado mais de 30 livros sobre administração, economia, sociedade e política, ainda em tempos atuais é considerado como um dos mais influentes pensadores da administração moderna, frequentemente chamado de “pai da administração” (Bastos, 2016).

O conjunto da obra de Peter Drucker, mormente seu livro *The Practice of Management* (A Prática da Gestão) de 1954, conforme afirma Borges (2016), foi tão bem estruturado que tomou uma envergadura epistemológica fundamental para que o termo gestão fosse estruturado em disciplina acadêmica voltada para resultados e pessoas pela concepção da ação administrativa de um empreendimento perfazer-se pela busca e valorização dos resultados em metas acometidas a todos os colaboradores atuantes no objetivo central da elevação do desempenho organizacional.

Borges (2016) elenca como característica principais da MBR “druckeana” a definição de metas claras em suas especificidades, mensuração, alcançabilidade, determinação de lapso temporal bem definido e, principalmente, serem relevantes. Incorrendo em igual importância, a característica da participação de todos os atores envolvidos no projeto deve ser definida por objetivos que, ressalte-se, não devem ser impostos de modo unilateral, mas sim, que todos esses partícipes do organograma funcional conduzam e definam em suas específicas importâncias, a definição das estratégias para a consecução do processo de atingimento dos resultados.

Por certo, ainda nas afirmações de Borges (2016), outra característica da MBR “druckeana” está no devido e contínuo acompanhamento do progresso de direção das metas estabelecidas que se requer um monitoramento amíúde para os devidos ajustes eventuais necessários. Em mesmo diapasão de fundamentalidade ainda sobre as características em discussão, a avaliação arrimada por resultados, implica efetivamente sobre o grau de desempenho para a persecução dos objetivos definidos na gestão de um empreendimento, tendo-se a devida noção que a avaliação dos resultados não deve ter o condão de apenas funcionar como uma tarefa técnica, mas sim, obter-se a real circunstância de status quo em indicadores quantificáveis.

Ao que se relaciona à vantagens que são, inexoravelmente, a referência-chave para todo o processo da gestão MBR “druckeana”, Borges (2016, s/p), elenca o que se segue: “aumenta a clareza sobre o que precisa ser alcançado; motiva os colaboradores, pois eles participam da definição das metas; favorece a responsabilização (*accountability*) e a meritocracia e melhora a comunicação entre níveis hierárquicos”. Em contrapartida, importa dizer-se, ainda com esteio em Borges (2016), que o modelo de gestão MBR “druckeana”, carrega limitações em razão de seus objetivos serem centralizados por resultados finais satisfatórios definidos em caracteres quantitativos, gera-se, com efeito um foco excessivo nesse viés em detrimento ao aspecto qualitativo.

Acoste-se também ao aspecto limitativo da gestão MBR “druckeana”, ao que teoriza Borges (2016), a questão da aplicação das metas e estratégias em seu conceito de otimização dos resultados que, em não sendo aplicado de modo eficiente, por conseguinte, quando os resultados atingidos não são os delineados como satisfatórios, gera-se uma cultura de pressão desmedida por indicadores favoráveis. Decerto, que esses pressupostos assinalados indicam também, como critério de limitação para a gestão MBR “druckeana”, a cultura organizacional quase perfeita e amadurecida em seus propósitos, de tal sorte, que a confiança e a transparência no *modus operandi* do estabelecido das estratégias podem ser comprometidas em detrimento dos resultados finais.

Observe-se, pelo disposto até então, que todas essas premissas assinaladas confirmam o relacionado à gestão por resultados pela célere frase de Peter Drucker: “O que pode ser medido pode ser melhorado.” (Borges, 2016, s/p). Ou seja: o monitoramento estabelecido por métricas de resultados, é essencial para a identificação dos fatores que condicionaram ao batimento das metas atingidas por indicadores significativos, como quanto, redirecionar estratégias quando os números não forem favoráveis, desse modo, identificados os problemas, impulsiona-se novas ações para a persecução dos resultados favoráveis estabelecidos.

Em tese, consoante Borges (2016), a aferição dos resultados quantificáveis oportuniza o conhecimento sobre o desempenho que, ato contínuo, procede-se com a tomada de decisões e a implementação de ações corretivas para alcançar resultados desejados.

Decerto, que gestão MBR “druckeana” está para uma significativa ferramenta de planejamento, monitoramento e avaliação de desempenho, que conecta o propósito estratégico da organização com as ações práticas de seus colaboradores. Tais conceitos não são exegéticos em suas definições, mas sim, definições claras do modo gerencial de empreendimentos com o fito de resultados em caráter puramente quantificáveis, premissas que podem perfeitamente serem associadas à questão argumentativa desta dissertação de mestrado relacionada à gestão

por resultados na educação que, atingem, quando bem aplicadas e aos termos da gestão MBR “druckeana”, resultados educacionais por indicadores exitosos nos sistemas de avaliação em larga escala da escola pública, contudo, esses resultados métricos podem e devem ser questionados em seu conceitos de qualidade do ensino preconizado à Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88), que é assegurada como um direito fundamental pelo estabelecimento do princípio garantidor do padrão de qualidade no ensino público.

#### **4.2 Planejamento escolar na gestão por resultados**

Define-se planejamento escolar, conforme conceituações de Gandin (2005, p.39), como sendo: “a aplicação à própria educação àquilo que os verdadeiros educadores se esforçam por inculcar em seus alunos: uma abordagem racional e científica dos problemas”. Por esta assertiva, estabelece-se um entendimento de que a análise da situação e a projeção de objetos com os recursos que se encontram disponíveis, é o que melhor se pode definir como sendo planejamento direcionado à gestão por resultados.

Na visão do mesmo autor, planejamento pode também ser entendido como a elaboração de um projeto ininterrupto que congrega uma série de elementos necessários à projeção de objetivos, como por exemplo, indicadores exitosos aferidos pelos sistemas de avaliação externa em larga escala que se estabelecem como meta ao direcionamento das ações para a interposição dos recursos necessários e com prazos bem definidos, redirecionando sua ação conforme os ditames procedimentais da gestão por resultados.

Supõe-se, pelo exposto, que planejamento está além de um projeto contínuo. Ele é, de acordo com as situações que vão se encontrando, dinâmico e volátil à cada objetivo que requer adequações de atos para o atingimento do que se é estabelecido.

Em sendo, um planejamento para melhor possibilidade de concretização de seus objetivos, requer-se para tanto, uma participação coletiva, sobretudo, quando o ambiente é uma unidade de ensino, em que a participação da comunidade escolar se faz mais do que necessária para a consecução dos objetivos da gestão por resultados que, mesmo não se exigindo uma contrapartida de forma democrática, a tomada de responsabilidades é sempre compartilhada (Gandin, 2005).

Destarte, segundo Gandin (2005), planejamento escolar para uma gestão de resultados se define pela forma procedimental e sistematizada de projeção de decisões e ações que são tomadas em relação à idealização de resultados positivos, que são abarcados pelas dimensões política, social e administrativa, instrumentalizados por um arcabouço de projetos tomados a termo. Com efeito, poder-se-ia acrescentar a esta conceituação, o modo de envolvimento de

decisões e avaliações que se interrelacionam no mesmo projeto, no que faz com que um planejamento tome variadas concepções e tipos adequados a viabilidade daquilo que se pretenda, conforme sustenta o mesmo autor.

Pelos apontamentos de Gandin (2005, p.39), percebe-se que definir e/ou enumerar tipos de planejamentos, no caso em discussão para a gestão de resultados, é adentrar numa seara fértil de conceitos que vão bem além de um consenso, pacífico que seja:

É impossível enumerar todos tipos e níveis de planejamento necessários à atividade humana. Sobretudo porque, sendo a pessoa humana condenada, por sua racionalidade, a realizar algum tipo de planejamento, está sempre ensaiando processos de transformar suas ideias em realidade. Embora não o faça de maneira consciente e eficaz, a pessoa humana possui uma estrutura básica que a leva a divisar o futuro, a analisar a realidade a propor ações e atitudes para transformá-la.

O planejamento toma moldes e conjunturas diferenciadas quando os resultados desejados assim requererem sua configuração pelas atitudes apropriadas a serem tomadas, daí porque a literatura concernente caracterizar planejamento por tipos e princípios que assim, em conformidade ao estudo de Gandin (2005), são apresentados como determinantes para a gestão por resultados: planejamento coletivo: combinação da participação com divisão de tarefas; planejamento curricular: processo em que as decisões agem sobre a dinâmica escolar na instrumentalização e orientação da educação; planejamento de ensino: proposta que envolve a ação pedagógica e otimização da didática como pressuposto da significância do processo ensino-aprendizagem; planejamento da escola: também chamado de “projeto educativo”, sendo o plano global da instituição, composto de Marco Referencial, Diagnóstico e Programação

Gandin (2005) sustenta ainda que todos estes planejamentos devem consubstanciar em um único: o planejamento participativo, que se constitui num processo político, num contínuo propósito coletivo, numa deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade, na qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem.

Bem se percebe que, planejamento toma sua concepção em acordo com a conjuntura em que é idealizado para a consecução do pretendido, no caso específico: a gestão por resultados. A variabilidade de suas concepções, conforme asseverado pelo autor em referência, encontra sentido de ser pelas situações que também são variadas em determinado organismo escolar submetido aos ditames de seu sistema de ensino para a gestão por resultados.

Luck (2006) assegura que a própria situação conceitual do status vivido e o momento, quer seja oportuno ou não, é o que condiciona ao tipo de planejamento que se pretenda para a gestão por resultados, sem que necessariamente se siga um regramento estabelecido. A

definição do planejamento é sempre conceitual à realidade enfrentada e ao que se pretende atingir, podendo ainda ser estratégico, tático ou operacional, sendo obedecida a questão da temporalidade desejada: longo, médio e curto prazo. Destaque-se, ainda, as nuances quanto as suas alteráveis procedimentais, que podem ser: social, econômica e administrativa, porém, afeito a indicadores que justifiquem as premissas da gestão por resultados (Luck, 1996).

### **4.3 Gerenciamento da escola e as interfaces na gestão por resultados**

Diretrizes para definição de processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola, conforme Segatto e Abrucio (2017), requerem a apresentação e/ou definição dos próprios indicadores educacionais que a unidade de ensino já possui como modo de subsidiar o planejamento das ações para o atingimento de metas estabelecidas em conformidade às premissas da gestão por resultados na educação estabelecidas pelos sistemas de ensino. Pressupostos factíveis que a além dos básicos: currículo, engajamento, formação, material didático, infraestrutura, merenda, valorização salarial, pode-se carrear sobretudo, como pilares angulares, planejamento e método.

Por dados da consulta realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em escolas públicas municipais e estaduais de todo o país, sistematizada no dossiê “Retrato da Escola”, revelaram-se dados inquietadores: alguns já conhecidos acerca da Gestão da Escola e do Sistema Educacional, ao mesmo tempo em que amplia a visão e traz elementos importantes, como o repasse de recursos financeiros e a forma de provimento dos cargos de direção da gestão escolar (CNTE, 2020).

Aos dados aludidos, há fortes referências à existência de processos de gestão democrática e de implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), ao mesmo tempo em que permanecem o clientelismo político e o autoritarismo na gestão, que são chagas presentes em muitas gestões escolares. Entretanto, a despeito dessa verticalidade de gestão escolar, é que a realidade tem mudado e, segundo a CNTE (2020), a realidade de irregularidades na gestão do sistema escolar tem, consideravelmente, diminuído pelo mando dos órgãos de controles de contas do Estado.

Todavia, a mesma CNTE (2020) pontua que persistem crônicos problemas ainda, como a demora, ausência ou desvios no repasse de recursos financeiros para a escola; a falta de prestação de contas de verbas recebidas e aplicadas; professores trabalhando sem a habilitação exigida; excesso de alunos por sala de aula. Todas essas circunstâncias evidenciadas, flagrantemente são empecilhos para a implementação das premissas da gestão por resultados, haver-se de convir.

Essas interfaces da gestão educacional com financiamento da educação, formação de professores, organização interna da escola, no dizer de Perrella e Alencar (2022), são conjunturas que incidem incisivamente no fazer pedagógico-administrativo de qualquer sistema de ensino e, com mais impacto, na ponta final do sistema, a unidade escolar, destarte, afastando-se a possibilidade de sustentação de ações voltadas para a gestão por resultados.

Outra interface, ainda nas proposituras teóricas de Perrella e Alencar (2022), que tem dado a tônica na gestão escolar por resultados, são a busca de dados positivos nos indicadores educacionais conseguidos pelos sistemas de avaliação externa em larga escala da escola pública no Brasil, que são as metas interpostas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que por sua vez são emanadas do Banco Mundial, e os gestores escolares, como executores institucionais das tarefas, ficam à mercê dos resultados da avaliação oficial para ter sua competência comprovada e seu trabalho de gestão escolar reconhecido. O que isso tem provocado na queda da autoestima, associada às precárias condições de salários e trabalho, é um crime que os responsáveis terão, mais cedo ou mais tarde, de responder à sociedade brasileira, consoante predizem os mesmos autores suso mencionados

Segundo o MEC e o Banco Mundial, os profissionais do magistério não estão devidamente preparados nem para ensinar, quanto mais para exercer funções de dirigentes ou mesmo participar efetivamente da gestão educacional. A alternativa tem dupla face: alterar a legislação pertinente às instâncias de formação do educador, reduzindo-as e investir nas capacitações em serviço modulares e seletivas, tomando algumas escolas como referência CNTE (2020).

Afirme-se, pois sim, que o impacto mais negativo produzido por tais programas é o ataque à afirmação da identidade profissional dos trabalhadores em educação e a relação com as políticas da qualidade do ensino vista como o combate estatístico à evasão e à repetência, pressuposto basilares da gestão por resultados. Por outro lado, segundo Carneiro (2018), o Brasil comemorou os índices de matrícula, beirando a universalização. Mas teve de amargar os limites dessa estatística, embora promissora, evidenciados pelo péssimo desempenho da qualidade de ensino.

Tratar essa questão desvinculada da gestão escolar por resultados é continuar trabalhando sob a batuta dos números pelos números. Tratá-la com a implementação de algumas inovações pedagógicas, trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2025), como classes de aceleração, ciclos de aprendizagem, progressão parcial, considerando apenas a melhoria do fluxo do sistema e a economia de recursos, é maquinar a gravidade do problema. Os gestores

educacionais têm demonstrado boa receptividade para discutir essas questões, porém não querem ser usados ou ter sua autoridade pedagógica negada pela ausência de uma gestão que não permita contextualizar o debate na proposta da escola que não sejam adstritos tão somente ao caráter da gestão por resultados (CNTE, 2020).

Portanto, se é na escola que a gestão educacional tem o seu campo primordial de repercussão, considerando ser nessa instituição que se materializam as políticas e programas governamentais para a educação, dela retornando para a sociedade, não se pode conceder que tais políticas e programas continuem a ser gestados em gabinetes, ouvindo apenas as imposições do Banco Mundial e longe de construir uma escola pública de qualidade, com profissionais valorizados e gestão democrática, tendo como perspectiva o direito, a cidadania e a inclusão social. Em tempo, gestão por resultados, para sua devida capacidade ser reconhecida e aceita como mais uma interface para a melhoria da qualidade do ensino, suas premissas devem encartar o conceito que indicadores quantificáveis deve expressar também o sentido qualificável do processo de aprendizagem em seu conceito final.

#### **4.4 A função do gestor escolar no processo ensino-aprendizagem na gestão por resultados**

Para Demo (1996), a individualidade da práxis pedagógica de cada profissional da educação é o que o define na diversidade de estratégias que cada um pode usar na estruturação das intervenções educativas na excelência de seu ofício. De uma posição de mediador entre aprendizagem e cultura, a atenção à variedade de atribuições que lhe sejam acometidas, por certo, que não raras vezes, se exigirá desafiar; outras vezes, dirigir, e outras, sugerir, circunstâncias que podem ser relacionadas às premissas da gestão por resultados, assim como se infere do pensamento de Perrella e Alencar (2022).

Tudo isso sugere que a interação direta entre todos os profissionais do magistério e a gestão escolar deve facilitar, na medida do possível, o acompanhamento dos processos realizados para o atingimento das metas estabelecidas pelas premissas da gestão por resultados, que, efetivamente, vai requerer, como estratégia de ação, o acompanhamento e a intervenção eventual de modo específico para cada circunstância deparada, exigindo-se, pois, coerência com ao que se evidencia como tergiversamento dos objetivos e metas propostos. Em sendo, torna-se necessária a observação daquilo que vai acontecendo, não é uma observação “de fora”, mas uma observação que permita integrar também os resultados esperados de outras intervenções já havidas.

Consequentemente, parece mais adequado pensar em uma organização que favoreça interações em níveis diversos, em relação ao grupo de classe, por ocasião de uma exposição; em relação a grupos de trabalho, quando a tarefa o exija e permita interações individuais de forma mais específica (Demo, 1996, p. 97).

Observe-se ao disposto, que Demo (1996) antecede em conceito referente à gestão por resultados, o que Perrella e Alencar (2022) afirmam em mesmo diapasão discursivo, contudo, com outra indicação epistemológica referente à gestão por resultados, como sendo a esta especificidade que torna a gestão escolar quase como uma arte de proatividades. Gerir uma unidade de ensino, ainda citando Demo (1996, p. 109), é, antes de tudo: “um relacionamento de confiança estabelecido para que aconteça a construção de resultados esperados, que não vem com o repasse, mas da interação”.

Destarte, pelo exposto, entende-se que gerir uma unidade de ensino nos propósitos da gestão por resultados é promover a construção do saber fazer em estratégias, que diferentemente do que prega determinantes teóricos e/ou regramentos de orientações verticalizadas pelo sistema a que se está subordinado institucionalmente, esse saber fazer não se dá de modo unilateral, muito menos monocrático, mas sim, como sugere Demo (1996), interativamente e amiudadamente.

Perrella e Alencar (2022), sustentam que o gestor escolar em seu papel de consolidação, intermediação, orientação e ação pedagógico-administrativa, invariavelmente, vivencia uma rotina que é envolvida por condicionantes de sentimentalidades que pode lhe inferir condicionantes que lhe desvirtua o princípio administrativo-constitucional da impessoalidade. E não há como descartar essa possibilidade de condição, pois o agente gestor traz em si, e não poderia ser diferente, as condições humanas tanto quanto os demais profissionais do magistério. Afinal; quem nunca se permitiu que o cotidiano “além-muros” interferissem em sua missão institucional de gestão.

Dessa forma, como expõe Demo (1996), esses sentimentos quando não são harmonizados, acabam sendo um risco para o processo da gestão educacional como um todo, posto, lidar com gente é envolver-se em pequenas e grandes histórias de vida, é descobrir-se ou esconder-se no outro, é consolidar o ser humano como ser incontestavelmente dependente das relações que devem existir para que exista gestão e, com efeito, essa conjuntura comum pode, eventualmente, condicionar que a gestão por resultados não seja bem recepcionada em seus conceitos que afastam qualquer possibilidade de relação em personalidade de seus objetivos e metas. O que deve sempre prevalecer, segundo Perrella e Alencar (2022), são os resultados positivos esperados.

Demo (1996) em pródigos posicionamentos defende que a tentativa de construir confiança na relação dos objetivos e metas da gestão por resultados na ambiência da gestão escolar, requer, antes de tudo, a habilidade do gestor escolar para que não seja confundida sua autoridade e competências com mandonismo.

O gestor escolar em seu papel e lugar deve fazer a diferença, como também urge que o seu discurso seja discernido. Ele, o gestor escolar, assim como cada um que assume o seu lugar e papel, deve ser um e não simplesmente mais um. Na autenticidade e no assumir de sua condição de profissional do magistério, ele colabora para a harmonia da rotina, pois ao sair de sua omissão, ao desvendar-se, ao expor-se e ao assumir o seu lugar, não gera confusões sobre sua figura, mas cria possibilidades de recorrerem a ele sempre que necessitarem do orientador (Demo, 1996, p. 47).

Nessa toada, conclui-se que: quem de fato está imbuído da missão da gestão escolar e, no caso específico, para gestão por resultados, deve priorizar sua atuação às condições básicas para a construção e desconstrução de paradigmas nas relações institucionais cotidianas, criando possibilidades e oportunidades para redirecionamento quando a eventualidade exigir, para se bater e/ou suplantar metas de resultados favoráveis que se disciplinam em variados vieses da gestão por resultados.

#### **4.5 O gestor escolar na concepção da gestão por resultados**

Algumas atividades presentes da vida escolar, segundo Garrido (2009), são atribuições exclusivas do gestor escolar. A organização dos órgãos colegiados, por exemplo, deve ser um momento de avaliação reflexiva e mútua entre alunos, professores e direção. Desde o horário em que, se possível, todos os professores estejam presentes, até as devidas documentações, planilha com notas e as anotações necessárias ao bom andamento de todo o trabalho.

Compete, pois, ao gestor escolar, conforme afirma Garrido (2009), conduzir todo o trabalho realizando as observações que contribuam para as decisões da equipe de maneira equilibrada, onde, a sua participação se intensifica com a ação conjunta dos demais membros do núcleo gestor e demais profissionais do magistério nas atividades pedagógico-administrativas a serem desenvolvidas durante o ano nos momentos de planejamento, garante uma organização com visão mais detalhada no andamento de todos os momentos da escola, tornando o ambiente propício ao atingimento de metas estabelecidas, conforme premissa da gestão por resultados.

Afirme-se, pelo que pontua Porto (2009), que a ação de gestão escolar é um encadeamento de atribuições em que lhe exige uma postura multifacetada, como quando dos momentos que são únicos dentro da escola e que podem ser delineados em variadas facetas

circunstancias, como quando da chegada de um novo professor que irá conhecer a nova filosofia e a proposta metodológica da escola e as metas a serem atingidas, bem como, quando é necessário demitir algum professor do quadro e realizar o processo de admissão de um novo e, quando se tem que impor a devida ação enérgica para o redirecionamento para metas e resultados não atingidos, indicando ações e pressionando todos ao limite.

O gestor escolar é – entre os profissionais da escola – um dos que deve estar mais atento e mais capacitado a reconhecer e a proporcionar momentos que facilitem o sentir, o pensar e o fazer conscientes, a fim de que possam ser, simultaneamente, sentir-se, pensar-se e fazer-se. Em outras palavras, o fazer do coordenador escolar implica ajudar – afinal, ele é um profissional de ajuda (Porto, 2009, p..65).

Diga-se mais, sobre esta postura multifacetada, sobretudo, sobre o fundamento de sua ação que deve sempre ser o da promoção de condições que propiciem aos profissionais sob sua orientação, o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão que esteja em acordo com a significância do processo ensino-aprendizagem para o atingimento de metas estabelecidas para a gestão por resultados:

O trabalho do gestor escolar é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o coordenador escolar está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas (Garrido, 2009, p.9).

A concepção de um gestor escolar deve expressar a sua desenvoltura no atendimento aos professores em seus planejamentos e em reuniões de área realizadas de forma a atender as necessidades individuais de cada um, realizando os devidos encaminhamentos de problemas de sala de aula e de alunos que necessitem de uma atenção individualizada. Tudo que convirja ao modus operandi das premissas para a gestão por resultados no atingimento de metas e objetivos que situem a unidade de ensino nos determinantes do sistema de ensino e suas imposições para indicadores favoráveis (Murici e Chaves, 2016).

É sabido que uma série de fatores, conforme teoriza Garrido (2009), acomete um gestor escolar por variadas e inerentes razões do ofício. Os gestores têm suas angústias. De tal modo, que não podem agir sozinhos em situações onde é função da equipe de partilhar não deve ser desconsiderada na gestão por resultados que é sempre uma ação conjunta por sua

envergadura e conceitos de metas e estratégias. A equipe pedagógica (direção, coordenadores, orientadores educacionais e supervisores, e demais funcionários da escola) deve estar coesa no mesmo direcionamento das ações propostas pelos sistemas de ensino que, por serem verticalizadas e exigidos resultados, observando-se as estratégias vigentes pela coerência da missão educacional na perspectiva da gestão por resultados, conduzindo o devido processo como deve ser: com equilíbrio.

Atribui-se ainda como fundamento da ação do gestor escolar na perspectiva da gestão por resultados, consoante Murici e Chaves (2016), a premissa de que a família deve ser chamada a escola para a partilha de responsabilidades sempre que houver necessidade para o trabalho que envolvam não somente as questões do cotidiano pedagógico-administrativo, mas sim e também, a clareza do que se revesta as determinações impositivas do sistema de ensino por indicadores favoráveis da gestão por resultados em todas as suas premissas, sendo que esse trabalho de intermediação de chamamento e consolidação da participação da família para o atingimento das metas estabelecidas, é parte das tantas outras atribuições da ação de gestão escolar.

Assertiva que encontra respaldo nas afirmações de Libâneo (2004), que estabelece um pragmatismo quanto à essência do gestor escolar como sendo o profissional que responde pela viabilidade, integração e articulação do fazer pedagógico, relacionando-se diretamente com os professores, alunos e pais. Sua principal atribuição, nas ponderações do mesmo autor, é a assistência didático-pedagógica “por uma reflexão sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação” (Libâneo, 2004, p.39). Ora, a reflexão sobre onde se está e onde se quer chegar no estabelecimento da proposta da gestão por resultados, é sim, conforme esse autor, os desafios constantes do gestor escolar que no seu dizer: “está sedimentando de maneira constante novas circunstâncias para resultados finais esperados” (Libâneo, 2004, p.39).

Até recentemente, segundo Matta (2020), a literatura relativa à gestão das organizações educacionais buscava o transplante, para dentro da escola, da teoria e dos processos de gestão burocrática, adotada pelas empresas que podem ser coadunadas com as premissas da gestão por resultados. Não são poucos, ainda pelo que considera Matta (2020), os que situam as organizações educacionais como empresas e advogam que, como tal, devem ser administradas aos ditames da gestão por resultados. Sob esse enfoque, a gestão assumiria o modelo burocrático, em que a eficiência e eficácia ocupam a centralidade das questões gerenciais e não se sobrepondo e/ou afastando-se à especificidade da organização educacional que abarca o conceito da gestão por resultados,

Matta (2020) afirma que o novo perfil de configuração que caracteriza a sociedade atual pode até construir um entendimento de que muito pouco sobra aos agentes educacionais, como no caso da gestão da escola por resultados que e a planificação conceitual para os termos: liderança, gestão e chefia. Conjectura-se, porquanto, que a ausência dessas definições, que, podem ser relacionados como sendo, na concepção de Matta (2020, s/p.):

Chefe é aquele conhecido por dar ordens diretas e incontestáveis, obrigando as pessoas a cumprirem sem considerar que muitas vezes aspectos relativos às condições humanas estão envolvidos. No entanto chefe é a pessoa que comanda e nunca aceita ser contrariado, tem tendência a comandar e controlar seus subordinados impõe ordens e é autoritário. O Líder é conhecido como aquele que orienta as pessoas a fazerem de bom grado aquilo que é proposto, geralmente pedindo e não impondo além de estar aberto a considerar contestações para sua análise. Sua postura é mais democrática, ou seja, mais voltada à participação de todos.

A análise feita pela citação expressa pode passar a impressão de que as instituições sociais, particularmente a escola, encontram-se sob a determinação verticalizadas, como se pode inferir em relação aos determinantes da gestão por resultados, do qual não se dispõe de meios para se esquivar. Na verdade, aos profissionais do magistério, como é o caso da gestão da escola, cabe o exercício da ação atribuída, além da mera racionalização dos das estratégias apontadas pelos planejadores para a gestão por resultados, que se encontre ressonância, conforme Matta (2020), na definição do papel estabelecido para cada membro, e, no caso específico, o gestor escolar, a devida liderança.

## **5 SISTEMAS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA (ALE) NO BRASIL E SUAS REPERCURSÕES NA GESTÃO EDUCACIONAL POR INDICADORES**

O sistema de avaliação educacional da escola pública no Brasil não é uma novidade, remonta já o início dos anos 1980, e, ao que se vislumbra dos variados sistemas avaliativos implantados em todo país nos últimos tempos, os indicadores apresentados têm tomado uma contação puramente de ranqueamento de instituições públicas de ensino, sem que de fato se mensure a qualidade do processo ensino-aprendizagem em seu contexto holístico.

Concebe-se, pelo que pondera Souza (2023), que há uma racionalização desses sistemas avaliativos voltados unicamente para o direcionamento das políticas públicas educacionais e que não concebem o aspecto real da qualidade do ensino. Estabelece ainda o mesmo autor, que os sistemas avaliativos disseminam o seguinte contexto:

[...] propostas e práticas que, para além da avaliação do aluno, voltam-se para a avaliação do desempenho docente, avaliação de curso, avaliação institucional, avaliação do sistema educacional. Além da diversidade de focos para os quais a avaliação está direcionada, registra-se, também, que tais propostas e práticas abrangem os diversos níveis de ensino – da educação básica ao ensino superior (Souza: 2023, p. 178).

Por esta premissa aduzida da citação retro, conjectura-se, pois, que a avaliação externa da escola pública tem uma abrangência larga e se direciona por variados contextos procedimentais que ao fim tenta aferir o sucesso escolar através de números. Entretanto, em se considerando a aprendizagem como referencial de sucesso escolar, esta situação é bem diferente; por conseguinte, não reflete a realidade da construção da aprendizagem de uma unidade de ensino.

Os sistemas de avaliação do governo federal como o IDEB, ANA e ANRESC, também conhecida como Prova Brasil, que passaram a integrar no ano de 2019, em avaliação uniformizada e única, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), compreende-se, não evidenciam aprendizagem, atestam tão somente que as planilhas de indicadores, na prática, têm uma realidade diferenciada no universo escolar. Aprendizagem é ação coletiva, e, o coletivo tem a oportunidade clara de acontecimento pela proposta pedagógica da escola que deve ser idealizada observando-se suas peculiaridades de limitações e avanços, e nunca, de maneira verticalizada pelo que os indicadores apontam e que se faz necessária a intervenção externa para a sua adequação (Souza, 2023).

O professor Luiz Carlos Freitas da Universidade de Campinas (Unicamp), na Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada em Brasília em 29/03/2012; já

afirmava serem essas avaliações feitas em larga escala pelo governo federal, sistemas inócuos do ponto de vista da aprendizagem sem que reais benefícios cheguem até as escolas. É sua posição inarredável, de que as próprias instituições de ensino sejam responsáveis por suas avaliações, discutindo internamente os problemas, assertiva corroborada por Souza (2023, p. 49): “a avaliação tem que valorizar e envolver os atores da escola. Assim ela pode discutir o que o poder público deixou de fazer e o que ela deixou de fazer”.

Constituído para ser um indicador de monitoramento da qualidade do ensino praticado no país, o IDEB é revestido de falhas conceituais quando o aspecto é a mensuração do fator aprendizagem, uma vez que sua fórmula matemática é combinada da taxa de aprovação com desempenho dos alunos na Prova Brasil/Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Vinculando, portanto, dois elementos que são totalmente distintos quando o fator é a aferição da qualidade do ensino, compreendendo-se que “o desempenho da Prova Brasil/SAEB mede a aprendizagem dos alunos, e a aprovação indica se o fluxo está adequado ou não” (Educação, 2009, p. 24).

Tal pressuposto é facilmente assimilado quando se concebe o avanço dos alunos nos estudos sem distorções série/idade, em tese, isso significa que o sistema educacional como um todo está em perfeito funcionamento e que há aprendizagem, esperando-se com esta premissa, que com esta vinculação possa-se obter um retrato da qualidade da educação em escola, município ou estado (Sousa, 2023).

Contudo, não é o que se aduz na realidade dos fatos, conforme assinala Mozart Neves Ramos, membro do movimento Todos Pela Educação, quando afirma que: “claramente alguns municípios aumentam o IDEB pela aprovação” (Pública, 2009, p. 24), em um claro indício que os indicadores do IDEB são eventualmente “anabolizados” pelo fator aprovação, indicando-se que muitos municípios são adeptos da “progressão automática” em que o número da taxa máxima de aprovação (100%), eleva consideravelmente o IDEB pela vinculação que o fundamenta (taxa de aprovação e Prova Brasil/SAEB).

Tanto é fato, que segundo dados do movimento Todos Pela Educação, 674 (seiscentos e setenta e quatro) municípios que tiveram o seu IDEB aumentados no ano de 2012 e 2013, devem a estes indicadores positivos às suas taxas de aprovação máxima (100%), e, diga-se de passagem, a elevação dessa taxa a patamares máximos que gera influência no aumento do IDEB é procedida de forma arbitrária (progressão automática), definindo-se em uma preocupante situação de desajuste (Pública, 2009).

Conjectura-se, pois, que a “amarração” entre os indicadores da taxa de aprovação e a Prova Brasil/SAEB para concepção do IDEB, desvela-se que não há uma realidade confiável

quanto ao fator de mensuração da aprendizagem, uma vez que, a proficiência em língua portuguesa e conhecimentos matemáticos têm apresentado números abaixo dos recomendados, não obstante os índices do IDEB estarem dentro dos padrões estabelecidos.

Conjuntura tão incontestável, que o próprio presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) à época, Reynaldo Fernandes, admitiu que essa situação seja de tácita ocorrência, afirmando-se com ressalvas que não é uma via de regra geral, posto o IDEB ter começado a ser calculado a partir dos anos de 2005 e suas metas serem fixadas de forma bianuais até este ano de 2021, onde falhas de concepção poderão ser corrigidas e adequadas para a realidade dos números pontuados, sobretudo, quando o indicador é o fator aprendizagem.

Ressalva ainda esse presidente do INEP, Reynaldo Fernandes, que, a despeito de a aprovação ser um fator que aumenta o IDEB, este sistema de ranqueamento da escola pública, tem proporcionado em várias localidades que têm taxas de aprovação elevada, sua real função como fator de dimensionamento da qualidade do ensino público, posto, nesses municípios não se ter mais como ter um aumento do IDEB que não seja pelo fator aprendizagem, uma vez que, atingida a taxa máxima de aprovação, o indicativo somente atingirá níveis melhores se o fator aprendizagem na Prova Brasil/SAEB for também melhorado (Pública, 2009).

Entendendo-se por esta assertiva do então presidente do INEP, concebe-se portanto, que o IDEB tem efeito “anabolizante” pela via da aprovação somente nessa fase inicial de pontuação dos indicadores de desenvolvimento da Educação Básica, fato que demonstra que o IDEB ainda está em fase de estabilização, conforme pondera o professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Romualdo Portela, que assevera no mesmo raciocínio: “até que o indicador se estabilize, algumas estratégias “simples” podem ser utilizadas para melhorar o desempenho. Quem já chegou a 100% de aprovação, para melhorar a próxima medida, só poderá fazê-lo por melhorias no desempenho” (Pública, 2009, p. 25).

Contudo, há que se convir, que o aumento significativo do IDEB é por contingência da aprovação indiscriminada que não referencia a real dimensão do complexo fenômeno educação, atestando-se tão somente o descaso do progresso de desempenho dos alunos que evidencia que taxas de aprovação máxima não denotam a máxima da aprendizagem e se constituem em tão somente artifícios que transformam o IDEB em apenas um indicador necessitado de outras confrontações indicativas que tragam à realidade o indicativo da educação por seu viés aprendizagem que, efetivamente, não pode ser dimensionada com números aumentados artificialmente como sentido da aprovação automática.

O que de fato se aduz dessa realidade que artificializa uma educação, como se de qualidade fosse, por estatísticas que enumeram e ranqueiam instituições públicas de ensino, é que o fator aprendizagem nem sempre se evidencia no contexto da aprovação. Um aluno que teve progressão de ano não é confirmação de que este teve uma bem fundamentada aprendizagem. Ademais, conforme alerta Mozart Neves:

O “x” da questão é que esse descolamento entre aprendizagem e aprovação, decorrente da aprovação automática e de outras práticas que facilitam a promoção, distorce o resultado do IDEB; se a aprovação não é consequência da aprendizagem, o resultado fica falseado, não traduzindo a qualidade do ensino (Pública, 2009, p. 25).

Muito embora esta situação não seja desejada, ela é facilmente (inevitavelmente até) construída por conta das informações prestadas pelas escolas no senso escolar (EDUCASENSO) ao INEP, que, inobstante o seu caráter de “promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional (INEP, 2023, s/p)”; sempre presume, que as informações prestadas pelas unidades escolares são corretas, realizando-se tão somente uma confluência de dados para verificação de possíveis distorções em sua consistência, em não havendo, os dados são utilizados.

Entrementes, afiança Reynaldo Fernandes do INEP; que a responsabilidade das informações prestadas é da gestão local. Se a informação não reflete a real situação da unidade escolar ou do município, o problema passa a ser desse, onde terá que publicamente responder aos seus integrantes pela situação que deverá (deveria) melhorar quanto aos seus indicadores educacionais que não condizem com a realidade anunciada.

Ressalte-se ainda a fragilidade do IDEB conquanto marco indicativo da qualidade do ensino, quando na “amarração” da taxa de aprovação com a Prova Brasil/SAEB, o primeiro indicativo responde por 90% de seus referenciais. A despeito desse contexto, e mesmo admitindo essas falhas procedimentais de mensuração da qualidade da educação pública, o INEP e a Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) não têm dispostos elementos ou ações específicas para acompanhar os casos em que reconhecidamente as taxas de aprovação inflaram os indicadores do IDEB.

Atente-se, conforme assegura Maria do Pilar de Almeida Lacerda, que estava à época como gestora da SEB, e, entendendo que o IDEB não condiz à realidade educacional pública por seu conceito qualidade, que se encontra em desenvolvimento um conjunto de ações que promoverão a correção destas falhas e o Plano Nacional de Educação (PNE/2014/2024) em todas suas edições, sempre contemplou metas de promoção da qualidade da educação e que,

conjectura-se, suplantará de forma equânime as distorções que os indicadores da qualidade da aprendizagem estão fora do padrão da realidade (Pública, 2009).

Firme-se, pois, conceito teórico, que a premissa da gestão por resultados de indicadores quantificáveis positivos da educação aferidos pelos sistemas internos e externos de avaliação se dá em razão das principais influências da política internacional na educação brasileira, destacando as influências de um dos representantes do capital internacional, o Banco Mundial; a ideologia expressiva dessas influências, o neoliberalismo; e os reflexos dessas em nossa atual LDB.

### **5.1 Sistemas de avaliação da educação no Brasil: Conjunturas e concepções**

A práxis do profissional do magistério em regência de classe nunca deve ser estática em razão da necessidade de seu reordenamento quando o processo ensino-aprendizagem não se reverte de indicadores positivos, que se mensura através dos processos avaliativos, que podem ser constituídos de: provas de múltipla escolha, exames com perguntas dissertativas, chamadas orais, trabalhos individuais ou em grupo, exercícios, e, procedimentos outros utilizando-se de uma combinação dessas e de outras metodologias.

Pelas avaliações, em tese, consoante Gatti (2009), o docente analisa o fator aprendizagem de seus alunos no constructo de um quadro diagnóstico que se delineiam pontos de avanços e dificuldades, permitindo-lhe, portanto, recursos para o redirecionamento, quando necessário, do planejamento de ações relacionadas aos conteúdos curriculares por suas habilidades propostas em consonância à base curricular adotada no planejamento pedagógico, como quanto, autoanálise em sua práxis docente.

Em sendo, como o docente lançam mão das avaliações como fator de mensuração da aprendizagem do aluno, o sistema educacional do país, estados, distrito federal e municípios, também necessitam avaliar a aprendizagem de seu alunato (Alvarenga, 2009).

O Brasil faz isso por meio dos chamados exames padronizados, também chamados de exames de larga escala e avaliações externas, que são aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A partir dos diagnósticos produzidos por essas provas, é possível traçar estratégias para melhorar a qualidade da Educação do País inteiro, de uma região, ou de uma escola específica. A maioria desses exames não fornece notas individuais porque não avalia o aluno em si: eles são aplicados para avaliar um sistema de ensino como um todo. Isto é, para medir a evolução do ensino em uma rede (Viana 2003).

Os diagnósticos já existem, assim afirma Gatti (2009). Os governantes devem essas informações para criar e melhorar políticas públicas voltadas para a qualidade e equidade da

Educação, assim como os professores e gestores escolares precisam se apropriar desses dados para conseguirem impactar de maneira positiva o aprendizado em sala de aula.

À guisa de informação, aos apontamentos de Sousa (2023), elenque-se as principais avaliações em larga escala aplicadas na Educação Básica do Brasil, de acordo com cada etapa de ensino:

- Educação Infantil - A partir de 2019, haverá uma avaliação dos insumos ofertados nas escolas de Educação Infantil: será o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de Educação Infantil. A iniciativa chega com 9 anos de atraso, uma vez que já está prevista desde 2010, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A avaliação também está prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), e era para ter sido implantada em 2016.
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental - A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) já foi aplicada aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas três vezes: em 2013, 2014 e 2016 (confira os resultados do último exame). Com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que antecipou o fim do ciclo de alfabetização do 3º para o 2º ano, o exame está passando por uma transição. A prova prevista para 2018 foi suspensa e um novo teste será aplicado apenas em 2019, para os estudantes do 2º ano. Além da mudança do ano avaliado, a prova terá um novo nome, integrando-a ao sistema de exames: possivelmente se chamará Saeb dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim como a versão anterior, o Saeb dessa etapa vai medir o desempenho em leitura, em matemática e em escrita.
- Anos Finais do Ensino Fundamental - Desde 2005, a cada dois anos, estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública passam por um exame padronizado. Eles respondem a questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e de matemática, com foco na resolução de problemas, além de um questionário socioeconômico. Esse questionário ajuda a entender como fatores de contexto externo à escola podem estar associados ao desempenho na sala de aula como, por exemplo, o nível socioeconômico dos pais. Esta avaliação, antes conhecida como Prova Brasil, também foi renomeada e, a partir da edição de 2019, passa a ser chamada de Saeb dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Outra mudança é que os alunos do 9º ano passarão a responder questões de ciências humanas e ciências da natureza, conteúdos não contemplados na

versão anterior da avaliação. Leia aqui mais detalhes sobre as mudanças do novo Saeb.

- Ensino Médio - Assim como os alunos de 5º e 9º anos do Fundamental, os estudantes do 3º ano do Ensino Médio da rede pública também prestam o Saeb, respondendo a itens de português, matemática e um questionário socioeconômico. Até 2015, a prova era amostral, isto é, só avaliava um pequeno grupo de jovens que representavam toda a nação; a partir de 2017, no entanto, o exame se tornou censitário, ou seja, todos os alunos prestam. Essa prova, contudo, não fornece resultados individuais.

Vale destacar que essa etapa de ensino tem outra - e mais conhecida - avaliação: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O Enem foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar os sistemas de ensino, mas se tornou peça chave nos vestibulares, a partir de sua incorporação aos programas de seleção para a universidade do Governo Federal, onde o desempenho por aluno se tornou critério para preencher vagas em faculdades privadas e públicas. O primeiro programa a incorporar os resultados do exame foi o Programa Universidade para Todos (Prouni), 2004, como um dos requisitos para conseguir bolsas de estudo em universidades privadas.

No entanto, ainda nas considerações de Sousa (2023), o caráter de vestibular foi intensificado a partir de 2010, quando a nota passou a ser utilizada como único critério de seleção via Sistema de Seleção Unificado (Sisu). A partir de 2014, agora com o propósito de assegurar financiamento para o custo das instituições superiores privadas, os resultados passaram a integrar o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Diferentemente do Saeb, o Enem é opcional, ou seja, os estudantes que desejam fazer a prova precisam se inscrever.

### ***5.1.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): pressupostos e contextos***

Entenda-se, segundo o que se disponibiliza no sítio do INEP, a conceituação do IDEB, como sendo:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (INEP, 2025, s/p).

Observa-se, pelo que se pontua atinente à citação, que a combinação entre estas duas informações que são produzidas: fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono) e média de desempenho em avaliações do aluno (Prova Brasil/SAEB), têm em si, uma complementaridade e se combinam pelas informações que se produzem, nesse meio tempo, a singularidade da mensuração da aprendizagem e da qualidade do ensino, perpassam para além dessas evidências quantificáveis que se sintetizam no IDEB.

Em se compreendendo por esta diretriz, define-se que o IDEB tem muito mais menção de quantificar resultados de processos de ensino por metas a serem atingidas e que propagandeiam administrações públicas, conforme assevera Gatti (2009), do que propriamente qualificar em dimensão real, as crônicas e seculares mazelas da educação brasileira que, sinteticamente, não podem ser “maquiadas” por metas indicativas de qualidades educacionais irreais, onde se apontam um sistema de ensino desejável como sendo 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.

Pontue-se que o IDEB, conforme citado, que sua constituição é resultado de dois indicadores: as médias de desempenho nas avaliações do INEP das provas de português e matemática aplicadas a estudantes das duas fases do Ensino Fundamental (1º ao 4º e 5º ao 9º) e Ensino Médio, onde a Prova Brasil é utilizada aos municípios, sendo que estados e união se utiliza o SAEB, combinando-se com a taxa de aprovação dos alunos destes dois níveis de ensino obtidos através do Censo Escolar.

Atente-se, que tal combinação se constitui em um fator limitado para a mensuração do processo de aprendizagem como um todo, vez que, dever-se-ia considerar-se outros aspectos avaliativos que influem no processo ensino-aprendizagem, tais como: as variantes da origem social dos alunos, os locais onde as escolas estão sediadas, os insumos pedagógicos existentes e a política de valorização dos profissionais do magistério.

O estabelecimento de metas bienais de qualidade a serem atingidas por todos os entes gestores da educação se constitui por uma lógica de que todos os segmentos: União, estados, municípios e escolas evoluam por um mesmo parâmetro avaliativo que não encontra razão de ser pelas peculiaridades tão variáveis de uma região para outra. Tome-se como exemplo mais evidente, o suporte financeiro para o batimento destas metas que, efetivamente, é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), um fundo de natureza contábil, que por sê-lo, não estabelece uma equidade em sua distribuição e, com efeito, não lineariza o desenvolvimento da educação no país.

Quando se estabelece uma progressão da média inicial do IDEB de 3.8 registrada no ano de sua concepção para um patamar igual ou superior a 6.0 em 2022, ano que se preconiza como o tempo final para a igualdade da qualidade da educação em nível nacional, conjectura-se, diga-se passagem, “superficialmente”, que a educação venha a evoluir em termos numéricos de forma homogênea; senão, veja-se:

O IDEB de 2013 mostra que o país ultrapassou as metas previstas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental em 0,3 ponto. O IDEB nacional nessa etapa ficou em 5,2, enquanto em 2011 havia sido de 5,0. Os anos iniciais do Ensino Fundamental são oferecidos prioritariamente pelas redes municipais, que respondem por 81,6% das matrículas da rede pública nessa etapa. O total de estudantes nos primeiros anos do fundamental é de 15.764.926, sendo 13.188.037 de escolas públicas. As metas da rede municipal de ensino foram alcançadas por 69,7% dos municípios brasileiros. A rede estadual, que atende apenas 18% das matrículas públicas nessa fase, também superou suas metas. Em 75,7% dos municípios, as escolas estaduais superaram a nota 5,0 prevista para 2013. Ao todo, nessa etapa, 5.293 municípios tiveram IDEB calculado para a rede pública. Na rede federal, o IDEB aumentou de 6,8 em 2011 para 7,0 em 2013 nos anos iniciais (INEP, 2025, s/p).

Aduz-se destes indicadores disponibilizados pelo INEP, a clara discrepância havida entre os entes administrativos no que tange os termos de evolução numérica do IDEB, sobretudo a União, detentora da maior parcela de arrecadação e que tem a prerrogativa constitucional de aplicar “somente” 18% de seu orçamento e, a despeito disso, evoluiu mais significativamente nas metas, diferentemente de estados e municípios com seu percentual de 25%, que mesmo em sensível evolução, distanciam-se da rede federal que com os 7.0, ultrapassa os 6.0 estabelecidos para somente 2025.

Em tempo, o aporte financeiro é fator determinante para o estabelecimento da qualidade do ensino mensurado pela ordem do IDEB, e sua distribuição sem equidade condiciona o distanciamento de metas previstas - ainda que dentro de um parâmetro aceitável, entre os entes administrativos da educação, principalmente os municípios pequenos e sem receitas próprias que padecem com os problemas de investimentos educacionais (Sousa, 2023).

Enxerga-se ainda, pelas conceituações até então formuladas, que o IDEB pode ser definido não como um fator quantificável da qualidade da educação em seu contexto real, mas como um eficiente condutor de políticas públicas educacionais no que tange a nortear as ações do Ministério da Educação para a Educação Básica, utilizando-se seus indicadores para subsidiar as intervenções do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ao pontuar as escolas que obtiverem resultados fracos e sem uma linha de progressão consistente, oportunizando-se assim, uma pronta ação voluntária de repasse de transferência e de apoio técnico para que estas unidades executem planos que melhor atendam nas condições de ensino

ofertada aos alunos, ao mesmo que, incentivar àquelas que bateram e evoluíram nas metas estabelecidas e que podem ser analisadas e inspirar a outras.

O IDEB foi constituído para ser um indicador que segue uma tendência mundial relacionado à propensão em gestão educacional de criar sistemas quantificáveis da qualidade e de acompanhamento da educação, onde, por seus indicadores é possível, teoricamente, estabelecer uma avaliação do desenvolvimento e dos desequilíbrios no aprendizado e nas competências de estudantes.

Naturalmente, que por ser um indicador nacional, para melhor análise de suas estatísticas e o estabelecimento de metas para o desenvolvimento da educação com parâmetros internacionais, necessário se faz uma dialogicidade com os indicadores de outros países, independentemente das situações econômicas encontradas, para que, destarte, se possa imprimir uma melhor noção a tão complexo conceito como é a educação. No entanto, como o IDEB somente afere a qualidade da educação pela premissa das taxas de aprovação e Prova Brasil/SAEB, há que se convir, que o comparativo que se tenta estabelecer com os sistemas de outras nações é destoante, muito embora, em muitos aspectos, os indicadores apresentem-se similares, estes perdem a razão de ser quando ao PISA, um programa de avaliação mundial que o Brasil participa, denota a real situação da educação dos países participantes, e que neste ano de 2018, traz o Brasil aparece entre as 20 piores colocações no ranking internacional que contou com 79 (setenta e nove) países que testaram habilidades de estudantes de 15 anos em resolver problemas de raciocínio e de lógica, relacionados à situações do cotidiano .

Importa citar, que o estabelecimento de uma meta quantificável pelo IDEB para situar a educação como ideal no Brasil em 6.0, obedece a um parâmetro comparativo com os sistemas de outros países, onde: o resultado obtido na escala SAEB permite-se compatibilizar com o resultado do PISA. Em sendo, chega-se a conclusão que o índice de 6.0 é suficiente para a relação com a educação em países mais desenvolvidos. Ressalte-se que este índice tem como marco de atingimento neste ano de 2025, conforme se observa:

A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2025, ano do bicentenário da Independência (INEP, 2025, s/p).

É conveniente se pontuar que as similaridades entre os sistemas de avaliação externa da escola pública quanto a premissa da qualidade da educação, se encerram nos números

estatísticos disponibilizados para a visão situacional da educação, e, não apresenta o real contexto do fator aprendizagem, posto, o avanço do aluno aos anos esquematizados para a conclusão da Educação Básica e que conferem taxas de rendimento escolar pelo viés da aprovação, não condizem, na realidade, que o processo ensino-aprendizagem aconteceu a contento, não obstante serem consideráveis quanto ao fator de correção da distorção série-idade, que tem sido um dos grandes problemas educacionais no Brasil, onde, por quase duas décadas, através das classes de aceleração e os programas Tempo de Avançar Fundamental (TAF) e Tempo de Avançar Médio (TAM), direcionou-se esforços neste sentido.

Efetivamente, conforme Alvarenga (2009), a lógica do IDEB quanto ao fator quantificável de uma educação ideal, é a de que uma escola boa é aquela em que o aluno passa de ano e não ocorram “perdas de tempo” com reprovações, sendo ainda, por esta premissa, que passando de ano, naturalmente, o aluno aprenderá. Conjectura-se, pois, que o IDEB por estes moldes quantitativos, não reflete os problemas estruturais da aprendizagem no Brasil, quais sejam, alunos que terminam o Ensino Fundamental sem saber ler conceitualmente um texto e, ao final do médio, sentem dificuldades em básicas dissertações.

Por estas conceituações, há que se concluir que: como todo indicador que se estabelece com o fundamento de sintetizar uma realidade complexa como a educacional, o IDEB é limitado em seu aspecto qualitativo da educação brasileira, mormente em seu aspecto de aprendizagem. Todavia, leve-se em conta que são números reais de uma situação encontrada, como tais, devem ser interpretados e contextualizados por variadas premissas que se permita fazer comparações e quantificações.

É certo, assim como assegura Sousa (2023), que o IDEB não tem a possibilidade de com um único número de meta atingida ou não, ser um indicador resumido de toda complexidade de uma unidade escolar. Ademais, os comparativos que são aduzidos dos indicadores entre uma escola têm que ser melhor interpretados e estas unidades de ensino situados por seus contextos de avanço que devem ser entendido por suas variações social, como exemplo: escolas de periferia de centros urbanos e de pequenas cidades com realidades socioculturais similares e com alunos de origem social humilde que alcance 4.0, podem ser interpretadas de melhor avanço pelos desafios encontrados, do que aquela unidade de ensino que absorva um alunato de classe média alta urbana que alcança 5.0, por suas variabilidades de contexto cultural.

Em sendo, não faz sentido comparar escolas sem que se leve em conta esse contexto, assim como defende Gatti (2009, p.8), que afirma que a avaliação externa da aprendizagem

“comporta, também, diferentes abordagens teóricas como a sistêmica, a iluminativa ou compreensiva e a avaliação participativa”.

Por assim posto, firma-se inarredável posicionamento que os indicadores do IDEB não podem linearizar, enquanto avaliadores externos das escolas públicas por seu conceito de qualidade do ensino, sem que se leve em conta os seus contextos culturais que apresentam realidades distintas e sem possibilidades de serem aferidas em sintéticos números. Em tempo: quando se estabelece parâmetros de avaliação externas de uma escola, efetivamente, deparar-se-á com conflitos internos indissociáveis de sua realidade social nos quais a instituição está inserida, em sendo, as avaliações por indicadores devem ser adjuntas de outros aspectos necessários para que melhor se dimensione a sua real situação.

Não há avaliação puramente "científica" dos estabelecimentos escolares. A avaliação de uma escola é uma prática social que consiste em construir uma representação de seu valor em relação a outras escolas comparáveis, a uma norma abstrata ou a objetivos escolhidos por ela ou a ela atribuídos. Certamente, a avaliação pode emprestar do método científico uma parte de seus instrumentos, de seus procedimentos, de seu rigor (Perrenoud, 2014, p. 193).

Vê-se, pelo que pontua Perrenoud (2014), corroborando-se o que se disserta atinente aos quantificadores da qualidade da educação, mormente o IDEB, que o “cientificismo” do método não é um indicador racional para a legitimidade conceitual dos avanços ou retrocessos que uma instituição de ensino possa atingir em termos de qualidade do ensino.

Leve-se em consideração ainda, para sedimentação do que se defende, a nota pública, sobre o projeto de lei do Plano Nacional de Educação, do Fórum Nacional de Educação (2014, s/p) , onde se afirmar que "a qualidade da educação não deve ser vinculada a um único índice, como o IDEB". Estabeleça-se, ainda, pelo que se expõe na mesma nota, o conceito que se deve ter sobre "diretrizes operacionais e conceituais da avaliação que visem à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a alcançar o padrão de qualidade e equidade constitucionalmente determinados".

### **5.1.2 Prova Brasil**

Inicialmente criada em 2005 como maneiras de complementação do SAEB, a Prova Brasil teve sua primeira aplicação no ano de 2007, sendo realizada, desde então, periodicamente a cada dois anos. A Prova Brasil, igualmente a outros sistemas avaliativos da qualidade do ensino no Brasil, é utilizada em larga escala e seu desenvolvimento foi concebido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que estabelece como objetivo: um diagnóstico a ser conseguido através de testes padronizados e questionários

socioeconômicos aplicados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, onde, teoricamente, denota-se dos resultados obtidos a realidade da aprendizagem que subsidia as ações governamentais relativas.

Os questionários são padronizados e, por vezes, se repetem em outros anos. Os alunos respondem a itens (questões) de língua portuguesa com direcionamento para a leitura, matemática, onde a predominância é a solução de problemas. O questionário socioeconômico coleta do estudante informações que podem apontar pelo contexto de sua origem social, possíveis problemas na construção de seu conhecimento. Pontue-se que no ano de 2013, a Prova Brasil passou a contar com mais uma área do conhecimento: Ciências Humanas e Ciências da Natureza, onde foram aplicadas 26 (vinte e seis) questões de cada uma destas novas áreas, sendo que somente os alunos do 3º e 9º ano do Ensino Fundamental é que foram avaliados.

Os docentes e gestores das turmas e escolas avaliadas respondem também a questionários que têm como proposta a coleta de dados demográficos e perfil profissional, ao mesmo que as condições de trabalho destes profissionais do magistério.

Com uma abrangência de 6 (seis) milhões de alunos, efetivamente, a Prova Brasil alcança indicadores surpreendentes e rende uma avaliação, ainda que direcionada, do rendimento das escolas públicas do país. Como parte integrante do IDEB, este mecanismo avaliativo é considerado por muitos especialistas como um instrumento essencial para o diagnóstico e implementação de políticas de fomento ao avanço do ensino.

Contudo, conforme sustentam Ausubel; Novak e Hanesianquem (2018), pode-se enxergar-se com ressalvas este sistema de avaliação, posto ser a Prova Brasil, por suas nuances metodológicas e procedimentais, uma verdadeira “caixa-preta” que não se obtém, via de regra, resultados práticos da avaliação por suas competências e formas de como trabalhar as deficiências pontuadas. Saliente-se ainda, ao que postulam os mesmos autores, que o INEP utiliza como estratégia, a dúvida em relação à antecipação da divulgação das questões, onde os educadores têm acesso apenas à enumeração das habilidades e competências que serão avaliadas, mas sem saber como serão abordadas no questionário aplicado, sabendo-se apenas que será adotada a razão como metodologia a ser usada na prova, ou seja: a Teoria da Resposta ao Item (TRI), que exige a repetição de perguntas para que haja uma série de comparação. As que têm de ser repetidas continuarão restritas. As demais serão divulgadas.

A Prova Brasil segue as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mormente em matemática, onde os conteúdos se esquematizam por quatro blocos: espaço e forma; números e operações, grandezas e medidas de tratamento da informação. Estes sevem de base para a criança dos 28 (vinte e oito) descritores, conforme se revela pelo próprio nome,

descrevem as habilidades e competências a serem auferidas pela Prova Brasil. Informe-se, que desses descritores, seu maior número está relacionado ao bloco números e operações, posto serem estes conteúdos os que mais são trabalhados em sala de aula. Nada mais conveniente para um sistema que se expressa mais por seu condicionante numérico, do que propriamente de quantificação do fator ensino-aprendizagem.

Tal assertiva encontra ressonância no apontamento de Gisele Gama, especialista em avaliações de larga escala da Revista Nova Escola que pontifica: "É claro que nós deveríamos desejar que todas as crianças estivessem no nível máximo de habilidades, mas não é essa a metodologia usada pela prova" (Nova Escola, 2014, sp). Perceba-se, pelo que pondera essa estudiosa, que a Prova Brasil não exprime uma realidade qualificável da aprendizagem, mas sim, uma concepção quantificável do sistema de ensino do país por seus indicadores educacionais favoráveis.

Definida por um nível tido como desejável pelo movimento Todos pela Educação, a prova Brasil, de fato, revela um referencial mínimo de habilidades e competências, que na realidade, em se comparando com outros sistemas avaliativos dos países desenvolvidos, é, por excelência, um instrumento analisador da conjuntura educacional vigente como objetivo de se avaliar como anda o direito de aprender dos alunos em cada escola, município, estado e no País, onde os indicadores educacionais são mais visados do que propriamente a qualidade da aprendizagem.

Tanto tem sentido, que assim ressalta Gisele Gama pertinente ao nível estipulado como desejável:

Os resultados da Prova Brasil são organizados em uma escala de oito níveis para atender a finalidade da avaliação - esclarecer a escola a respeito da proficiência em leitura de seus alunos e orientar a ação docente para que o conhecimento deles possa ser ampliado e aprofundado. Um nível é uma classificação utilizada para caracterizar as habilidades comuns a grupo de alunos que realizaram a avaliação, que permite a identificação de uma determinada competência comum a esse grupo. Esses níveis não são definidos antes de realizada a prova, procurando "encaixar" os resultados dentro dessa escala. Ao contrário, os resultados é que orientam a definição dos níveis. Os alunos são agrupados por competência constituída, por conhecimentos já adquiridos e capazes de serem mobilizados (Nova Escola, 2014, s/p).

Pelo exposto, a Prova Brasil é um mecanismo avaliativo do sistema público de ensino do país por sua vertente numérica quantificável, podendo-se, de posse de seus resultados, redirecionar estratégias político-gerenciais de modo que a medição dos conhecimentos em leitura e resolução de problemas, além de ciências dos estudantes do Ensino Fundamental, possa produzir um diagnóstico que ranqueiem escolas públicas sem necessariamente auferir qualitativamente a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

### ***5.1.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)***

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) não encontra precedentes no mundo no sentido de se constituir como um sistema amplo e completo de coleta, sistematização e análise de dados dos Ensino Fundamental e Médio, onde, através deste esforço governamental, é possível estabelecer objetivos e articulações de ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino público no Brasil (Sousa, 2023).

Coordenado pelo INEP, o SAEB contribui para a universalização do acesso à escola pública, ao mesmo que estabelece análises que fomentem a permanência do aluno nesta, pela ampliação das condições de melhoria, promoção da equidade e eficiência do sistema público de ensino do Brasil. Com efeito, estabelece diretrizes comparativas das diversidades educacionais presentes nos estados por suas situações econômicas e culturais diversas, condicionantes situações não lineares da qualidade do ensino no território nacional e comparabilidade a seus resultados (Gatti, 2009).

Os procedimentais metodológicos formais e científicos utilizados pelo SAEB permitem, ulteriormente, a adoção, por base nas informações coletadas, de programas e projetos voltados à melhoria da qualidade do ensino por seu aspecto quantificável que se delineiam pelo desempenho dos alunos nos outros mecanismos avaliativos que utilizam a plataforma de dados do SAEB para consubstanciação de suas análises, sistemática que perdura desde 1990 quando o SAEB foi implementado, estrutura e concepção que têm surtido efeito e promovido mudanças operacionais em outros sistemas externos de avaliação da escola pública no Brasil.

Por estes parâmetros, segundo Gatti (2009), é correto afirmar-se que o SAEB consolida-se como primaz na disseminação da cultura governamental de sistemas de avaliação externa da escola pública no Brasil. Poder-se-ia afirmar que é o mais consistente de todos e o que verdadeiramente permite, através da cientificidade do método de coleta de dados, à comunidade escolar como um todo (pais, alunos, professores, núcleo gestor) avaliar se os estudantes estão adquirindo habilidades e os conhecimentos indispensáveis à sua plena condição de cidadãos, na prerrogativa de acesso e permanência na escola pública, gratuita e de qualidade.

Sousa (2023) afiança que o SAEB se firma por dois eixos conceituais que instrumentalizam os dados a serem avaliados, a saber: provas, nas quais é possível dimensionar o nível de desempenho dos discentes em diferentes disciplinas e anos correspondentes; questionários contextualizados aplicados aos alunos, professores, diretores e demais membros

da comunidade escolar que por seus resultados obtidos, denotam-se os fatores associados ao desempenho do aluno, como por exemplo, a sua origem social.

Cite-se ainda, dentro das especificidades objetivas do SAEB, a identificação do ensino por seu caráter regionalista que, efetivamente, aponta uma variabilidade de fatores que incidem no movimento e rendimento escolar dos alunos. Estas peculiaridades locais são tão incidentes no desempenho discente, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece a diversificação do currículo com os temas transversais. Tais conceitos passam despercebidos por outros sistemas avaliativos que têm uma padronização mais previsível. Diferentemente, o SAEB permite uma maior compreensão destes fatores pelos seus instrumentais de coleta, oportunizando aos agentes educacionais uma visão dos resultados dos processos de aprendizagem e as condições de seu desenvolvimento (Gatti, 2009).

Do que se pontua relativo ao SAEB, conforme Sousa (2023), considera-se como sua maior contribuição o contexto avaliativo dos sistemas de ensino e, de posse de seus resultados, oferecer subsídio para o aprimoramento das diretrizes educacionais e sua política de gestão, oportunidade que toma escopo pelas análises sobre os fatores associados à aprendizagem, em que se oportuniza um modo de identificação dos alunos por suas proficiências e dificuldades, sendo possível até mesmo a identificação dos fatores sociais do aluno que são externos à escola, como a escolaridade dos pais, acessos aos livros e bens culturais, realidade socioeconômica familiar, consubstanciando-se com os fatores internos da escola: formação inicial dos professores, material pedagógico, transporte escolar, merenda escolar, estrutura predial, entre outros.

Pelo que se expõe, o SAEB tem funcionado desde 1988, ano de sua concepção, como sendo o instrumento orientacional da política educacional do Estado dado o seu reflexo de sistema avaliativo que revela a discussão sobre o papel das avaliações sistêmicas e seus resultados que estabelecem um conceito de qualidade do ensino pela perspectiva das matrizes curriculares que subsidiam e norteiam as avaliações.

Tal assertiva, conforme assegura Gatti (2009), corrobora que o SAEB se objetiva como sendo o mais importante sistema de aferição da qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras. Inobstante o seu caráter bianual e de amostragem, este revela um mapeamento situacional dos parâmetros quantificáveis da educação, ao mesmo que ranqueia, por base em índices estabelecidos como metas ideais, as unidades de ensino, oportunizando uma discussão e redirecionamento da proposta político-pedagógica destas quando não atingidos os patamares considerados como de qualidade.

No que tange as matrizes curriculares que servem de base para a elaboração das avaliações do SAEB, segundo Sousa (2023), há que se convir que é uma falha pontual, posto que, a opção por uma determinada perspectiva metodológica que orienta a avaliação e os critérios de definição de níveis de aprendizagem não pode ser concebida por um universo tão previsível como o são estas grades curriculares.

Sousa (2023) afirma ainda, que um sistema avaliativo de tão grande envergadura não pode ser concebido por uma base curricular em que conteúdos possam ser direcionados para a obtenção de um parâmetro estatístico, que de fato, não reflete o real conhecimento dos alunos avaliados. Assim sendo, leve-se em conta que o SAEB é anterior aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e que mesmo tendo políticas distintas, naturalmente tornaram-se complementares à medida que mais sistemas externos de avaliação foram sendo implementados, pressupondo-se, que as escolas se utilizam dos parâmetros, como quanto, das orientações curriculares na concepção de suas propostas pedagógicas.

#### ***5.1.4 Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)***

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) vem sendo implantado no estado do Ceará por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), desde o ano de 1992, gestão do então governador Ciro Gomes (1991 – 1994), evoluindo e ampliando sua abrangência pelo aperfeiçoamento de sua estrutura metodológica, que, inicialmente, contemplava somente a capital cearense, Fortaleza, tendo sido avaliados 10.590 alunos da 4ª série e 4.010 alunos da 8ª série de 157 escolas estaduais, com instrumentais avaliativos contendo 25 questões de múltipla escolha abarcando conteúdos curriculares de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT), amostragem que foi significativamente ampliada em sua segunda edição no ano de 1993, contemplando, além de Fortaleza, as sedes das catorze Delegacias Regionais da Educação (Dere), totalizando quinze municípios e um total de 22.886 alunos avaliados (SEDUC, 2025).

No ano de 1994, em sua terceira edição, permaneceu-se com as mesmas delimitações de amostragem e escopo metodológico da anterior, com efeito, não se evoluindo seu campo de abrangência e resultados, contudo, importa ressaltar-se que para a edição seguinte, no ano de 1995, em razão do arcabouço metodológico do SAEB para o alcance de avaliação das séries finais de cada etapa de ensino (4ª e 8ª série do Ensino Fundamental), o governo cearense decidiu instituir a avaliação estadual a cada dois anos (em anos pares), como modo de se evitar a duplicidade de avaliações com os mesmos alunos (SEDUC, 2025).

Interessa enfatizar-se, outrossim, relativo à edição de 1996, a mudança da abordagem psicométrica da Teoria da Resposta ao Item (TRI)<sup>3</sup> em substituição ao modelo da Teoria Clássica dos Testes (TCT)<sup>4</sup>, até então adotada pelo SPAECE. Pelo TCT, o aluno responde a uma série de itens e recebe um ponto por cada item corretamente respondido, obtendo, ao final, um escore total (que é a soma destes pontos).

No mesmo sentido de evolução dessa edição do SPAECE, pontue-se também o crescimento da abrangência e perfil metodológico, que se proporcionou mudanças nas dimensões avaliativas, onde, além de se responder aos testes de LP e MT, os discentes passaram a responder questionários com abordagem no perfil e a atuação do professor, características da gestão escolar e fatores externos à escola passíveis de justificar as dificuldades estabelecidas no diagnóstico da avaliação, em substituição dos indicadores de infraestrutura física e produtividade do sistema (SEDUC, 2025).

Concebido pela consideração da importância da avaliação como instrumento preponderante para se diagnosticar a eficácia da gestão, a SEDUC promove a ampliação, a partir de 2007, da abrangência desse sistema avaliativo com a incorporação da avaliação da alfabetização, ao mesmo, expandindo a avaliação do Ensino Médio, passando-se o SPAECE a contar com três áreas de coberta avaliativa, quais sejam:

- Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa (2º ano);
- Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos);
- Avaliação do Ensino Médio (3a séries).

A importância da alfabetização de crianças no início de sua escolaridade aferida pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), assegura a fundamentação do SPAECE-Alfa, consistido metodologicamente pela avaliação anual externa com caráter censitário com o fito de se identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede pública (estaduais e municipais), em se é possível a construção de portfólios situacionais de indicação da qualidade sobre a habilidade em leitura de cada

---

<sup>3</sup> Teoria da Resposta ao Item (TRI) é um modelo estatístico-matemático para avaliar o desempenho de estudantes em provas, indo além do simples número de acertos. Ela considera a probabilidade de um candidato acertar uma questão com base no seu nível de proficiência e nas características do item (dificuldade, discriminação, e probabilidade de acerto ao acaso). O objetivo é oferecer uma avaliação mais justa e precisa, analisando a consistência das respostas e minimizando o impacto do chute. Fonte: Seduc (2025).

<sup>4</sup> A Teoria Clássica dos Testes (TCT) é um modelo psicométrico que avalia o desempenho de um indivíduo através da pontuação total em um teste, assumindo que a nota final é uma medida do conhecimento ou habilidade. Os principais pontos da TCT incluem a dependência da dificuldade da prova para a análise dos resultados e a dificuldade em comparar desempenhos entre diferentes testes. Essa abordagem é comumente utilizada em provas escolares e se concentra em um "score" global, sem analisar detalhadamente cada item do teste. Fonte: Seduc (2025).

aluno, o qual permite estabelecer comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pelo Governo Federal (Provinha Brasil).

No Ensino Fundamental, o SPAECE é aplicado em cada etapa desse nível de ensino: anos iniciais (5º ano) e anos finais (9º ano), com a finalidade de diagnosticar o estágio de conhecimento, bem como analisar a evolução do desempenho dos alunos dessas etapas e quais fatores podem ser associados a esse desempenho, por conseguinte, produzindo-se informações que possibilitem a definição de ações prioritárias de intervenção na Rede Pública de ensino (estadual e municipal).

Pelos resultados do conjunto de informações aferidas do SPAECE, em tese, é possível estabelecer-se um quadro referente aos resultados da aprendizagem dos alunos com seus pontos fracos e fortes, ao mesmo, sobre as características dos professores e gestores das escolas estaduais, e, também, por ser uma avaliação de característica longitudinal, possibilita ainda acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo (SEDUC).

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Cruz é um município do estado do Ceará. Localiza-se na microrregião do litoral de Camocim e Acaraú, mesorregião do nordeste cearense. O município tem, estimado para 2025, o quantitativo de 32.288 (trinta e dois mil duzentos e oitenta e oito) habitantes segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE<sup>5</sup>) e 334 km<sup>2</sup>, com uma densidade demográfica de 86,60 hab/km<sup>2</sup>, sendo que a concentração populacional encontra-se em maior número na zona rural.

A arrecadação fiscal do município é pequena, resultando de pequenos valores advindos de Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e Imposto Sobre Serviços (ISS), inviabilizando ações de infraestrutura e saneamento básico, entre outras, sendo priorizadas ações de saúde, educação e assistência social, com recurso de repasses federais e estaduais: Fundo de Participação dos Municípios (FPM); o Fundo de Compensação pela Exportação de Produtos Industrializados - FPEX; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb; e o Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural – ITR.

O Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) de 0,632, igualmente a tantos outros municípios cearenses, atestado pelo indicador do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* reflete o estado de pobreza de quase todos eles, sendo o de Cruz/CE no valor de R\$ 14,8 mil (dados de 2024) quase que irrisório em se comparando ao do estado do Ceará, em torno de R\$ 47,8 mil (dados de 2024), o que, há de se convir, já não é um montante considerável, se comparado for aos estados do sul e sudeste do país e, se este comparativo for ainda estendido à municipalidades do mesmo porte demográfico destas citadas regiões, vê-se o quão grande é a disparidade econômica, e os inevitáveis questionamento sobre os fatores que incidem para o este desenvolvimento em escala piramidal.

Considerando-se, pois, esses indicadores socioeconômicos e demográficos, emerge-se indagações sobre como um município de tão pequeno porte e recursos financeiros próprios inexpressivos atingiu resultados tão exitosos na educação, destacando-se no Ceará com um dos melhores indicadores educacionais de acordo com o Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB)<sup>6</sup> de 2024 em que se posicionou com uma das melhores posições no cenário nacional. No Ceará, o município de Ararendá (IOEB, 7,3) obteve a primeira posição geral, Cruz

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/cruz.html>

<sup>6</sup> IOEB (Índice de Oportunidades da Educação Brasileira) é um índice que avalia a qualidade do ecossistema educacional em municípios e estados, medindo as oportunidades oferecidas para o sucesso de crianças e jovens da Educação Infantil ao Ensino Médio.

(IOEB 7,0) ficou em segundo lugar e Milhã (IOEB, 6,7) em terceiro. O estado do Ceará ranqueou 31 municípios entre os 50 melhores do Brasil no IOEB, o que demonstra sua liderança regional em educação. Mostra-se à Tabela 2 o posicionamento comparativo de Cruz em relação ao estado do Ceará e o Brasil:

**Tabela 2:** Quadro situacional comparativo do IOEB considerando os insumos (condições de infraestrutura e professores) e os resultados de aprendizagem dos estudantes por ente e nível de comparação (%) – Exercício 2015/2023

Ente	2015	2017	2019	2021	2023	2025
Cruz	5,2	5,3	5,6	6,6	7,0	-
Ceará	4,6	4,9	5,2	5,5	5,5	-
Brasil	4,5	4,7	4,9	5,0	5,1	-

FONTE – Ioeb 2023

Observe-se, à Tabela 2, que o município de Cruz/CE, desde o ano de 2015, quando se iniciou a aferição desse indicador que revela tanto o nível das oportunidades oferecidas em relação à mediana nacional quanto o esforço que vem sendo feito para avançar na oferta do Ensino Fundamental, sobressaindo-se, conforme atesto dos números expressos, como o estado do Ceará, que faz parte administrativamente e, com mais ênfase, em relação ao país.

Outro importante indicador educacional que tem referenciado o município de Cruz/CE tem sido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Criado em 2007 e reunindo, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, o Ideb é 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). A Tabela 3 demonstra o comparativo do município de Cruz/CE em relação ao seu estado e o país:

**Tabela 3:** Quadro situacional comparativo do IDEB, calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Saeb) e no fluxo escolar (taxa de aprovação) da rede municipal de ensino por ente e nível de comparação (%) – Exercício 2015/2025

Ente	2015	2017	2019	2021	2023	2025
Cruz	7,5	7,7	8,3	9,0	8,8	-
Ceará	5,9	6,2	6,4	6,3	6,6	-
Brasil	5,5	5,8	5,9	5,8	6,0	-

FONTE – IDEB 2023 Inep

Os indicadores à tabela expressa, revelam que o município de Cruz/CE se posiciona favoravelmente com percentuais superiores ao seu estado, Ceará, e, mais incidentemente em relação ao Brasil, permitindo-se o acompanhamento da evolução da educação combinando o fluxo escolar (taxa de aprovação) com o desempenho dos alunos em avaliações de português e matemática (SAEB), traçada pelo estabelecimento de metas que foram alcançadas e, sobretudo,

transcendidas para além até mesmo das melhores expectativas imaginadas quando se compara os indicativos para os anos finais do Ensino Fundamental, com especificidade o 9º ano, assim expresso à Tabela 4:

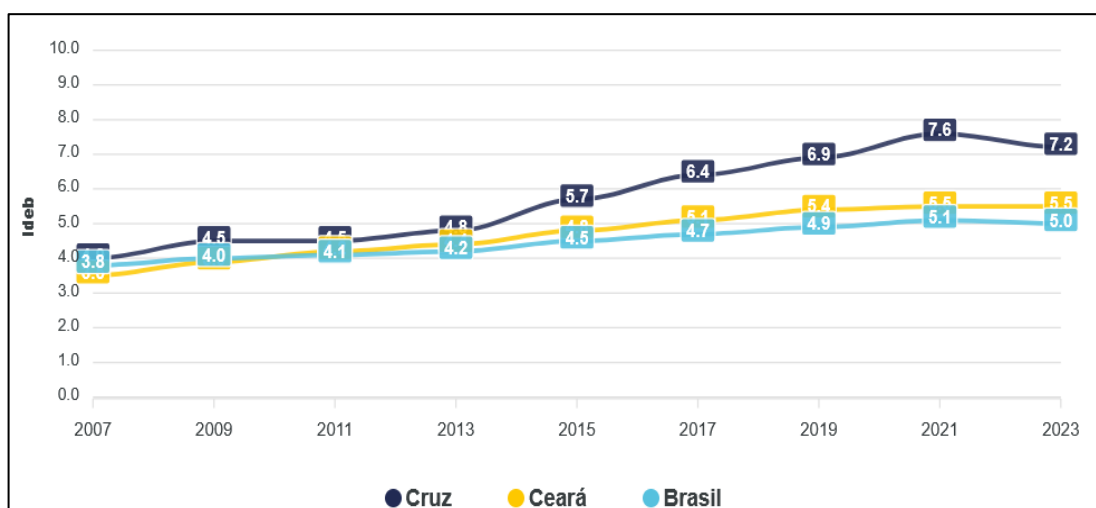
**Tabela 4:** Quadro situacional do índice de projeção do IDEB para o 9º Ano da rede de ensino do município de Cruz/CE por nível de projeção de metas estabelecidas (%) – Exercício 2015/2025

Ente	2015	2017	2019	2021	2023	2025
Projetado	5,1	5,4	5,6	5,9	5,9	-
Atingido	5,7	6,4	6,9	7,6	7,2	-

FONTE – IDEB 2023 Inep

Veja-se que os resultados apresentam uma evolução bem consistente do município de Cruz/CE que ousou estabelecer metas em parâmetros que seguem números ascendentes e acima das metas e resultados alcançados pelo estado do Ceará e do Brasil, conforme expresso à Figura 1, que traça esses números desde 2007, ano que se começou esse tipo de avaliação, tem-se a constatação do quanto a esses indicativos de do IDEB que mensura o fluxo escolar (taxa de aprovação dos alunos, medida pelo Censo Escolar, que reflete o rendimento escolar) e desempenho (média de proficiência dos alunos nas avaliações de português e matemática, realizadas no SAEB) credenciam o município de Cruz/CE ao ranqueamento de um dos municípios brasileiros com os melhores números do IDEB e melhor posicionado em relação ao Estado do Ceará e ao Brasil, conforme o Gráfico 1.

**Gráfico 1:** Metas projetadas e resultados atingidos do IDEB para o 9º Ano da rede de ensino do município de Cruz/CE por nível de comparação (%) – Exercício 2015/2025



FONTE – IDEB 2023 Inep

Quando se relaciona o indicador Aprendizado Adequado no 9º Ano – Ensino Fundamental, que mensura Percentual de estudantes com nível de aprendizado considerado

suficiente para a etapa (nível Proficiente ou Avançado no Saeb) para Matemática e Português, impressiona o nível que os alunos do município de Cruz/CE alcançaram nos anos de 2019 a 2023, mormente, conforme Tabela 5, quando se traça um comparativo para o mesmo indicador no Ceará e no país:

**Tabela 5:** Quadro situacional comparativo do percentual de estudantes com nível de aprendizado considerado suficiente para a etapa (nível Proficiente ou Avançado no Saeb) para Matemática e Português por ente e nível de comparação (%) – Exercício 2015/2025

Ente	Português – 9º Ano EF			Matemática - 9º Ano EF		
	2019	2017	2019	2019	2017	2019
Cruz	78	87	82	75	81	78
Ceará	44	42	47	25	22	26
Brasil	36	35	36	18	15	16

FONTE – IDEB 2023 Inep

Tais resultados mostram que, efetivamente, as políticas educacionais implementadas no estado do Ceará ao longo dos anos com destaque na ampliação das ações públicas na área da educação foram determinantes para esses indicativos educacionais otimizados, ao mesmo, que gestão por resultados na educação adotada pelo município de Cruz/CE como uma abordagem administrativa que busca orientar as ações, recursos e decisões das instituições educacionais para o alcance de metas concretas de aprendizagem e desempenho, foram determinantes para esse *status quo* de resultados educacionais tão expressivos, funcionando a gestão por resultados como um instrumento de monitoramento e avaliação da eficácia das ações educacionais, que, em vez de focar apenas nos processos (como frequência de aulas ou cumprimento de currículos), essa gestão prioriza os resultados efetivos obtidos pelos alunos e pela escola.

Quando se observa os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) deste ano de 2025 para o 9º Ano – Ensino Fundamental, 31 cidades tiveram entre 90% a 99% dos estudantes com os desempenhos mais elevados, o município de Cruz/CE atingiu o percentual de 95% de seus estudantes com proficiência intermediária ou adequada para Língua Portuguesa. Já para Matemática, também no 9º Ano – Ensino Fundamental, esse percentual foi de 93,2%.

Assim exposto, compulsando-se a postura da gestão por resultados no município de Cruz/CE, *locus* desta pesquisa, analisou-se os pressupostos do arcabouço procedimental e instrucional de seu sistema público de ensino, especificando suas condicionantes de formação de seus profissionais do magistério, notadamente os gestores de escola (direção e coordenação pedagógica), que tem início com a persecução da escola eficaz.

## 6.1 Gestão por resultados e escola eficaz

Para Libâneo (2009): uma “escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas para o bom desempenho de professores e alunos [...]”. Essa concepção de escola eficaz, efetivamente, oriunda de um projeto maior, conforme assegura o mesmo autor, ao dizer que o processo organização de um sistema de ensino voltado para a gestão de resultados coadunada com o modelo de administração da educação para a eficácia pedagógica, perspectiva aplicada à educação com o fim a qualidade do ensino.

Desse modo, entende-se que não tendo como dissociar-se gestão por resultados de seu fim, a escola eficaz, importar, inicialmente, conceituar, à luz da epistemologia de José Carlos Libâneo e sua designação da Pedagogia Progressista que parte dada análise crítica das realidades sociais e sustenta os fins sociopolíticos da educação, e, certamente, a escola eficaz se enquadra nesse contexto.

A escola eficaz é aquela onde os alunos aprendem. Quando os alunos não aprendem, a escola não é boa.

Quando refletimos sobre a função social da escola, seria possível começar pela pergunta: que articulações existem entre escola e cidadania? Se toda comunidade política se caracteriza pela coexistência de várias tradições, a escolaridade tem significado particular.

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças e adolescentes deixem de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra (Libâneo, 2009).

Há uma estreita articulação entre as relações de convivência social instituída pela escola e a cidadania. Ou seja, é no exercício da vivência entre os seres diferentes que se aprendem normas, sem as quais não sobrevive a sociedade.

Mas, por certo, não é apenas para a convivência social e para a socialização que existe a escola. Libâneo (2009, p. 49) assevera que “ela surge da necessidade que se tem de transmitir de forma sistematizada o saber acumulado pela humanidade”.

Na chamada sociedade do conhecimento esse papel tende a assumir uma importância sem precedentes. Diga-se ainda, que outro ponto a se destacar é que a escola é uma instituição datada historicamente, ou seja, cada sociedade, cada tempo forja um modelo escolar que lhe é próprio e lhe serve a sedimentação do status quo social em que se está inserido.

Este, por sua vez é atravessado por marcas e interesses diferenciados. Em assim postulado, é oportuno, pois, observar-se ao modo do pensamento de Libâneo (2009), que; a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente pedagógico, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. (Libâneo, 2009).

As funções políticas e sociais da escola são também atravessadas pelos interesses das classes sociais, a gestão de resultados é, senão, a mais incidente dessas. Nessa perspectiva é interessante situar a contribuição de tendências, que resultaram em diferentes concepções do papel da escola e, conseqüentemente, de sua função política e social na construção da cidadania. Este foi um tema predominante do debate sobre a educação no Brasil, nos anos oitenta que permitiu, através de diferentes tipificações, compreenderem o papel da escola, segundo demandas que surgem em distintos contextos (Libâneo, 2009).

Através da análise - para melhor fundamentação teórico-científica deste tópico - dos principais documentos de política educacional produzido entre 1985 e 1995, é possível perceber que, contrariamente ao que uma interpretação superficial permitiria supor, não foi o governo Fernando Henrique Cardoso<sup>7</sup> o autor da “descoberta” da escola pela política educacional (Libâneo, 2009).

É aos poucos, e já no início da década de 90, que a escola começa a aparecer. Momento chave na emergência de uma atenção sobre o tema no debate da política educacional é o Seminário sobre Qualidade, Eficiência e Equidade na Educação Básica, promovido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), realizado em novembro de 1991, em Pirenópolis, ainda durante o governo Collor<sup>8</sup>.

Torna-se cada vez mais importante que cada uma dessas instâncias e segmentos assume compromissos públicos com a melhoria do ensino, fazendo da escola um centro de qualidade e cidadania, com professores e dirigentes devidamente valorizados, ajudando o País a edificar um eficiente sistema público de educação básica (Brasil, 2020), que, haver-se de

---

<sup>7</sup> Também chamado Governo FHC, teve início com a posse da presidência por Fernando Henrique Cardoso, em 1º de janeiro de 1995, e terminado em 1º de janeiro de 2003.

<sup>8</sup> Também denominado como Era Collor, foi um período da história política brasileira iniciado pela posse do presidente Fernando Collor de Mello, em 15 de março de 1990, e encerrado por sua renúncia da presidência, em 29 de dezembro de 1992

firmar conceito, tal perspectiva não se dá pela centralidade da gestão por resultados denotada através dos indicadores positivos oriundos dos sistemas de avaliação externa das escolas públicas do Brasil, mas sim, pela resposta à pergunta que melhor sintetiza a busca de resultados coletivo de aprendizagem significativa e nem sempre decantada em indicadores educacionais quantitativos positivos, assim formulada, qual seja:

O que é uma escola eficaz?

Em se considerando uma escola com gestão de resultados, porém, tendo como lastro a significância da aprendizagem consistente que não números padronizados de metas a serem atingidas; responder-se-ia à indagação formulada citando ao que referente postula Libâneo (2009, p. 89) como sendo:

A escola é o primeiro lugar de atuação pública da criança e sedimentação das percepções do adolescente. É o lugar onde o educando deixa de manejar coisas particulares para manejar elementos coletivos; deixa de manejar linguagens privadas para manejar linguagens coletivas; de manejar símbolos familiares para manejar símbolos coletivos, símbolos que pertenceram e pertencem a outras gerações.

Para sedimentação da citação expressa, diga-se que, durante algum tempo, no Brasil e em outros países, alegava-se que a escola não era boa porque os alunos eram pobres, subnutridos, doentes porque faltava merenda ou porque os pais eram desinteressados (Libâneo, 2009).

Acrescente-se ainda: que as escolas não dispunham de autonomia para melhor adequação de um projeto pedagógico e que tudo era previamente determinado considerando-se as condições econômicas dos alunos. Consequência: afirmava-se que o aluno não aprendia por culpa dele ou da família. O problema era do aluno, da família ou da economia. Nunca era um problema da escola.

Pior que se dar crédito à essas perspectivas, é constatar-se ser ainda um pensamento recorrente de muitos profissionais da educação e demais “pensadores” que se deixam engessar por essa corrente de pensamento sem cabimento na atual conjuntura da escola pública brasileira.

Compreende-se, que para uma escola ser eficaz, necessário se faz a observância de determinado pontos de gestão escolar que afasta a premissa da escola fadada à ineficiência de sua proposta pedagógica por determinantes pré-estabelecido, posto, firme-se conceito que: qualquer escola, mesmo nos ambientes mais pobres e difíceis, pode se tornar uma escola eficaz quando prioriza: clareza sobre o que é e para que sirva a escola; reconhecer a responsabilidade da escola pela aprendizagem dos alunos; reconhecer e admitir que a eficácia da escola depende do que acontece dentro dela, e não do que acontece ou deixa de acontecer no externo ao seu cotidiano e verticalizações das secretarias de educação.

O problema e a solução para aprendizagem dos alunos estão na escola. A forma como a escola se organiza e funciona, influencia na forma como os alunos aprendem. Assim admitida a concepção da escola eficaz, sua finalidade subjaz-se, inequivocamente, dos ditames da gestão por resultados de um sistema de ensino, como o do município de Cruz/CE, conforme se apurou pelas análises feitas em todos os pressupostos gerenciais pedagógico-administrativo que adota os pontos que se seguem:

## **6.2 A formação de gestores escolares para uma escola eficaz no município de Cruz/CE**

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Cruz/CE, apresenta em seu portfólio teórico oriundo de sua postura de gestão por resultados para formação de gestores escolares, a premissa da “escola eficaz” por um suporte de pensadores relacionados ao eixo-temático que se elenca por Alves (2003), Garrido (2009), Gatti (2009), Gil (1993), Libâneo (2009), Matta (2020), Morin (2005) e Wilber (2007), que, *a priori*, poder-se-ia, por um olhar mais atento, afirmar-se ser uma verdadeira miscelânea teórica conflitante a uma só linha de conhecimento.

Todavia, cada pensador adotado se intercala ao outro por uma lógica de referenciamento teórico apresentando uma importância não só significativa, mas científica na elaboração do projeto pedagógico de formação dos gestores escolares do sistema de educação em referência, vez que, o conceito epistemológico formativo dos gestores se finca na transdisciplinaridade e vincula-se ao processo de autoformação do profissional do magistério como um todo, e, destarte, um modo de melhor atingir, por esse projeto formativo, o perfil da escola eficaz.

Entretanto, denota-se, após consulta ao projeto em evidência para formulação deste tópico, a conceituação da escola eficaz em seu sentido lato e/ou conceito específico que os gestores possam discernir de maneira objetiva e desafeita dos entendimentos subjetivos de cada um, assim conjectura-se a respeito.

Em sendo, traz-se à baila, à guisa de conceituação do termo, segundo o que assevera Garrido (2009) que estabelece os seguintes apontamentos sobre o que se considera como escola eficaz, quais sejam:

- 1) Bons Professores – Primeira assertiva quando se indaga sobre o conceito de uma escola eficaz, como sendo aquela que atrai, mantém e desenvolve bons professores;

- 2) Senso de Missão - A escola tem que ter senso de missão. Precisa definir com clareza sua proposta de ensino. Todos sabem os valores que são ensinados e praticados nessa escola;
- 3) Ênfase na aprendizagem - A ênfase deve ser na aprendizagem e do desempenho acadêmico dos alunos. Outras atividades podem até ser importantes, mas o principal é a aprendizagem, o domínio dos elementos, linguagens e símbolos coletivos de que fala Bernardo Toro.
- 4) Expectativa elevadas - Todos na escola; professores, diretores, funcionários, acreditam nos alunos e esperam muito deles. A equipe educacional incluindo todos os funcionários não se conformam com a ideia de que “alguns alunos não têm jeito”, não desprezando os alunos que demonstram maior dificuldade;
- 5) Consistência - A escola faz o que promete fazer no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e em seu Plano Diretor Escolar (PDE). Os planos e metas são para valer;
- 6) Avaliação - A avaliação é usada com frequência e serve, sobretudo, para melhorar o ensino, não para reprovar ou punir os alunos;
- 7) Ambiente agradável - A escola é limpa, organizada, tem um clima físico agradável, sempre mantém uma boa aparência, mesmo quando é pobre;
- 8) Ambiente organizado - A escola tem regras e todos cumprem. O que é combinado é para valer. Professores comparecem todos os dias, ministram suas aulas. Os alunos também comparecem de maneira prazerosa, os pais cumprem os compromissos que assumiram. As regras valem para todos, não há favoritos ou privilegiados.
- 9) Abertura para a comunidade - A escola eficaz é aberta para a comunidade. Voluntários e parceiros colaboram com a escola para que a sociedade como um todo receba os benefícios da educação;
- 10) Tempo, presença e exemplo - O núcleo gestor dedica tempo, tem presença e dá exemplo dentro da escola. Dá notícia do que se passa na escola com alunos, professores e com os demais funcionários. As notícias do programa de ensino também são partilhadas. Os professores também dedicam seu tempo e demonstram bons exemplos. Ética cidadania e compromisso são palavras comuns em seu vivenciar diário.

Por esses pressupostos observados e de amíúde persecução no fazer pedagógico-administrativo cotidiano de uma unidade de ensino, com efeito, a eficiência, que é o meio para

se atingir um resultado; a atividade, ou, aquilo que se faz, decerto, condicionará à eficácia, consistida como o resultado; o objetivo: aquilo para que se faz, redundando, com efeito, em sua missão.

Enfatize-se que esses conceitos que se pontuam ao pensamento de Garrido (2009) não são conjecturas hodiernas, mas sim, que remontam à Grécia antiga, todavia, implacavelmente atuais. Registre-se, outrossim, que a não observância destes e/ou sua incompreensão por seus conceitos estritos, ou mesmo confundi-los, provoca, sem dúvida, grandes danos à performance e aos resultados e afastamento do resultado esperado da escola eficaz.

### **6.3 Da ética e competência observados na formação em gestão escolar por resultados dos profissionais da educação na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Cruz/CE**

Analisando os marcos teóricos e deontológicos que arrimam os programas formativos dos profissionais da educação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) do município de Cruz/CE, foi possível, por uma abordagem das premissas da ética e competência, traçar um paralelo discursivo sobre a razão final desses projetos formativos, enfatizando-se, mormente, a princípio, as questões socioeconômicas da atualidade que por sua vez, produzem novas terminologias e condicionam a gestão por resultados quantitativos e significantes à cooptação de aportes financeiros.

Uma vez feita à abordagem aludida, enfatiza-se o da visão de competência e o papel da ética associadas à questão da formação dos profissionais da educação no município escolhido como campo de estudo empírico desta dissertação de mestrado.

Afirme-se, a priori, que, na atual conjuntura da educação nacional expressa pelos princípios sacramentados à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) e, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal de 20 de dezembro de 1986 (LDB/88), os fins da educação se fundam sempre no desenvolvimento social do sujeito como pressuposto de sua ação como fator de mudança em sua ambiência social.

Para a efetiva construção do ser humano. Por conta disso, e a partir das complexas relações do mundo atual, cada vez mais se impõem às pessoas a necessidade de domínio do conhecimento e o manejo de tecnologias da informação, criando uma realidade que obriga os sujeitos a buscarem, de todas as formas, conhecimentos supostamente indispensáveis para vida nesta sociedade e, mais do que isso, agora, independentemente da idade, exige-se dos indivíduos uma concepção de Educação continuada, onde a idade Escolar prolonga-se pela vida inteira (Foucault, 2004, p. 206).

Vê-se, ao que soçobra à citação expressa, que reside da formação formal do sujeito, a concepção oriunda de um paradigma social que altera as formas das relações sociais para o objetivo final do bem comum, ainda que, necessário seja uma “produção” da educação formal para esse fim através da readequação dos aspectos formativos dos profissionais da educação como estratégias de correção, entende-se, de uma educação desafeita de mudança social, observada antes do advento da CF/88 e LDB/1996.

Os princípios teóricos e deontológicos adotados pela SMEC como portfólio referencial na formação por gestão de resultados dos profissionais da educação do município de Cruz/CE, conforme se pôde observar, são muito afeitos à ideologia neoliberalizante, seguindo-se à natureza ideologia da LDB/96 e sua forma de conceber a sociedade em que o liberalismo, por sua referência ao pensamento que serviu de base ao capitalismo desde seu princípio e que está baseado no individualismo e na liberdade social do sujeito e a interferência mínima do Estado na sociedade.

Todavia, contata-se um paradoxo ideológico por não se ter como conceber a educação humanista freiriana, que, sustenta os princípios da educação assinalados à CF/88 e a postura neoliberalizante da LDB/96, sobretudo, em suas últimas atualizações, quais sejam: Lei 11.114 de 2015, Lei 11.700 de 2008, Lei 12.796 de 2013, Lei 13.716 de 2018 e, Lei 13.796 de 2019, como modo, concebe-se, de adequação às transformações que estão ocorrendo nos diferentes setores da sociedade, constatando realidades diferenciadas, heterogêneas, contraditórias, mostrando que não é possível concluir, de forma linear e universal, que o caráter inovador das atuais transformações na base técnica da formação do sujeito se expressa, também e, genericamente, por ganhos de qualificação por parte dos sistemas público de ensino e suas gestões institucionais.

Assim explicitado, com base nos marcos teóricos e deontológicos da SMEC para a formação dos profissionais da educação sob sua competência institucional, compreende-se, exige, por força do contexto desvelado, um novo perfil de qualificação para a ação educativa por resultados, que tende a institucionalizar algumas exigências, tais como:

- Escolaridade básica;
- Capacidade de adaptação a novas situações;
- Compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções conexas, o que demanda capacidade de abstração e de seleção;
- Trato e interpretação de informações.

A despeito de parecer-se uma ruptura da autonomia das escolas assinalada à LDB/96, a ação da SMEC por seus programa de formação e estabelecimento de metas a serem atingidas como confirmação de sua postura por resultados quantitativos otimizados por indicadores aduzidos dos resultados dos sistemas de avaliação externa das escolas públicas do Brasil, contudo, é um modo de readequação e reestruturação das propostas administrativo-pedagógicas que muito tem servido no alinhamento da unidades escolares ao que se assegura no art. 1º da mesma LDB/96 que bem define os princípios e os fins da educação nacional, assim definido: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 2020, s/p).

Partindo-se do que se menciona, à guisa de discussão, a abordagem da ética e competência no arcabouço teórico e deontológicos da SMEC devem, firme-se conceito referente, ser bem observados em razão das questões sociais que estão em constante mudanças em função das novas configurações do existir humano em seu seio social e, é perfeitamente crível dizer-se que que as mudanças ocorridas no setor produtivo-econômico afetaram significativamente o sentido formativo escolar, daí porque, a LDB/96 estar em constante readequação e atualização, e isso, deveras, incide, outrossim, na formação dos profissionais da educação, quer seja a inicial, quer seja a continuada.

Assim entendido, postule-se que as escolas passaram a sofrer ainda mais as pressões do mercado de trabalho, para que se adaptassem às novas formas de produção e captação de mão de obra específica. Discussões e readequações implementadas nas políticas educacionais passam, também, a serem implementados não somente nas escolas, para nas formações dos profissionais da educação, como forma de, através das novas tendências assinaladas, adaptar o sistema educacional à nova realidade.

Não é sem razão ser inarredável posição de Libâneo (2009) que as formas de ensinar e aprender passam a ser ditadas pelas ideologias do capital e provocam mudanças nos currículos, exigindo uma avaliação constante dos processos pedagógicos.

É em função destas pressões que se pode observar, no Brasil, o processo de mudanças a que está submetido o Sistema Educacional. Estas respostas da reforma estão associadas a interesses econômicos liberais sobre a ciência e a tecnologia. Isso significa dizer que a lógica de mercado é o fator preponderante no estabelecimento das políticas da Educação Nacional. A pesquisa política e a análise de programas reiteram a necessidade de tornar as Escolas e as universidades mais diretamente responsáveis pelas prioridades governamentais. Os governadores. Têm abordado a Educação como uma resposta imediata às pressões da economia, nacionalismo e competição internacional (Libâneo, 2009, p. 131).

Convém trazer à baila desta discussão estabelecida para o tópico em comento, que, inobstante qualquer arcabouço teórico-metodológico da formação em gestão por resultados da SMEC dos profissionais em educação sob sua tutela institucional, sobressai-se a razão incontestável que, de fato, ninguém forma ninguém e as relações que constroem a aprendizagem são subjetivas no sentido que cada um, pelas observações e entendimento pessoais tidos da visão de mundo e das experiências, cultura, valores e ideais são o que na realidade sustentam e direcionam sua práxis e teoria da construção do conhecimento do discente sob sua orientação.

Em sendo, compreende-se que esses valores não subjazem ao mando orientacional dos programas de formação da SMEC e, compreende-se benefícios nesse entrelaçamento como um processo que requer esse embrenhamento formal e individual para a aprendizagem significativa.

Assim, essa discussão se dá pela concepção de ética e de competências na formação de profissionais da educação aos programas de gestão por resultados da SMEC, não sob a lógica da aprendizagem quantitativa expressa em números das avaliações externas da escola pública no Brasil, mas sim, de uma maneira holística e sob a ótica do estabelecimento de uma relação que tenha como fito, educação de qualidade e, por conseguinte, a aprendizagem significativa, porém, sem perder o tônus da objetividade, ética, competência e esquematização desse processo, conforme defende Medel (2008).

(...) é através de estratégias de discurso racional objetivo que os aspectos políticos são reformulados dentro de interesses administrativos e que é sob estes mesmos pressupostos que a Educação e a formação de Professores estão sendo abordados, detendo-se a formação de Professores sob a perspectiva de uma mudança qualitativa, não em favor do mercado, mas em benefício da melhoria da existência humana no mundo (Medel, 2008, p. 130).

É salutar, compreende-se, explicitar a conceituação dos termos em comento; de início; competência, pela significação de ser empregada em dois sentidos. O primeiro reside na questão de ser responsável por determinada coisa, e o segundo é de executar ou fazer determinada coisa com precisão.

No que se relaciona à formação dos profissionais da educação para a premissa de gestão por resultados, ela pode ser aplicada como incorporação da noção de “qualificação” que está mais ligada ao sentido que se ocupa da esfera da ação da significância dos indicadores educacionais na conotação de resultados de práticas e relações sociais novas que se configuram em um contexto de metas estabelecidas e alcançadas.

Quanto ao termo ética, não se poderia deixar de relacionar Aristóteles para fundamentação inicial no que se constitui o *ethos*, a cultura, como elementos influenciados por

processo cultural que transcende as gerações e determinam na cultura, os indivíduos vão internalizar, assumir as tradições, costumes e valores, definindo às coisas referentes ao caráter e à conduta dos indivíduos.

Nesta seara de contextualização sobre ética, é conveniente dizer-se que ética está relacionada ao compromisso profissional dos profissionais da educação, em especial, no seu processo de formação, relacionando à ética e a competência na atividade pedagógica, como uma forma de superação, através do exercício pedagógico desse jogo neoliberal, desenvolvendo a compreensão da necessidade do estabelecimento de princípios éticos e a construção de competências que não só atendam as leis e determinantes institucionais, porque não se consegue eliminar esta questão na sua totalidade, mas que estejam comprometidos com o exercício pleno da cidadania refletida na prática da educação de qualidade e indicadores positivos atingidos.

#### **6.4 Hipóteses da gestão escolar por resultados observados nos programas de formação dos profissionais da educação na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Cruz/CE**

A gestão de um sistema de ensino, a despeito de sua envergadura, se de um grande estado ou de um pequeno município, constitui-se, essencialmente, como um processo de articulação para o desenvolvimento da fundamentação da qualidade da aprendizagem que deve pautar-se pelo viés qualitativo, porém, passível de mensuração pelo quantitativo que melhor se expressa nas metas atingidas pela aferição dos indicadores educacionais dos sistemas de avaliação externa das escolas públicas do Brasil.

Essa postura de gestão escolar por resultados se fundamenta e é conduzida, seguindo uma determinada concepção de educação e de sociedade que concebe a qualidade do ensino ofertada pelos condicionantes dos indicativos que os números aferidos das avaliações expressam quando igual e/ou acima das metas estabelecidas.

Contudo, a premissa da educação de qualidade abarca o processo educacional e a ação das escolas por uma definição de projeto de cidadania como finalidade que a escola seja congruente à redenção social do sujeito e essa postura, não se afere em indicadores quantitativos.

Analisando o sistema educacional do município de Cruz/CE e a construção de seu projeto de formação dos profissionais da educação para a gestão por resultados, observa-se que sua estrutura teórica aborda o estabelecimento de fundamentos sobre os quais se assenta essa construção formativa por pressupostos de autoconhecimento, filosóficos, sociais e educacionais, que, se dá pela análise da questão dos paradigmas; definição da especificidade da

organização escolar e pela visão clara da finalidade da escola como construtora da cidadania, que, por sua vez, estabelece a dimensão da qualidade desejada na educação.

Afirme-se que o paradigma abordado nos programas formativos da SMEC atribuídos aos profissionais da educação sob sua tutela institucional e elencados como: OKR's (*Objectives and Key Results*); Interligados; Aulas de Alta Performance; AceLERA; *Workshop* nas escolas da rede; Tutoria personalizada com a Gestão Escolar e Diagnóstico nas turmas do Infantil V, são expressões paradigmáticas do resultado final, qual seja, a gestão por resultados, e, conforme se observa, mais que padrão ou modelo, é um conjunto de atribuições que se acomete às escolas que compõem a rede municipal de ensino do município de Cruz/CE como premissa de ideias que permitem formular ou aceitar determinados padrões ou modelos de ação efetiva do processo ensino-aprendizagem reformulado para o atingimento de metas estabelecidas.

Assim compreendido, firma-se conceito que o paradigma que se assenta a formação dos profissionais da educação na SMEC, nesse sentido, representa, mais do que conceitos técnicos, mas, sob os auspícios teóricos de Morin (2005) e Wilber (2007), dentre outros, uma visão de mundo, uma filosofia social, um sistema de ideias construído e adotado por determinado por um objetivo tido como comum; a qualidade da educação como resultado final.

Assim, concebe-se que esse modelo teórico que se assenta os programas de formação em comento, diz respeito a ideias e valores assumidos coletivamente, conscientes ou inconscientemente, e representa o cenário da sociedade que temos ou que queremos.

Essa concepção, que não é emergente – convém ressaltar – incrementa o tecnicismo dos programas formativos e suas concepções de educação e, portanto, sua prática social que são implementados em cada escola da ambiência institucional do sistema público de ensino sob gestão da SMEC e, conforme observado, sem ruptura de níveis hierárquicos que definem a autonomia das escolas, mas sim, à guisa de instruções que são aceitas incondicionalmente mas nas diferentes esferas de responsabilidade, garantindo relações interpessoais entre sujeito iguais e ao mesmo tempo diferentes.

A mudança proposta por esse paradigma formativo requereu-se - conforme constata-se à prévia de uma pesquisa empírica realizada no campo de estudo compreendido das 26 (vinte e seis) escolas e setores que compõem o organograma funcional da SMEC - a mudança das estruturas mais arraigadas de pensamento de gestão, posto, conforme observado, alguns gestores estão na função há mais de vinte e cinco anos e, não poucos, inacreditáveis trinta e cinco anos, sendo necessário para ser possível o intento dessa mudança paradigmática, o entendimento da visão holística da gestão da educação por resultados que perpassa para além da realidade quantitativa somente, e isso, melhor se dá, segundo teoriza Castro (2011. p. 239):

A partir da aprovação interior, da revolução da consciência, que se dará com a substituição da postura de resignação e passividade da consciência servil, alienada, obediente e acrítica, pela consciência ativa, que recria a si própria. Isto porque as mudanças sociais passam, necessariamente, pela mudança individual.

Entende-se, pois, diante do tudo até aqui analisado, discutido e postulado, ser possível o estabelecimento de uma visão geral em que está assentada todas estas premissas da gestão por resultados adotada na SME, como modo de explicitar seus enfoques paradigmáticos e, por essa concepção tida, uma vez que o objetivo principal da ação da escola no desenvolvimento do cidadão é o saber, o conhecimento, a qualidade desse processo educativo, deve estar intimamente ligada ao seu entendimento: qual a concepção desse saber, com que metodologia ele se desenvolve e que finalidade lhe é atribuída.

Pois assim sendo, a gestão da SMEC por uma proposta de otimização de resultados obtidos pelo reordenamento da proposta administrativo-pedagógica das escolas de sua rede, requer um enfoque que implique trabalhar, e, se necessário for, verticalizar decisões a respeito do rumo que se fundamenta na finalidade de metas a serem atingidas por limites e possibilidades da situação que se revesta na significância do processo ensino-aprendizagem.

Para isso, a proposta de ação na gestão por resultados da SMEC enxerga um futuro possível por identificação de valores, ainda que prevalentes de resultados quantitativos, mas, afirme-se sem o conceito holístico e humanista da educação como mudança do sujeito para a transformação social de sua ambiência, como constatação óbvia de que a escola tem papel fundamental na formação da cidadania, revela o caráter estratégico de uma gestão por resultados para o exercício desta função política e social.

### **6.5 Projeto Cruz é Hora de Aprender + (CHA+): Pressuposto de escola eficaz e gestão escolar por resultados**

O Projeto Cruz é Hora de Aprender + (CHA+), foi concebido pela premissa da compreensão de variadas interfaces que incidem de maneira desfavorável no processo ensino-aprendizagem do alunato da rede pública de ensino do município de Cruz – Ceará – Brasil, devendo-se, portanto, esses fatores condicionantes, ser tratados como indicativos na gestão das políticas educacionais públicas, assegurando-se, pois sim, segundo o que se desprende do escopo teórico do projeto retro, o que se segue:

[...] o compromisso com a qualidade e com a equidade na aprendizagem de todos os estudantes da rede, vem sendo desenvolvidas várias ações, e dentre estas destaca-se o Programa “Cruz, é Hora de Aprender +!” que tem como propósito, garantir a

excelência no ensino público municipal e fortalecer as práticas pedagógicas (SMEC, 2025, p.3).

Pelo preâmbulo do CHA+, identifica-se com clareza que o município de Cruz – Ceará – Brasil, tem um firme compromissamento com o conceito de escola eficaz, estabelecido por sua inclinação de expectativas elevadas, refletidas na visão, nos objetivos, nas metas e, mais do que tudo, no desempenho dos alunos. Normalmente, a escola eficaz espera que todos os alunos de uma determinada turma obtenham um nível mínimo de desempenho pré-estabelecido e este nível vai sendo progressivamente elevado, a cada ano.

Em consulta aos indicadores oficiais do projeto retro, e, sedimentados nos resultados dos sistemas de avaliação externa das escolas públicas do Governo Federal<sup>9</sup> e do estado do Ceará<sup>10</sup>, Unidade Federativa que o município *lócus* da pesquisa faz parte, observa-se que algumas escolas vão além; estabelecem que a maioria dos alunos – 80%, 90% ou mais, deverá atingir níveis progressivamente mais altos. Ou seja, nestas escolas, não a maioria apenas, a média dos alunos, interessa conseguir que a maioria dos alunos atinja resultados elevados pré-estabelecidos e, que a meta seja sempre de autossuperação e se atenda ao regrado na apresentação do CHA+:

O CHA+ atende aos estudantes da rede municipal de ensino abrangendo as modalidades da Educação Infantil ao Ensino fundamental. A partir do programa são desenvolvidas ações específicas, como a formação continuada nas diversas áreas do conhecimento; as tutorias pedagógicas personalizadas; revisão e reorganização do currículo escolar; autoformação voltada para a qualificação profissional; evidências de aulas de alta performance; garantia de materiais didáticos para apoio aos estudantes e docentes, oficinas para estudo e análise dos resultados das avaliações externas e processos avaliativos de aprendizagem (SMEC, 2025, p. 3).

A despeito dos ganhos quantitativos nos indicadores educacionais, é pois, correto afirmar-se que o CHA+ tem, por seu propósito de adequação pedagógica e curricular com direcionamento dos conteúdos para a aprendizagem focada que, afirme-se, segue o regramento ao disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece conhecimentos, competências e habilidades e dispõem-se por descritores. E não só isso, a própria práxis do

---

<sup>9</sup> As avaliações da aprendizagem são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação MEC, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Prova Brasil; Provinha Brasil.

<sup>10</sup> O Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), vem implementando, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa (2º ano); Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos); Avaliação do Ensino Médio (3a séries).

professor atuante, a depender de resultados em indicadores não significativos é redirecionada para atingimento das metas da gestão de resultados.

Em assim explicitado, convém-se dizer, pelo o que escapa das linhas de ação do programa em discussão, que as escolas e professores assistidos pelo suporte teórico-metodológico do CHA+, são, em certo ponto, desobrigados da responsabilidade pelas decisões pedagógicas: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar, posto, existir um senso comum de ação/missão que os resultados esperados para uma linha homogênea de resultados, se dá, na padronização do método (práxis pedagógica) e conteúdos curriculares observados ao disposto na BNCC. Em grosso modo, seria como não ser apenas cada professor ministrando a sua matéria, mas sim, o suporte teórico-metodológico, pedagógico e de conteúdos verticalizados ao cumprimento do Projeto CHA+.

Obviamente, que a escola possui uma proposta pedagógica própria e regada ao seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e que obedece ao reservado à (LDB/96) que versa sobre essa competência, conforme se segue no artigo 15, que define a abertura dessa autonomia ao predizer que "os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira [...] (Brasil, 2025, s/p.).".

Entretanto, um programa que é compartilhado por todos e implementado através das atividades que acontecem dentro e fora da sala de aula, como o CHA+, não pode ser considerado como imposição e descredenciamento da escola em sua autonomia de definição de qual melhor proposta pedagógica e dosagem de conteúdos curriculares se adequa às suas peculiaridades, mas sim, que toda proposta pedagógica, quando consistente e eficaz, é educativo e contribui para os objetivos educacionais.

A autonomia pedagógica da escola eficaz e desenhada por uma gestão de resultados no sistema público de ensino do município de Cruz/CE por sua SMEC, também caracteriza uma elevada ambição: a escola não se contenta com objetivos genéricos, medíocres. Ela estabelece altos padrões de desempenho e se compromete a obtê-los sem desconsiderar sua postura primaz de observância à suas peculiaridades locais.

Postura que é observada no tópico “Justificativa de Ação” do CHA+ que firma conceito que “autonomia” é um modo partilhado ao bem comum, a significância do processo ensino-aprendizagem que melhor acontece quando experiências são conflitadas e readequadas para um resultado final esperado de excelência, conforme assim disposto:

Sabemos que a escola tem o papel social de promover todas as formas de ensino para que o educando desenvolva aprendizagens efetivas, e o docente desempenha um papel

relevante como mediador no processo de construção do conhecimento junto aos estudantes. Nesse sentido, a Área de Gestão é destaque para a concretização deste processo, pois promove o fortalecimento institucional do ensino público municipal, com assessoria técnica e pedagógica para a estruturação da qualidade com equidade nos resultados da aprendizagem. No entanto, considerando a complexidade desse processo, temos clareza de que os resultados em um grupo de estudantes não são homogêneos. Essa realidade requer trabalhos e atendimentos pedagógicos específicos aos que apresentam dificuldades, de modo a possibilitar a equidade o aperfeiçoamento do desempenho escolar, pois existem estudantes que necessitam de mais tempo ou de outras formas e metodologias para aprender (SMEC, 2025, p. 4).

Ao exposto por certo, a escola eficaz de uma gestão por resultados, tem autonomia financeira, administrativa e pedagógica. A extensão e os limites dessa autonomia são em grande parte, decididos e orientados pela SMEC sem que isso se constitua em verticalização e mandonismo, mas sim, uma abertura que se amplia condicionantes que podem ser conquistados e ampliados pelo trabalho da própria escola.

Como resultado, ficou constatado pelos indicadores positivos consultados e aqui dispostos como elementos comprobatórios, que essa proposta do CHA+ expõem com resultados alcançados, que a experiência das escolas eficazes em gestão por resultados demonstra que os melhores indicadores ocorrem quando SMEC atua como instância normativas, facilitadora e estimuladora da autonomia da escola, e não quando toma o lugar da escola na definição de suas propostas ou na solução direta de seus problemas.

Assim, compreende-se, pelo que resulta da análise e discussão do CHA+ como elemento de fomento no atingimento de metas estabelecidas para a solidificação da postura de gestão por resultados, que, cabe também à SMEC assegurar às escolas os insumos mínimos necessários para seu funcionamento: pessoal, professores qualificados, recursos financeiros e outros recursos básicos para o funcionamento de qualquer escola, e, sobretudo, consideração à sua proposta pedagógica expressa ao PPP, na qual está explícita, de maneira clara e objetiva, as pretensões de ensino, os conteúdos e as orientações gerais da escola a respeito de como vai atingir os seus objetivos.

### ***6.5.1 Aspectos deontológicos e metodológicos do Programa Cruz é Hora de Aprender + (CHA+)***

Assegurar e ampliar as aprendizagens relativas aos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT), em consonância com as outras áreas do conhecimento, considerando que esses componentes são estruturadores para o desenvolvimento das competências essenciais do estudante, configura-se como objetivo central do Programa Cruz é Hora de Aprender + (CHA+) da secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de

Cruz/CE, que, corrobora-se ainda pela premissa de atender os estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental das séries iniciais e finais com conteúdo curriculares que desenvolvam competências e definam aprendizagens essenciais, e não apenas conteúdos mínimos a serem ensinados.

O determinado na filosofia de atuação e concepção educativa como escopo deontológico do CHA+, apresenta-se em consonância ao princípio assegurado em nossa Magna Carta, a Constituição Federal do Brasil 1988 (CF/88), que estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos.

Daí porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) – Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – ser pródiga no conceito de autonomia das unidades escolares, assegurada que é ao art. 12: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 2025, s/p.).

Todavia, predizendo-se que essa autonomia é relativa, ele diploma legal, reserva em seu art. 15 que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica [...] (Brasil, 2025, s/p.).

Observe-se, com efeito, que por base nessa premissa de progressivos graus de autonomia, - a postura deontológica do Programa CHA+ que verticaliza a aplicação de conteúdos como modo de assegurar o direito de aprender por um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns, prescrito à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aplicação de avaliações externas periódicas com o fito de aferição quantitativa do processo ensino-aprendizagem relativo aos descritores previamente propostos e alinhados ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e as matrizes de referência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e Prova Brasil -, não se configura em indício de ausência de competência relativa das escolas que compõem a rede pública de ensino do município de Cruz/CE, mas sim, um compartilhamento de competência atribuídas aos profissionais do magistério de cada unidade de ensino, como premissa de suporte técnico-pedagógico para um planejamento eficaz e gestão por resultados.

A despeito de parecer-se um adestramento e maneira de dizer da SMEC à escola o que é para ser ensinado e como se deve dar a práxis pedagógica desse ensino, tal perspectiva não se caracteriza quebra do paradigma da autonomia escolar regrada à LDB/96 quando a SMEC interpõe ações consistidas aos objetivos firmados do CHA+, assim elencados:

Encontros formativos realizados semanalmente com a equipe pedagógica da SMEC, conduzido pelo secretário da Educação, para estudo e planejamento de temáticas que promovam a formação de profissionais reflexivos; Elaboração de cadernos de atividades pedagógicas pela equipe da SME alinhadas às matrizes e as habilidades da BNCC para todos os estudantes da rede municipal (CHÁ+, 2025, p. 5).

Analisando-se o documento do CHA+ à guisa de discussão, é crível afirmar-se uma postura inarredável da SMEC por uma gestão de resultados, considerando-se que a premissa desse programa está, a priori, condicionada para a formação de gestores e demais profissionais da educação por periodicidade mensal em que essas formações são facilitadas por técnicos da SMEC e seu gestor-mor, secretário de educação, contemplando em seu arcabouço teórico temáticas inovadoras para o processo de desenvolvimento profissional da educação, possibilitando a reflexão sobre sua prática, tendo-se como referenciais teóricos, os pensadores: o sociólogo francês Edgar Morin com sua percepção de revisão de doutrinas e métodos para elaboração de uma nova concepção do próprio conhecimento, e, Ken Wilber, por sua “Abordagem Integral”, que permite que se enfrente qualquer situação, com maior probabilidade de êxito.

Assim, o CHÁ+, ao que se desprende de seu lastro teórico, não se firma de forma prevalente aos indicadores educacionais positivos como meta final somente, mas sim, no entendimento que para esse atingimento, necessário se faz trabalhar as relações humanas no ambiente escolar como modo de distinguir lideranças e protagonismo naturais nascidas no seio das relações sociais no trabalho escolar.

Morin (2005) e Wilber (2007), são, dos teóricos arrolados para fundamentação epistemológica dessa perspectiva, os que melhor identificam a premissa de liderança como sendo a influência interpessoal exercida numa situação e dirigida através do processo da comunicação humana à consecução de um ou de diversos objetivos específicos.

Assim, compreende-se haver uma confluência de ideias dos autores em referência quanto ao conceito que as relações humanas são pressupostas para o sucesso no ambiente de trabalho, com efeito, no comprometimento comum à metas atingidas.

Por esse portfólio teórico dos pensadores citados, objetiva-se com as oficinas de formação, segmentar a premissa ordinária da gestão por resultados, qual seja: a construção de lideranças fortes, capazes de mobilização da comunidade escolar em torno de objetivos comuns, estabelecendo metas atingíveis por objetivos claros e prioridades que assegurem os meios e o clima para atingir indicadores educacionais significativos.

O CHA+ se assenta ainda em variadas intervenções da SMEC como suporte teórico-pedagógico que se definem como oficinas formativas para os gestores e demais profissionais da educação, assim consistidas por fundamentos resumidos de suas epistemologias:

- OKR's (*Objectives and Key Results*): intervenção teórico-metodológica de gestão por resultados, com o fito de estabelecimento de uma fórmula para se definir metas, objetivos e resultados como conjunto comum de uma mesma ação;
- Interligados: gincana escolar que promove conhecimentos, socialização de saberes a partir da revisão dos conteúdos e de forma lúdica, contemplando a integração dos estudantes e professores dos nonos anos da rede municipal de ensino.
- Aulas de Alta Performance: assistência da SMEC por sua equipe técnica, que, por base na exigência para a prática docente: a exigência da dedicação, planejamento e estudo constante para o resultado da significância do processo ensino-aprendizagem, urge-se a implementação de mecanismos que afirmam a qualidade da aula, com critérios caracterizadores de: aula de baixa, média e alta performance.
- AceLERA: ação realizada com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental durante todo o ano letivo para assegurar equidade na alfabetização, como garantia que todos os estudantes sejam leitores de textos com fluência até o final do ano escolar em referência.
- Workshop nas escolas da rede: oportunidade reflexiva pessoal e profissional acometida aos gestores e demais profissionais da educação da rede municipal de ensino, por em oficinas com abordagem em variadas temáticas relativas e com a adoção de metodologias que promovem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, favorecendo um clima harmonioso entre os participantes.
- Tutoria personalizada com a Gestão Escolar: intervenções crítico-reflexivas das ações do núcleo gestor das escolas da rede pública de ensino, que têm, por esses momentos oportunizados como forma de oficinas de autoformação, analisar de maneira subjetiva, as ações administrativa-pedagógicas em curso na escola, como maneira de contribuição e otimização da efetivação da busca pela equidade nas aprendizagens da gestão por resultados

- Diagnóstico nas turmas do Infantil V: um projeto intitulado de Saequinho, constituído de ações realizadas pela unidade de ensino com oferta da Educação Infantil e turmas denominadas por “Infantil IV”, com suporte da SMEC, objetivando diagnosticar a aprendizagem das crianças da Pré-escola, contemplando os direitos de aprendizagens e os campos de experiências assegurados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Bem se observa, ao preposto no CHA+, por suas concepções deontológicas, que o sentido ético primaz de seu arcabouço teórico é, decerto, uma gestão por resultados que se funda na consecução de indicadores educacionais positivos, que se arrima, por essa mesma premissa, na fundamentação do preceito de que a autonomia da escola não é suprimida com a proposição de projetos pedagógicos, ainda que não contemplados em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), implementados como fomento à ação administrativo-pedagógica, considerando-se a autonomia e a liberdade de ação, porém requerendo-se adequações em suas estruturas organizacionais por mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão que valorize a forma de administrar o fazer coletivo e permanentemente em processo..

### ***6.5.2 Indicadores do Programa Cruz é Hora de Aprender + (CHA+)***

A envergadura do Projeto Cruz é Hora de Aprender + (CHA+) da secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Cruz/CE, é de significativa abrangência e o alcance de indicadores positivos denota uma visível inclinação da SMEC para a gestão de resultados pela premissa da formação de gestores e profissionais da educação, como quanto, alinhamento à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme assegurado no marco referencial do projeto retro:

O CHA+ atende aos estudantes da rede municipal de ensino abrangendo as modalidades da Educação Infantil ao Ensino fundamental. A partir do programa são desenvolvidas ações específicas, como a formação continuada nas diversas áreas do conhecimento; as tutorias pedagógicas personalizadas; revisão e reorganização do currículo escolar; autoformação voltada para a qualificação profissional; evidências de aulas de alta performance; garantia de materiais didáticos para apoio aos estudantes e docentes, oficinas para estudo e análise dos resultados das avaliações externas e processos avaliativos de aprendizagem (SMEC, 2025, s/p.).

Essa perspectiva, para efetivação acredita-se, detendo-se mais acuradamente à estrutura do projeto em análise e discussão, pelos indicadores alcançados e conforme despendido nas tabelas e gráficos neste tópico expresso, foi idealizado e estabelecido seu

percurso metodológico por um planejamento que se pode – entende-se – elaborar por cinco dimensões em planejamento:

- A primeira dimensão do planejamento correspondeu ao objetivo idealizado, que se deu pela pesquisa, idealização de novos resultados, levantamento do material humano, pedagógico, instalações etc.
- A segunda dimensão foi estabelecida pelos elementos do planejamento, entre os quais podem ser citados propósitos, objetivos, estratégias, políticas, programas, orçamentos, normas e procedimentos, entre outros.
- Uma terceira dimensão abordou a dimensão de tempo do planejamento e sua perspectiva de ser, por exemplo, de longo, médio ou curto prazo.
- A quarta dimensão foi detida sobre a análise nas unidades de ensino de como seus planejamentos administrativo-pedagógicos são elaborados, e, nesse caso, pôde-se ter planejamento corporativo, de unidades estratégicas de metas possíveis de atingimento, de grupos de trabalhos funcionais, de divisões e de departamentalizações de responsabilidades.
- A quinta e última dimensão teve-se às características do planejamento que podiam ser representadas por complexidade ou simplicidade, qualidade ou quantidade; planejamento estratégico ou tático, confidencial ou público, formal ou informal, econômico ou caro e com resultado o atingimento de indicadores educacionais quantitativos positivos.

Este processo organizativo e de planejamento acometido às escolas da rede municipal de ensino do município lócus desta pesquisa, desvela conte, ao mesmo tempo, os componentes individuais e organizacionais, bem como a ação nesses dois níveis deve ser orientado de tal sorte que garante, entende-se, certa confluência de interesses dos diversos fatores alocados no ambiente escolar das unidades de ensino assistidas pelo CHA+, e, seus resultados finais são, decerto, significativos.

Conforme expresso à Tabela 6, apresenta-se o alcance do CHA+ nas unidades de ensino, docentes e discentes e quantitativo de turmas. Considere-se que esta envergadura de ação configura-se em iniciativa para além das possibilidades financeiras que o município de Cruz/CE, posto, esse ser de pequeno porte, como quanto, sem receitas próprias que sejam consideráveis para um aporte financeiro mais consistente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que, por ser um fundo contábil e formado, na quase totalidade, por recursos

provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal do Brasil (CF/88), sua distribuição não é igualitária, necessitando-se de complementação (uma parcela de recursos federais) sempre que seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente (Brasil, 2025).

**Tabela 6:** Quadro situacional do Projeto Cruz é Hora de Aprender + (CHA+) da rede municipal de ensino de Cruz/CE – Exercício 2024

ATENDIMENTOS	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		TOTAIS
	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	EF-AI	EF-AF	
Escolas	-	-	-	-	26
Docentes	74	64	162	100	400
Discentes	694	837	2.163	1.992	5.258
Turmas	45	48	101	80	274

CONVENÇÕES: EF-AI – Ensino Fundamental Anos Iniciais; EF-AF – Ensino Fundamental Anos Finais

FONTE – SIEM (Sistema de Informações Educacionais do Município)

Para aferição dos indicadores, considera-se o aprendizado adequado por uma classificação qualitativa com base na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>11</sup> que engloba os níveis: avançado (aprendizado além da expectativa), proficiente (os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos), básico (os alunos neste nível precisam melhorar) e irregular (os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado), sendo pois, possível analisar e comparar os resultados de aprendizagem, considerando-se como referenciais os indicadores do Ceará e do Brasil.

Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram qual a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado (QEdu, 2025, s/p.).

Desse modo, pode-se delinear um parâmetro evolutivo na rede pública de ensino do município de Cruz/CE, sendo, perfeitamente crível, estabelecer-se um paralelo com a implementação do CHA+ e sua maneira de promoção de construção da aprendizagem sistematizada por práticas pedagógicas inovadora à realidade escolar das unidades de ensino que compõem a rede em deferência, ainda, a confirmação da postura inarredável da SMEC com a máxima da gestão por resultados, considerando, melhorar os resultados, elevando o

<sup>11</sup> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica é um conjunto de sistemas de avaliação do ensino brasileiro, desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia do Ministério da Educação e é baseado na Teoria da Resposta ao Item.

aproveitamento dos estudantes e os índices educacionais com foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da educação no município de Cruz (CHÁ+, 2025).

### **6.6 Sistema de Avaliação da Educação de Cruz (SAEC)**

O município de Cruz/CE, no ano de 2017, idealizou o seu próprio sistema de avaliação dos alunos de suas 24 escolas públicas municipais, gerido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) com o objetivo de diagnosticar o domínio das competências e habilidades dos alunos, esperados em cada etapa escolar, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática das turmas do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, com atividades planejadas e desenvolvidas de forma articulada com a equipe técnica pedagógica da SMEC, elaborando e produzindo os materiais de planejamento para aplicação de aulas direcionadas com as matrizes referenciais que são as mesmas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) por um conjunto de instrumentos que definem as competências e habilidades a serem avaliadas, servindo de base para a criação dos testes do exame da SAEC.

O SAEC é formado por equipe própria formados por técnicos e técnicas da SMEC, responsáveis pela formatação, reprodução, aplicação, correção e tabulação dos resultados das avaliações que são aplicadas mensalmente em todas as escolas que compõe a rede municipal de ensino do município de Cruz/CE.

Importa enfatizar-se que as matrizes referenciais adotadas para o SAEC não cobrem todo o currículo, mas sim um recorte específico, organizado em descritores que detalham o que deve ser medido em cada item da prova, igualmente ao SAEB, e, as avaliações são compostas por itens de múltipla escolha, com quatro alternativas de resposta, contendo uma única alternativa correta (gabarito), sendo as demais distratores plausíveis.

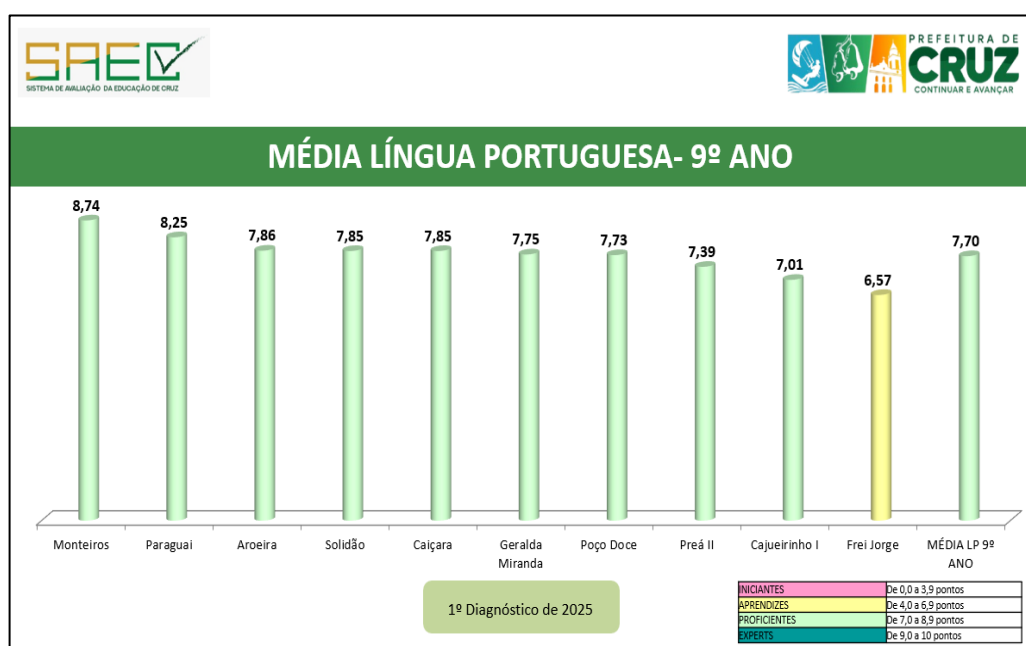
As questões buscam contemplar a maioria dos descritores das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática (PROVINHA PAIC, SPAECE e SAEB) e apoiam-se na proposta curricular para que as habilidades esperadas sejam efetivamente alcançadas por todos os seus alunos. Tal alinhamento assegura a coerência entre o que se ensina, o que se avalia e o que se espera como resultado do processo educativo, fortalecendo práticas pedagógicas mais intencionais, sistemáticas e orientadas por evidências concretas de aprendizagem.

Nesse sentido, a utilização dessas matrizes como norteadoras do planejamento pedagógico contribui para a consolidação de uma cultura avaliativa formativa, na qual os resultados não se restringem à mensuração do desempenho, mas servem de subsídio para a reflexão docente, a reorganização das estratégias de ensino e a intervenção pedagógica

contínua. Assim, a avaliação assume caráter diagnóstico e emancipatório, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ademais, ao contemplar os diferentes níveis de proficiência e as especificidades do contexto escolar, o conjunto de questões possibilita a identificação de lacunas de aprendizagem e potencialidades, promovendo ações pedagógicas mais equitativas. Desse modo, reafirma-se o compromisso com uma educação de qualidade social, orientada pela garantia do direito de aprender e pelo aprimoramento constante das práticas educacionais.

**Gráfico 2:** Demonstrativo dos resultados do SAEC do primeiro bimestre 2025 no 9º Ano – EF em Língua Portuguesa por percentual (%).



Fonte – SMEC, 2025

O SAEC define-se como uma avaliação externa à escola e acontece de forma censitária, como instrumento pedagógico, com fins exclusivos de diagnóstico para intervenção no processo formativo. Após a consolidação dos resultados pela equipe da avaliação, são enviadas as unidades escolares os relatórios demonstrativos de desempenho escolar: “Quadro de Erros e Acertos por turma”, “Médias Geral e por Turma” e “Percentual por Descritores” para que possam desenvolver estratégias de enfrentamento aos problemas que estejam afetando o desempenho dos seus estudantes.

O SAEC através da realização bimestral das aplicações, busca proporcionar aos gestores e professores da rede municipal de ensino do município de Cruz/CE, informações sobre as aprendizagens consolidadas nas disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática), assim como as lacunas e dificuldades demonstradas em sua aprendizagem, com efeito, o

diagnóstico propicia também às escolas da rede, momentos de visitas com técnico pedagógico para as intervenções necessárias de forma pontual e imediata com o propósito de melhorar a equidade e qualidade da educação do município.

A despeito do SAEC funcionar como instrumento de análise e aferição da aprendizagem do alunato do município de Cruz/CE, como também para direcionamento e implementação da proposta curricular e parte do projeto educacional de cada escola quando os resultados atingidos não são condizentes às metas estabelecidas pela SMEC do município de Cruz/CE, atestando-se um comprometimento com o fazer pedagógico-administrativo de cada escola que funciona positivamente para a persecução de resultados otimizados, é crível dizer-se que o SAEC reserva falhas conceituais como a não abrangência de todo o conteúdo escolar, mas sim um recorte de "métricas aferíveis" que serve como base para a avaliação, expediente que resulta em engessamento do currículo nos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental nas escolas do sistema de ensino do município de Cruz/CE.

Essa postura, entende-se, condiciona o processo ensino-aprendizagem a um mero "adestramento" em que o aluno é treinado para resultados significativos no SAEC e, por conseguinte, no SAEB, consistindo-se, pois sim, essa postura pedagógico-administrativa, no critério basilar da gestão por resultados.

### **6.7 Pontos discutíveis de eficiência da gestão escolar por resultados no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura o município de Cruz/CE**

A gestão escolar por resultados, aqui entendida como conjunto de ações articuladas para suporte administrativo-pedagógico na perspectiva que os resultados sejam atingidos a partir do cumprimento de metas e objetivos estabelecidos pelo planejamento estratégico, acometido às escola da rede pública de ensino do município de Cruz/CE, que encontra ressonância na política educativa do país e sua premissa de responsabilidades solidárias do cumprimento do dever constitucional de oferecer educação pública de qualidade para todos, apresenta vieses conceituais que instiga à discussão, decorrente dessa postura de persecução de resultados, qual desses melhor se apresenta quando se considera o teor quantitativo em prevalência ao quantitativo, e, até onde esse *status quo* educacional pode ser considerado como um modelo eficiente.

O termo "gestão por resultados" e implementada à realidade escolar, não se pode ser considerado como algo novo no cenário administrativo educacional no Brasil, ele foi cunhado

pela primeira pelo austríaco Peter Drucker<sup>12</sup>, em 1954, em seu livro *The Practice of Management*, para quem, gestão por resultados, ou, originalmente em inglês: *management by objectives* ou *management by results*, consistia-se por desafios aos gestores e a proposição de uma administração muito mais agressiva e ao mesmo tempo partidária e envolvente (Ducker, 2016).

Esse modo de gestão escolar na ambiência de competência institucional da SMEC, conforme se analisa, foi acometida às unidades escolares públicas de Cruz/CE, como um modo de fomentar a ação administrativo-pedagógico na intenção de se sedimentar um processo – por formação de gestores e profissionais da educação - de relações interpessoais e sociais, de tal sorte, a possibilitar aos seus agentes: “a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação” (PNE, 2025, s/p.).

Esta ação de formação para uma gestão escolar por resultados, se dá por variados programas que sedimentam a matriz teórico-formativa e exigem ações e providências no âmbito dos objetivos e metas pretendidas que miram na garantia da tarefa educativa como condição de prioridade absoluta dada através de indicadores positivos pelos mecanismos externos de avaliação das escolas públicas do Brasil, como cumprimento da proposta da SMEC na ampliação da qualidade da oferta educativa.

A ausência dessa articulação ampla para os resultados perseguidos na gestão escolar por resultados, traz reflexos para o funcionamento cotidiano das unidades escolares sob a competência institucional da SMEC, por, conforme expresso ao marco institucional do Plano Municipal de Educação (PME/2015) – Lei Municipal nº 545 de 25 de maio de 2015 do município de Cruz/CE, atribuir-se canais institucionais regulares que exercitem o saudável princípio da colaboração solidária entre a SMEC e as unidades escolar sob sua gestão.

A despeito de ser discutível o aspecto da persecução de resultados pelo viés quantitativo por não refletir de fato, o caráter qualitativo do processo ensino-aprendizagem de fato, que, os indicadores positivados por metas atingidas nem sempre revelar que a aprendizagem seja, na realidade, um condicionante que o alunato no município - objeto delimitado desta pesquisa de dissertação de mestrado - tenha tido uma construção de aprendizagem significativa, aqui definida, conforme as postulações de Ausubel, Novak, Hanesian (2018), como sendo a oportunizada pelo processo de assimilação das informações de

---

<sup>12</sup> Peter Ferdinand Drucker (19 de novembro de 1909, em Viena, Áustria - 11 de novembro de 2005, em Claremont, Califórnia, EUA) foi um escritor, professor e consultor administrativo de origem austríaca, considerado como o pai da administração ou gestão moderna, sendo o mais reconhecido dos pensadores do fenômeno dos efeitos da globalização na economia em geral e em particular nas organizações - subentendendo-se a administração moderna como a ciência que trata sobre pessoas nas organizações, como dizia ele próprio.

maneira estável e útil para a interação e formulação de ideias relevantes e que são já pré-existentes na estrutura cognitiva do sujeito, denominadas subsunçores, e formar com eles um conjunto com significado.

Em sendo, credita-se, após acurada análise no portfólio teórico das formações perpetradas pelos programas formativos de gestores e profissionais da educação da SMEC no ano de 2019 e vigentes neste ano de 2020 em curso: OKR's (*Objectives and Key Results*); Interligados; Aulas de Alta Performance; AceLERA; *Workshop* nas escolas da rede; Tutoria personalizada com a Gestão Escolar e Diagnóstico nas turmas do Infantil V, observa-se um escopo de tendências recentralizantes que soçobram na forma como a gestão do SMEC vem conduzindo os assuntos de sua área, alguns sinais testificadores de sucesso escolar podem ser verificados nas metas alcançadas e superiores aos referenciais estabelecidos pelo estado do Ceará, conforme revela-se pelos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), caracterizado como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática.

As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. Realizada de forma censitária, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, tendo como orientação as matrizes de referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Por considerar a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) ampliou, a partir de 2007, a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio. Desta forma, o SPAECE passou a ter três focos: Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa (2º ano); Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos); Avaliação do Ensino Médio (3ª séries).

Por essa metodologia avaliativa, considera-se necessário – à guisa de análise - um cenário comparativo dos resultados do SPAECE aferidos no sistema público de ensino do município de Cruz/CE e o estado do Ceará, unidade federativa do Brasil e, por conseguinte, ser possível a avaliação embasada por esses indicadores, da postura de gestão por resultados da SMEC acometida às escolas sob sua competência institucional, para, destarte, estabelecer-se um juízo de valor sobre a eficiência dessa premissa.

Igual adotado pelos procedimentais do SPAECE para a aferição da aprendizagem dos alunos do 5º Ano – EF nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para a série final do EF, o 9º, constitui-se em mesma metodologia, seguindo-se a Matriz de Referência, composta

por um conjunto de descritores que explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas.

Assim sendo, os descritores adotados com base à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compõem essa matriz como indicativo de ser possível mensurar a aprendizagem por meio de testes aplicados por múltiplas escolhas.

Assim explicitado, fica-se mais evidente a diferença dos indicadores da aprendizagem desvelados à Tabela 7, revelando números não tão significativos para a grandeza A, de 14,9% em 2018 para o estado do Ceará, denotando-se uma evolução tímida, quando se consideram as metas do SPACE consistida essa evolução para um indicativo de 22,2%. Com efeito, em igual medida de pouca expressão, recrudescerem os percentuais para C, na ordem de 25,6% em 2016, diminuindo para 15,5% em 2018. Igual tendência teve a grandeza MC em 2016 que era de 8,6% e decresceu para 3,5% em 2018.

**Tabela 7:** Quadro situacional dos indicadores do – SPAECE Avaliação do Ensino Fundamental (9º Ano) Língua Portuguesa, por ente e nível de comparação e padrão de desempenho (%) – Exercício 2019 / 2022 / 2023

Ente	2019				2022				2023			
	A	I	C	MC	A	I	C	MC	A	I	C	MC
Cruz	25,6	40,2	25,6	8,6	42,8	40,2	12,7	4,3	47,1	34,0	15,5	3,5
Ceará	14,9	36,0	34,4	14,7	19,5	37,4	30,3	12,8	22,2	38,7	28,5	10,6

CONVENÇÕES: A – Adequado; I – Intermediário; C – Crítico; MC – Muito Crítico

FONTE – SPAECE

Frise-se, que o município de Cruz/CE, em mesma tendência positiva observada às tabela relativas anteriores, segue em considerável linha de evolução de sua aprendizagem anotada para os resultados do programa avaliativo em larga escala das escolas públicas do estado do Ceará e, com adoção da matrizes de referências adotadas com base na do SPAECE como pressuposto procedimental dos conteúdos curriculares do CHA+ da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Cruz/CE, ainda que os indicadores expressos não se apresentem tão consideráveis para o 9º Ano – EF como foram para o 2º Ano – EF e 5º Ano – EF, sua curva de ascendência e em melhor situação do que os do estado do Ceará, é uma franca confirmação da premissa inarredável da SMEC para a gestão por resultados.

Os indicadores expressos à Tabela 8, denotam um claro indicativo que a disciplina de matemática para o 9º Ano – EF, e etapa final deste nível de ensino, são reveladores que a disciplina em comento não é tão bem assimilada como a de língua portuguesa e, com efeito,

gerar-se diferença dessa mesma tendência de aprendizagem deficitária no acesso ao Ensino Médio que, em acordo à BNCC, tem uma segmentação de habilidades e competência com o Ensino Fundamental.

**Tabela 8:** Quadro situacional dos indicadores do – SPAECE Avaliação do Ensino Fundamental (9º ano) Matemática, por ente e nível de comparação e padrão de desempenho (%) – Exercício 2019 / 2022 / 2023

Ente	2019				2022				2023			
	A	I	C	MC	A	I	C	MC	A	I	C	MC
Cruz	28,2	33,3	26,7	11,8	49,5	30,4	13,4	6,7	26,2	35,3	26,7	11,8
Ceará	7,8	3,7	38,6	29,6	10,3	23,1	34,7	31,9	13,3	24,8	34,1	27,8

CONVENÇÕES: A – Adequado; I – Intermediário; C – Crítico; MC – Muito Crítico

FONTE – SPAECE

Acredita-se, com base ao observado na ascendente curva da aprendizagem revelada às tabelas anteriores, que essa correção, dar-se-á com a ascensão dos alunos vindos do Ensino Fundamental 1 (EF- 1) e com os auspícios da solidificação do CHA+ que prepara com base nas mesmas matrizes curriculares dos descritores avaliados pelo SPAECE, o município de Cruz/CE tem-se firmado no propósito da educação de qualidade que melhor se dado pela implementação da gestão por resultados.

As convenções adotadas para as grandezas crítico e muito crítico com C e MC, respectivamente, pelos percentuais anotados à tabela expressa, anotam uma preocupante situação em que pouco, ou, quase não houve, recrudescimento para esses indicativos de aprendizagem, sendo, que no ano de 2016 o estado do Ceará cravou negativamente 38,6% para C e 29,6% para MC, sendo, que ao final do recorte do transcurso temporal, 2018, para C 34,1% e MC 27,8%. Pífios indicativos de decréscimo da expressão da aprendizagem para matemática no 9º Ano – EF.

O município de Cruz/CE, inobstante resultados em melhor situação para a aprendizagem no conteúdo de matemática no 9º Ano – EF, ainda suscita preocupações relativas às convenções C e MC, com 26,7% em 2016 e os mesmos 26,7% em 2024 para C, como indício de estagnação. Mesma tendência de estratificação é observada para MC no mesmo recorte temporal.

A Meta 7 do monitoramento do Plano Municipal de Educação de Cruz/CE (2015 – 2024), preconizada como: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a superar as metas do

IDEB estabelecidas pelo do Ministério da Educação” (PME, 2025, p, 27), é ousada e tem sido atingida para além do projetado.

Entretanto, a fórmula simplista do IDEB que não mede desigualdades e favorece a exclusão de estudantes com dificuldades, a dependência de metas e avaliações defasadas, e o foco excessivo em resultados que distorce a gestão escolar, comprometendo o ensino em prol de um bom desempenho no índice, lança conjecturas sobre a verdadeira qualidade do ensino quando se centra somente nesses indicadores.

Quando se centra somente nos resultados do IDEB como aferidores da qualidade da aprendizagem, incorre-se a rede de ensino público do município de Cruz/CE a a priorizar a obtenção de bons resultados no índice em detrimento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, comprometendo o processo educacional engessado prioritariamente no indicador IDEB, com efeito, essa centralização excessiva dificulta, entende-se, o trabalho do gestor, que se vê pressionado a alcançar resultados sem as condições necessárias, o que pode levar a um ensino focado apenas em "boa nota" e “anabolizar” o movimento e rendimento nas taxas de aprovação, sobretudo.

Porém, ao cômputo geral, a aprendizagem em melhor indicadores situacionais de comparação entre Cruz/CE, são contornos da adoção da gestão por resultados como um pressuposto da educação de qualidade ofertada no município analisado.

## 7 CONCLUSÃO

Compreende-se que a escola eficaz é aquela em que os alunos aprendem. Quando os alunos não aprendem, a escola não é boa. Ao refletirmos sobre a função social da escola, é possível começar pela pergunta: que articulações existem entre escola e cidadania? Se toda comunidade política se caracteriza pela coexistência de várias tradições, a escolaridade adquire significado particular. A escola, de fato, institui a cidadania.

É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se a uma comunidade mais ampla, em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra.

Há uma estreita articulação entre as relações de convivência social instituídas pela escola e a cidadania. Ou seja, é no exercício da vivência entre seres diferentes que se aprendem normas, sem as quais a sociedade não sobrevive. Mas, por certo, a escola não existe apenas para a convivência social e a socialização; ela surge da necessidade de transmitir de forma sistematizada o saber acumulado pela humanidade. Na chamada “sociedade do conhecimento”, esse papel assume importância sem precedentes.

Outro aspecto a assinalar é que a escola é uma instituição datada historicamente: cada sociedade e cada tempo forjam um modelo escolar próprio. Este, por sua vez, é atravessado por marcas e interesses diferenciados.

Sobre o assunto, é oportuno observar: a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente, que melhor se dá, com efeito, por professores bem preparados e em constante processo de formação continuada. Tais condições não se reduzem ao estritamente pedagógico, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta, a qual se apresenta como constituída por classes sociais com interesses antagônicos.

A prática escolar, assim, tem por trás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, a aprendizagem, as relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc.

As funções políticas e sociais da escola também são atravessadas pelos interesses das classes sociais. Nessa perspectiva, é interessante situar a contribuição de tendências que resultaram em diferentes concepções do papel da escola e, conseqüentemente, de sua função

política e social na construção da cidadania, que melhor se concretiza com professores bem preparados e em constante formação.

Esse foi, portanto, um tema predominante da discussão desenvolvida nesta dissertação de mestrado e que permitiu, por meio de diferentes tipificações, compreender a importância da premissa da gestão por resultados e o papel da escola, conforme demandas que surgem em distintos contextos. O planejamento educacional deve sempre implicar, além dos resultados exitosos dos sistemas de avaliação em larga escala da escola pública, o aspecto formativo do profissional do magistério, como premissa de aplicar à própria educação aquilo que os verdadeiros educadores se esforçam por inculcar em seus alunos: uma abordagem racional e científica dos problemas. Decerto, a gestão por resultados se expressa melhor por essa abordagem, que — cumpre frisar — supõe a determinação de objetivos e de recursos disponíveis, a análise das consequências que advirão das diversas atuações possíveis, a escolha entre essas possibilidades, a determinação de metas específicas a serem atingidas em prazos definidos e, finalmente, o desenvolvimento dos meios mais eficazes para implantar a política escolhida.

Ao analisar a formação em gestão escolar por resultados da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) do sistema público de ensino do município de Cruz/CE, foi necessário refletir sobre as políticas de educação, posto que, em uma ambiência institucionalizada, a gestão por abordagem quantificável de metas e objetivos educacionais em ações, para sua concretude legal, seu percurso e direções traçadas, deve ser regida pelas políticas educacionais vigentes.

Nesse sentido, foi importante ressaltar que, apesar de o ensino e a escola serem o foco da gestão escolar por resultados, as políticas de educação surgem naturalmente como suporte às reflexões apresentadas.

A gestão escolar por resultados, aqui entendida como conjunto de ações articuladas de política educativa — em suas esferas que caracterizam um sistema público de ensino que apresenta responsabilidades solidárias com as unidades escolares no cumprimento do dever constitucional de oferecer educação pública de qualidade para todos — apresenta dilemas decorrentes de um paradigma com prevalência no aspecto quantitativo do processo ensino-aprendizagem.

Algumas ações, conforme analisado e discutido, ainda reclamam providências no âmbito da política maior, conduzida pelos poderes constituídos, que, salvo honrosas exceções, parecem pouco preocupados em garantir à tarefa educativa, em seu aspecto qualitativo, a condição de prioridade absoluta da SMEC. Compreendeu-se que o aspecto orçamentário e de

financiamento da educação está mais vinculado ao viés quantitativo, aferido pelos resultados do sistema nacional de avaliação externa da escola pública.

Destarte, o não cumprimento dessa premissa — somado ao condicionamento de orçamentos dificultados e não cumpridos integralmente — faz com que programas sejam abandonados ao sabor de interesses imediatos, e a deficiência cada vez mais intensa de recursos externos gera a impressão de que estes são usados mais para suprir omissões internas do que para ampliar a qualidade da oferta educativa.

Esses dilemas da gestão por resultados — cujas propostas inovadoras, em Cruz/CE, já se consolidam como orientações em diferentes estágios —, embora um olhar desatento as defina apenas pela ótica superficial da busca ocasional por resultados que podem não refletir a qualidade real da aprendizagem, podem ser concebidos como uma realidade distinta e fundamentada em valores que fazem valer a máxima constitucional do papel do Estado em ofertar educação de qualidade, entre outros princípios.

Da pesquisa realizada, depreende-se uma problematização relacionada aos indicadores coletados: a gestão por resultados seria ou não condicionante fundamental para que uma escola se situe positivamente em seu rendimento escolar? Isso porque as unidades escolares do sistema público de ensino do município investigado ainda não possuem, em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), uma proposta administrativo-pedagógica consistente e paradigmática que assegure resultados significativos sem que a intervenção da SMEC seja necessária.

Não obstante, conforme exposto nas tabelas aqui apresentadas, o município em questão possui indicadores de movimento e rendimento escolar que atestam uma educação compromissada, que, em comparação, supera outros municípios com estruturas administrativa e orçamentária mais robustas e até mesmo resultados que se aproximam ou superam os do Estado do Ceará, unidade federativa à qual o município é jurisdicionado.

Assim sendo, destaca-se o fato de que o município de Cruz/CE, apesar de seu baixo orçamento e receitas próprias insuficientes e totalmente dependentes de recursos estaduais e federais, tem feito seu “dever de casa” quanto à correta aplicação desses recursos e apresentado resultados justificáveis.

Por tudo o que foi exposto, o eixo temático desta dissertação assenta-se no conceito consolidado da importância da formação em gestão escolar por resultados dos profissionais da educação, por ser uma ação que abarca bem mais do que os pressupostos institucionais da gestão educacional. Parte-se da hipótese de que a ação de um profissional da educação enseja o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizadas em uma unidade de ensino, possibilitando a construção de um trabalho coletivo assentado na participação efetiva

nos momentos de tomada de decisões, unificando planejamento, execução e avaliação. Confirma-se, destarte, as diretrizes estabelecidas na legislação pertinente, que conferem à gestão escolar o caráter democrático-participativo no compartilhamento de decisões, o que se justifica pela construção do fazer pedagógico-administrativo de forma a assegurar educação de qualidade.

A adoção de um modelo de gestão escolar orientado por resultados tem sido apresentada como estratégia para aprimorar a qualidade da educação pública. No município de Cruz/CE, essa abordagem mobiliza indicadores externos, metas de desempenho e monitoramento sistemático das escolas. Contudo, a eficiência dessa gestão suscita debate, uma vez que as métricas quantitativas nem sempre refletem a complexidade dos processos educativos. Assim, torna-se fundamental questionar até que ponto a busca por resultados mensuráveis contribui, efetivamente, para o fortalecimento pedagógico ou se acaba reduzindo a educação a números, simplificando realidades e obscurecendo desigualdades estruturais.

Em tempo, a gestão por resultados, especialmente na ênfase dada à persecução de indicadores mensuráveis em avaliações externas em larga escala, pode levar ao negligenciamento de aspectos fundamentais do desenvolvimento integral do alunato, muito mais específicos e difíceis de quantificar, como pensamento crítico, criatividade e habilidades socioemocionais. Assim, configura-se um modelo de gestão educacional que, embora alcance indicadores exitosos, tende a engessar o currículo, dando prevalência a matrizes referenciais em detrimento de outras áreas, desumanizando o processo educacional e desconsiderando a complexidade do contexto escolar e social do aluno.

Essa perspectiva teórica, dada sua amplitude, será a base de um projeto maior: a tese de doutorado pretendida. Nela, buscar-se-á investigar se as avaliações externas, de fato, apresentam, por meio de seus resultados quantificáveis e exitosos, a real identificação das habilidades e competências dos alunos ou se tais indicadores encobrem a possibilidade de contestação quanto ao real nível de aprendizagem, já que a pressão por resultados leva os sistemas de ensino a alterar currículos e metodologias didáticas para alinhamento com as matrizes das avaliações externas, em vez de priorizar um currículo mais amplo, significativo e voltado à verdadeira educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M. **Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos.** Revista Educação. Notícias. Publicação 12/12/2013 (sem paginação e sem volume). Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2013/12/12/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos/> Acesso em 10.set.2025
- ALVARENGA, C. H. A.; MAZZOTTI, T. B. **Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 182-206, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100007> Acesso em 17.set.2025
- ALVARENGA, G. N. **Avaliação Escolar.** 9. ed. Vila Velha. ESAB, 2009.
- ALVES, N. **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola.** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2003.ampliada. Goiania: Alternativa, 2004
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Aprendizagem Significativa Crítica e Flexibilidade Cognitiva** (Educational psychology: a cognitive view). New York: Holt, Rinehart and Winston, 2018.
- BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional.** Rio de Janeiro/RJ: Quartet, 2002.
- BORGES, L. **O que é gestão por resultados?** Portal de Estratégias. Ministério dos Transportes. Publicado em 03/10/2016. Disponível em: <https://www.gov.br/transportes/pt-br/assuntos/portal-da-estrategia/artigos-gestao-estrategica/o-que-e-gestao-por-resultados> Acesso em 12.ago.2025.
- BRASIL, Agência. **Especialistas Brasileiros Criticam o Sistema Brasileiro de Avaliação de Ensino.** Correio Brasileiro, Brasília/DF, 29/03/2010. Disponível em: [http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2010/03/29/interna\\_brasil,182810/esp-ecialistas-criticam-sistema-brasileiro-de-avaliacao-do-ensino.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2010/03/29/interna_brasil,182810/esp-ecialistas-criticam-sistema-brasileiro-de-avaliacao-do-ensino.shtml) Acesso em 12.ago.2025
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB):** Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em 12.ago.2025
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88).** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 16.set.2025
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Estadual da Educação (MEC). **Resolução CNE/CP 1/2006.** Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília/DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acesso em 12.ago.2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Gestão da educação escolar.** Brasília/DF UnB, CEAD, 2004 vol. 5. p. 25.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação:** Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (PNE 2014/2024). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em 16.set.2025

BRASIL. **Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica:** Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm) Acesso em 16.set.2025

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).** Brasília/DEF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm) Presidência da República.

CALDERÓN, A. I. **Universidades Mercantis:** a institucionalização do mercado universitário em questão. São Paulo/SP. 2000.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 24<sup>a</sup>. ed. revista, atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CASTRO, M. L. S. de. **Práticas democráticas na escola:** perspectiva das diretoras. Cadernos CEDAE. Práticas democráticas e gestão da escola básica. Porto Alegre, nº 5, 2011.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Instituições anunciam saída coletiva do Fórum Nacional de Educação.** Disponível em <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/educacao-na-midia/64862-instituicoes-anunciam-saida-coletiva-do-forum-nacional-de-educacao> Acesso em 12.ago.2025.

CRUZ, Município de. **Lei Orgânica:** Lei Municipal 404 de 27 de dezembro de 2011. Disponível em: <https://oficial.cruz.ce.gov.br/transparencia-municipal/consultar-legislacao/> Acesso em 12.ago.2025.

CURY, C. R. J. **Gestão democrática da educação:** exigências e desafios. RBPAE, Porto Alegre: ANPAE, v.18, n.2., p.163-174, jul./dez. 2002.

DUCKER, P. The Practice of Management. **A Prática de Gestão** (traduzido). Harper Collins Publishers; Edição: Reissue, 2016.

EDUCAÇÃO. Todos pela Educação. **Indicadores Educacionais.** <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-regiao/regiao-nordeste/> Acesso em 12.ago.2025.

FNE. **Fórum Nacional de Educação.** <http://fne.mec.gov.br/> Acesso em 12.ago.2025.

FOUCAULT, M. O cuidado com a verdade *In:* Motta, M. B. (Org.). **Ditos e escritos** (Vol. V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GALLI, T. M.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença:** um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263 p.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo, Editora Edições Loyola. 2005.

GARRIDO, E. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente: Espaço de formação continuada para o professor-coordenador.** 10.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GATTI, B. A. **Avaliação de sistemas educacionais no Brasil.** Sísifo. Revista de Ciências da Educação. n.º 9. 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1993.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Cidades.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/cruz/panorama/> Acesso em 12.ago.2025.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados Educacionais.** <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep/> Acesso em 12.ago.2025.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Indicadores Gerais. **Texto Para Discussão.** Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/> Acesso em 3.ago.2025.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. **Avaliação em Larga Escala: uma proposta inovadora.** Em Aberto, Brasília, v.15, n.66, p.29-34, jun.1995.

KONDER, L. **Marx.** São Paulo: Editora Perez, 1998.

LARA, A. M. de B.; DEITOS, R. A. (Org.) **Políticas educacionais: um exame de proposições e reformas.** Cascavel: Unioeste, 2012.

LEMANN, Fundação. **Avaliações em Larga Escala no Brasil e no Mundo: uma análise comparada de 14 experiências.** São Paulo/SP, Instituto Reúna, 2021.

LIBANEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Revista e

LIBÂNIO, O. Toschi. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCK, H. **A ação Integrada: administração, supervisão e orientação educacional.** Rio de Janeiro: Editora LTDA, 2006.

MACHADO, C. **Avaliação Externa e Escolas Públicas: Elementos de gestão escolar democrática.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 64, p. 218-240, jan./abr. 2016.

MARTINS, C. B. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil.** Educação e Sociedade. Campinas/SP. 2009.

MATTA, V. da. **A Diferença entre ser Chefe e Líder.** Sociedade brasileira em Coaching. Acesso em: 29 de mar de 2014. Disponível em: <http://www.sbcoaching.com.br> Acesso em 18.ago.2025.

MEDEL, C. R. Mulin A. de. **Projeto Político-Pedagógico: construção e elaboração na escola.** Campinas/SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

MELLO, N. B. Desigualdades sociais e políticas públicas na região norte. *In:* Zimmerman, Artur (org). **Educação em pauta.** Santo André/SP. 2013.

MINAYO, M. C. de Sousa. **Teoria, método e criatividade**. 23ª Edição. Vozes. Petrópolis/RJ. 2004.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **O método 1: A natureza da natureza**. Tradução de Ilana Heineberg. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas/RS: Educat, 2004.

MURICI, I. L.; CHAVES, N. M. D. **Gestão por resultados na educação**. 2. Ed. – Nova Lima/MG. Falconi Editora, 2016.

NOVA ESCOLA, Revista. **Como interpretar os resultados da Prova Brasil**. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/como-interpretar-resultados-prova-brasil-467339.shtml/> Acesso em 15.ago.2025.

NOVA ESCOLA, Revista. **A lógica empresarial no ensino desmoraliza o professor**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/975/luiz-carlos-de-freitas-a-logica-empresarial-no-ensino-desmoraliza-o-professor> Acesso em 4.ago.2025.

OFFE, C. **Algumas contradições do Estado Social Moderno**. Trabalho & Sociedade: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. vol. 2, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

PERRELLA, C. S. S.; ALENCAR, F. **Gestão para resultados e ações de controle na política educacional paulista**. Educação em Revista. Belo Horizonte/MG. v.38 e 25020. 2022

PERRENOUD, P. **As Competências Para Ensinar no Século XXI**. São Paulo/SP. Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Avaliação dos Estabelecimentos Escolares: um Novo Avatar da Ilusão Cientificista?** Artigo publicado em: CRAHAY, M. (Ed.). *Evaluation des établissements de formation: Problématique et méthodologie*. Paris/Bruxelles: Editions DeBoedUnirversité,1994. P 193-204. Tradução de Luciano Lopreto.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro: Agir, 1974. 460p.

PME, Plano Municipal de Educação. **Lei Municipal nº 545 de 25 de maio de 2015**. Município de Cruz/CE. Disponível em <https://oficial.cruz.ce.gov.br/leis/lei-545-2015/> Acesso em 12.ago.2025.

PNE, Plano Nacional da Educação. **Lei Federal 13.005/2014**. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 9.ago.2025.

PORTO, O. **Orientação educacional: teoria, prática e ação**. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

PÚBLICA, Educação. **Ideb anabolizado**. Ano I – Número 7: Editora Segmento, 2009

QEDU, Fundação Lemann. **Dados Educacionais do Município de Cruz/CE**. Disponível em <https://qedu.org.br/municipio/2304251-cruz> Acesso em 9.ago.2025.

ROCHA, G. **Avaliação Externa**. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Educação / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE. 2021. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa> Acesso em 3.set.2025

ROTHEN, J. C.; ESTEVES, T.; OLIVEIRA, I. dos S. **Glossário Brasileiro de avaliação educacional**. 2021. Disponível em <https://rothen.pro.br/site/category/glossario-brasileiro-de-avaliacao-educacional/> Acesso em 3.set.2025

SANDER, B. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SANTOS, F.C.A. **A universidade do novo milênio**. Porto Alegre. Correio do Povo, 27 de novembro de 2009.

SAVIANI, D. O. **Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto MEC**. Revista Educação e Sociedade, Campinas/SP. 2009.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C; R.; MOZZ, G. S. Entrevista com a professora Doutora Sandra Zákia Sousa: **Avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional**. Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 309-314, jul./dez. 2011

SEDUC, Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Histórico do SPAECE**. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/sobre-o-evento/> Acesso em 1º.set.2025.

SEGATTO, C. I.; ABRUCIO, F. L. **A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros**. Rev. Serv. Público Brasília 68 (1) 85-106 jan/mar 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária**. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, 2008.

SIEM, Sistema de Informações Educacionais do Município. **Relatório de Gestão da Secretaria Municipal de Educação do Município de Cruz/CE**. 2015 a 2025. Cruz/CE

SILVA J dos R. SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**. Reforma do estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez, 2001.

SMEC, Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Cruz/CE. **Projeto Cruz é Hora de Aprender + (CHA+)**. Cruz/CE. SMEC, 2024.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Volta às aulas: 56% das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental não aprenderam a ler e escrever no Brasil**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/volta-as-aulas-56-das-criancas-do-2o-ano-do-ensino-fundamental-nao> Acesso em 9.ago.2025.

VEJA, Revista. **Para especialistas, o Enem se tornou de vez um vestibular**. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/enem-2013-menos-texto-e-mais-conteudo/> Acesso em 9.ago.2025.

VIANA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: **Análise e propostas**. Volume 23 – São Paulo: DPE/FCC, 2003

WILBER, K. **Uma breve história do universo**: de Buda a Freud: religião e psicologia unidas pela primeira vez. Tradução de Ivone Carvalho. 3a ed. Rio de Janeiro/RJ. Nova era, 2006.

WILBER, K. **Uma teoria de tudo**: Uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade. São Paulo/SP. Cultrix, Amaná-Key, 2007.