



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

**ROSÂNGELA TEIXEIRA DE SOUSA**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E OS RESULTADOS DO SISTEMA  
PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ – SPAECE  
NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: UM ESTUDO  
DESCRITIVO NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR**

**FORTALEZA**

**2013**

ROSÂNGELA TEIXEIRA DE SOUSA

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E OS RESULTADOS DO SISTEMA  
PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ – SPAECE  
NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: UM ESTUDO  
DESCRITIVO NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR

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

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

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

---

S698a Sousa, Rosângela Teixeira de.  
Avaliação institucional e os resultados do sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará – SPAECE nas escolas estaduais do Município de Fortaleza : um estudo descritivo na percepção do professor / Rosângela Teixeira de Sousa. – 2013.  
92 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2013.

Orientação: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.

1. Avaliação institucional. 2. Percepção do professor. 3. Desempenho escolar. I. Título.

CDD 370

---

ROSÂNGELA TEIXEIRA DE SOUSA

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E OS RESULTADOS DO SISTEMA  
PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ – SPAECE  
NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: UM ESTUDO  
DESCRITIVO NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR

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

Aprovada em: 17 / 12 / 2013.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Alberto Sampaio Lima  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Isaias Batista de Lima  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus que fala a meu respeito, quando diz: “você é como uma árvore plantada junto a corrente de águas, que, no devido tempo, dá o seu fruto, e cuja folhagem não murcha; e tudo quanto você faz é bem sucedida” e “sabemos que todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a Deus, daqueles que são chamados segundo o seu propósito”.

Agradeço à minha amada família pela compreensão de muitas vezes estar ausente em momentos tão singulares, principalmente às minhas irmãs de sangue, mui amadas – Ângela Maria e Maria do Carmo (Carminha), que foram bem presentes nesse período de conclusão do mestrado, por todo o amor e cuidado dispensados. Agradeço imensamente à minha querida mãezinha Teresinha Teixeira de Sousa, que no seu jeito simples e sereno sempre ensinou-me a honrar meus compromissos, como também de falar sempre a verdade.

Agradeço a todas as intercessoras que por amor, dedicaram momentos preciosos na presença de Deus, o Todo Poderoso intercedendo a meu favor. Obrigada, amadas irmãs no Senhor Jesus – recebam a recompensa descrita em II Crônicas 15:7.

Agradeço ao Professor Doutor Wagner Andriola, orientador desse trabalho, pela seriedade e competência – o meu muito obrigado.

Agradeço aos professores Dr. Alberto Lima e Dr. Isaias Lima, por fazerem parte desse momento tão especial da minha vida acadêmica. Ambos demonstraram receptividade ao convite para comporem a minha Banca de Defesa do Mestrado/2013 – gratíssima.

Agradeço a minha amiga e irmã em Cristo, Lucimeire Alves Moura (Meirinha), que esteve comigo na fase final desse trabalho e foi uma força sem igual. Obrigada amiga.

Agradeço a Deus pela oportunidade que tive de conhecer e trabalhar na SEDUC com a professora Sylvia Maria de Aguiar Coelho (*in memoriam*). Não poderia deixar de citar uma das mentoras do Projeto de Avaliação Institucional das Escolas Públicas do Ceará – foi uma grande profissional, competente e comprometida com a educação desse Estado.

Agradeço a todos os meus amigos da SEDUC – Carmilva Flôres, Iaci Pequeno, Silvia Rios, Geanny Holanda, Marcia Dorotea, Célia Dourado, ... Enfim, a todos aqueles que embora não citados, torceram e vibraram com a minha vitória.

Agradeço a Estefânia Almeida, amiga e corretora de língua portuguesa desse trabalho – obrigada.

Agradeço ainda, ao maravilhoso Espírito Santo de Deus – companheiro fiel e amigo de todas as horas. Reconheço que tudo foi realizado conforme a tua vontade. Portanto, a ti, a honra, a glória, o louvor e a adoração para todo o sempre. Amém.

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou, de modo geral, analisar os resultados da avaliação institucional das escolas estaduais do município de Fortaleza na percepção do professor e comparar aos resultados de aprendizagem nas disciplinas de língua portuguesa e matemática na 3ª série do ensino médio coletados no SPAECE 2011. Especificamente, intencionou analisar a visão dos professores acerca da equipe de gestão; identificar as condições de trabalho dos professores na escola; analisar a expectativa dos professores em relação aos seus alunos e, por fim; comparar os dados coletados pela avaliação institucional na percepção do professor e o desempenho escolar obtido pelos alunos. A avaliação institucional diz respeito à obtenção de informações para o diagnóstico e acompanhamento dos mais variados aspectos referentes à escola. Os dados obtidos são relevantes para averiguar o impacto das políticas estaduais sobre a população escolar inclusive, ampliando o olhar não somente sobre a abrangência do aspecto pedagógico, mas, sobretudo identificar as insuficiências e potencialidades das unidades escolares, com o objetivo de promover o seu autoconhecimento, a otimização de suas funções e as tomadas de decisões, de modo a assegurar, junto à sociedade, sua importância e qualidade. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa descritiva de cunho exploratório, mediante o uso de dados secundários, em uma amostra composta de vinte e quatro escolas estaduais de ensino médio, que participaram da avaliação institucional da AVALIA, como também do SPAECE-Ensino Médio em 2011, sendo doze escolas com maior proficiência média e doze escolas com menor proficiência média. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: o questionário do professor elaborado pela AVALIA Assessoria Educacional e os resultados do SPAECE-Ensino Médio 2011. A análise dos dados demonstra que, independente da escola ser de maior ou menor proficiência média e possuir um bom conceito em relação à gestão, esse resultado não revelou diferenças significativas entre elas, nem influenciou no desempenho acadêmico dos alunos nas disciplinas avaliadas pelo SPAECE-Ensino Médio 2011.

**Palavras-chave:** Avaliação institucional. Percepção do professor. Desempenho escolar.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research was, in general, to analyze the results of institutional evaluation of the state schools in the city of Fortaleza through the perception of the teacher and to compare the results in the subjects of Portuguese language and mathematics in the 3rd grade of high school listed in SPAECE 2011. Specifically, purposed to analyze the vision of the teachers on the management team; to identify the working conditions of teachers in schools; analyze the expectations of teachers towards their students, and finally; compare data collected by the institutional review in the perception of the teacher and school performance achieved by the students. The institutional review relates to obtaining information for the diagnosis and monitoring of various aspects related to school. The data obtained are relevant to investigate the impact of state policies on school population including expanding the view not only on the extent of the pedagogical aspect, but mainly to identify the weaknesses and strengths of the school units, with the aim of promoting its self knowledge, the optimization of its functions and decision making, to ensure, to the society, its importance and quality. In this sense, a descriptive exploratory research was conducted through the use of secondary data, in a sample of twenty- four state high schools who participated in the institutional review of AVALIA, as well as the - SPAECE Education in 2011; being that twelve schools with higher average of proficiency and twelve schools with lower average of proficiency. There were used as research instruments: the questionnaire of the teacher prepared by the AVALIA Educational Adviser and the results of SPAECE – High School 2011. Data analysis showed that independently of the school be of a higher or lower average proficiency and to possess a good concept regarding the management, this result have not revealed any significant difference between them, neither did have an influence on the academic performance of the students in subjects assessed by SPAECE – High School 2011.

**Keywords:** Institutional assessment. Teacher's perception. School's performance.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Percepção da Efetividade da Gestão Educacional .....	29
Quadro 2	–	Percepção da Influência do Plametas nas Atividades Pedagógicas .....	30
Quadro 3	–	Percepção da importância do Projeto Político-Pedagógico .....	30
Quadro 4	–	A Percepção das Condições de Trabalho na Escola .....	31
Quadro 5	–	A Expectativa do Professor em Relação aos Alunos .....	31
Quadro 6	–	Resultado da Avaliação Institucional/2011 nas escolas com maior proficiência média .....	53
Quadro 7	–	Demonstrativo do indicador I - A equipe de gestão na visão dos professores nas escolas com maior proficiência média .....	59
Quadro 8	–	Demonstrativo do indicador II – Percepção da escola com maior proficiência média .....	60
Quadro 9	–	Resultado da Avaliação Institucional/2011 nas escolas com menor proficiência média .....	62
Quadro 10	–	Desempenho do Plametas nas escolas com menor proficiência média .....	63
Quadro 11	–	Resumo do Indicador I - A equipe de gestão na visão dos professores nas escolas com menor proficiência média .....	65
Quadro 12	–	Resumo do Indicador II - Percepção da escola com menor proficiência média .....	66
Quadro 13	–	Demonstrativo das escolas com maior proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE-Ensino Médio/2011 .....	69
Quadro 14	–	Demonstrativo dos Padrões de Desempenho Estudantil da Língua Portuguesa segundo o SPAECE-Ensino Médio/2011 .....	71
Quadro 15	–	Demonstrativo da Distribuição das Proficiências Médias das Regionais 3, 4 e 5 .....	71
Quadro 16	–	Demonstrativo da Distribuição das Proficiências Médias das Regionais 3 e 6 .....	72
Quadro 17	–	Demonstrativo das Escolas com maior proficiência média em Matemática no SPAECE-Ensino Médio/2011 .....	73
Quadro 18	–	Demonstrativo dos Padrões de Desempenho Estudantil de Matemática segundo o SPAECE-Ensino Médio/2011 .....	74

Quadro 19 – Escolas com menor proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE-Ensino Médio/2011 .....	76
Quadro 20 – Padrão de Desempenho Estudantil na disciplina de Matemática no SPAECE-Ensino Médio/2011 .....	78

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>PERCURSOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL</b> .....	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CEARÁ</b> .....	<b>23</b>
<b>3.1</b>	<b>Retrospectiva histórica da Avaliação Institucional no Ceará</b> .....	<b>26</b>
<b>3.1.1</b>	<i>Avaliação Institucional 2011 – AVALIA Assessoria Educacional</i> .....	<b>28</b>
<b>3.1.2</b>	<i>A escola eficaz no Brasil</i> .....	<b>31</b>
<b>4</b>	<b>OS SISTEMAS EXTERNOS DE AVALIAÇÃO</b> .....	<b>35</b>
<b>4.1</b>	<b>Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)</b> .....	<b>35</b>
<b>4.2</b>	<b>Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)</b> .....	<b>38</b>
<b>4.3</b>	<b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)</b> .....	<b>41</b>
<b>4.4</b>	<b>Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)</b> .....	<b>42</b>
<b>4.5</b>	<b>Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)</b> .....	<b>44</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>46</b>
<b>5.1</b>	<b>Pesquisa Descritiva de Cunho Exploratório</b> .....	<b>47</b>
<b>5.2</b>	<b>Instrumentos em Pesquisa Descritiva de Cunho Exploratório</b> .....	<b>47</b>
<b>5.2.1</b>	<i>Questionário do Professor</i> .....	<b>47</b>
<b>5.2.2</b>	<i>Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa e de Matemática – Ensino Médio</i> .....	<b>48</b>
<b>5.3</b>	<b>Universo</b> .....	<b>50</b>
<b>5.4</b>	<b>Amostra</b> .....	<b>50</b>
<b>5.5</b>	<b>Procedimentos</b> .....	<b>50</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>52</b>
<b>6.1</b>	<b>Análise dos resultados da Avaliação Institucional do Indicador I – A equipe de gestão na visão dos professores nas escolas com maior proficiência média</b> .....	<b>52</b>
<b>6.1.1</b>	<i>Percepção da Efetividade da Gestão Educacional nas escolas com maior proficiência média</i> .....	<b>53</b>
<b>6.1.2</b>	<i>Percepção da Influência do Plametas nas Atividades Pedagógicas nas escolas com maior proficiência média</i> .....	<b>56</b>
<b>6.1.3</b>	<i>Percepção da importância do Projeto Político-Pedagógico nas escolas com maior proficiência média</i> .....	<b>58</b>

6.2	A análise dos resultados da Avaliação Institucional do Indicador II – Percepção da escola com maior proficiência média .....	59
6.3	A análise dos resultados da Avaliação Institucional do Indicador I – A equipe de gestão na visão dos professores nas escolas com menor proficiência média .....	61
6.3.1	<i>Percepção da Efetividade da Gestão Educacional nas escolas com menor proficiência média .....</i>	62
6.3.2	<i>Percepção da Influência do Plametas nas Atividades Pedagógicas nas escolas com menor proficiência média .....</i>	63
6.3.3	<i>Percepção da importância do Projeto Político-Pedagógico nas escolas com menor proficiência média .....</i>	64
6.4	A análise dos resultados da Avaliação Institucional do Indicador II – Percepção da escola com menor proficiência média .....	65
6.4.1	<i>A Percepção das Condições de Trabalho na Escola com menor proficiência média .....</i>	66
6.4.2	<i>A Expectativa em Relação aos Alunos nas escolas com menor proficiência média .....</i>	66
7	<b>RESULTADO DO SPAECE-ENSINO MÉDIO 2011 NAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA .....</b>	68
7.1	<b>Resultados do SPAECE-Ensino Médio 2011 na disciplina de Língua Portuguesa nas escolas com maior proficiência média .....</b>	68
7.2	<b>Resultados do SPAECE-Ensino Médio 2011 na disciplina de Matemática nas escolas com maior proficiência média .....</b>	73
7.3	<b>Resultados do SPAECE-Ensino Médio 2011 nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas com menor proficiência média .....</b>	75
7.3.1	<i>Resultado do SPAECE-Ensino Médio 2011 na disciplina de Língua Portuguesa nas escolas com menor proficiência média .....</i>	76
7.3.2	<i>Resultado do SPAECE-Ensino Médio 2011 na disciplina de Matemática nas escolas com menor proficiência média .....</i>	77
8	<b>CONCLUSÃO .....</b>	80
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	84
	<b>APÊNDICE A – BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>	90

<b>ANEXO A – RESULTADOS DA 3ª SÉRIE DO EM LÍNGUA PORTUGUESA – PROVA BRASIL e SPAECE .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO B – QUESTIONÁRIO PROFESSOR – AVALIA .....</b>	<b>94</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema deste estudo sobre a Avaliação Institucional e os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) nas escolas estaduais do município de Fortaleza, surgiu a partir de algumas inquietações configuradas ao longo do trabalho que realizo há alguns anos na Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), na área de avaliação de larga escala no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB<sup>1</sup>) e do Sistema Estadual de Avaliação (SPAECE)<sup>2</sup>.

Na busca de mecanismos que resultem em uma melhor aprendizagem do alunado cearense, a SEDUC criou, em 1992, o Sistema Estadual de Avaliação, incluindo no ano de 1996, o Projeto de Avaliação Institucional das Escolas Públicas do Ceará. Desta forma, o Sistema Estadual de Avaliação (SPAECE), se fortaleceu centrado em duas vertentes: Avaliação do Rendimento Escolar e Avaliação Institucional. A primeira vertente focada no desempenho escolar e a segunda, na dinâmica da instituição envolvendo aspectos da gestão e as relações internas entre os diversos segmentos (gestores, professores, funcionários, alunos e pais) participantes da escola.

Cumprе mencionar, que no período de 1996 a 2006, época em que a Avaliação Institucional foi implantada, teve boa aceitação entre as escolas participantes. A cada ano de aplicação, novas adesões ao Projeto foram realizadas tanto em escolas estaduais quanto em escolas municipais.

Nesse contexto, a avaliação institucional em escolas públicas tinha um caráter inovador, uma vez que esta modalidade somente era realizada nas universidades públicas, e não havia na literatura brasileira experiência de avaliação nessa área de ensino. Desse modo, o Projeto de Avaliação Institucional das Escolas Públicas do Ceará teve o suporte teórico fundamentado no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

---

<sup>1</sup> O SAEB tem o objetivo de fornecer elementos para apoiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. A partir de 2013 passa a ser composto de três processos quais sejam: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana). O SAEB é bianual nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, sendo que em 2013 passa a ser anual no 3º ano do Ensino Fundamental (ANA). (BRASIL, 2013b).

<sup>2</sup> O SPAECE tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas por intermédio do desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O referido sistema caracteriza-se como uma avaliação externa de larga escala, é anual e abrange três vertentes: SPAECE-Alfa – compreendendo o 2º ano do Ensino Fundamental; o SPAECE-Ensino Fundamental – avaliando o 5º, 9º anos e EJA (1º e 2º período) do Ensino Fundamental e o SPAECE-Ensino Médio – abrangendo as 1ª, 2ª e 3ª séries e EJA (1º e 2º segmento) do Ensino Médio. (CEARÁ, 2013).

O Relatório Geral da Avaliação Institucional assevera que:

Mecanismos diversos têm sido experimentados para transformar a educação nesse processo de reflexão-ação-reflexão. Dentre eles surge a avaliação institucional, desenvolvida em vários países, a partir, principalmente, da década de 80. A Universidade foi a instância que mais utilizou à avaliação institucional na busca de garantir autonomia e qualidade. (CEARÁ, 1999b, p. 1).

De forma geral, todo e qualquer projeto que tenha objetivos e metas definidas requer uma sistemática de avaliação como forma de acompanhamento e monitoramento de suas ações. A partir dessa concepção, a SEDUC implantou a vertente da Avaliação Institucional, no intuito de que as escolas tivessem uma maior percepção de si e conseqüentemente, tomassem decisões de forma compartilhada em relação aos resultados do seu desempenho escolar.

Na década de 1990, os resultados do SAEB, assim como o SPAECE, mostravam resultados insatisfatórios quanto à aprendizagem discente, em particular, na rede pública de ensino, que atestavam a gravidade do fracasso escolar desde o início da escolarização e ainda, expressivas deficiências de aprendizagem ao longo dos anos cursados, supostamente devido ao acúmulo de defasagem na aprendizagem.

Deste modo, há atualmente no Ceará, uma preocupação em impulsionar perspectivas que visem a criação de ações governamentais com medidas emergenciais e práticas em prol da melhoria da aprendizagem do alunado da rede pública de ensino. Tal fato originou ações como: i) a implantação do Programa Aprender pra Valer; ii) a criação da Superintendência Escolar e, mais especificamente, iii) o redesenho do SPAECE.

Vale acrescentar, que em 2007, o SPAECE foi redimensionado. Uma das inovações foi a criação da vertente da alfabetização, denominada de SPAECE-Alfa. A referida vertente, de natureza externa e censitária, avalia a proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas, mediante aplicação de testes de múltipla escolha.

Neste mesmo ano, o redesenho do SPAECE incorporou a ampliação da participação das três séries do ensino médio, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, seguindo a tendência nacional do SAEB, que desde 2001 avalia os alunos brasileiros nas referidas disciplinas. Ressalte-se que a avaliação do ensino médio é de natureza externa, censitária e avalia mediante a aplicação de testes de múltipla escolha.

Em se tratando da avaliação realizada pelo SPAECE-Ensino Médio, esta tem como objetivo acompanhar o desempenho escolar dos estudantes cearenses na conclusão da

educação básica. Desta forma, cada escola avaliada recebe o diagnóstico do seu alunado para fins de correção das dificuldades/deficiências apresentadas por cada um.

Em 2008, a SEDUC incorpora como política educacional para o ensino médio o “Programa Aprender pra Valer” conforme a Lei 14.190 (CEARÁ, 2008a), com o objetivo de subsidiar as escolas estaduais por meio do monitoramento das ações implantadas por ela. Segundo o Art. 3º o “Programa Aprender pra Valer” se efetiva por meio das seguintes ações:

- I – Superintendência Escolar
- II – Primeiro Aprender
- III – Professor Aprendiz
- IV – Avaliação Censitária do Ensino Médio
- V – Pré-Vest
- VI – Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional. (CEARÁ, 2008c, p.12).

Dentre as várias ações do referido Programa, destaca-se a Superintendência Escolar pela proposta de “aproximar a SEDUC das escolas no fluxo e monitoramento das políticas públicas educacionais” (SEDUC, 2008, p.7). São objetivos da Superintendência Escolar:

Realizar o acompanhamento da gestão escolar com foco na permanência e na melhoria da aprendizagem dos alunos; Favorecer a autonomia da escola e a responsabilização por seus resultados; Promover, na escola, um circuito permanente de reflexão e ação em torno de seus indicadores, metas, processos e instrumentos de gestão; Contribuir para articulação entre SEDUC e escolas na implementação de programas e projetos, bem como na troca de informações do funcionamento geral da rede; Fortalecer a gestão escolar e auxiliar a escola a assumir seu papel central como protagonista principal no processo educativo de seus alunos. (CEARÁ, 2008c, p.7).

No período de 2007 a 2010, além do redesenho do SPAECE, outras mudanças foram incorporadas na SEDUC. O Projeto de Avaliação Institucional até então renomeado para Auto-Avaliação Institucional das Escolas Públicas do Ceará (AVALIE\_CE) foi extinto.

Vale ressaltar que a Avaliação Institucional, objeto deste estudo, foi concebida pela AVALIA Assessoria Educacional. Esta empresa foi contratada pela SEDUC para aplicar instrumentos contextuais para o desenvolvimento de indicadores sobre a percepção dos segmentos: gestores educacionais, professores, alunos e pais ou responsáveis do alunado das escolas estaduais do Ceará em 2011, cinco anos após a última edição da AVALIE\_CE.

Muitas foram às razões pelas quais optamos pela realização desse estudo. Dentre as principais enunciamos: mudanças na rede pública de ensino; implementação da avaliação institucional coordenada pela AVALIA; avaliação do desempenho escolar para obtenção do diagnóstico dos problemas ocorridos no processo ensino aprendizagem e na relação interpessoal que permeia os vários segmentos da escola. Diante do exposto, percebeu-se a

necessidade da investigação desse estudo que tem o objetivo geral de analisar os resultados da avaliação institucional das escolas estaduais do município de Fortaleza na percepção do professor, como também compará-los aos resultados de aprendizagem nas disciplinas de língua portuguesa e matemática na 3ª série do ensino médio coletados no SPAECE 2011.

Ainda com base nos questionários contextuais respondidos pelos professores das escolas estaduais participantes da avaliação institucional, procura-se, especificamente: analisar a visão dos professores acerca da equipe de gestão; identificar as condições de trabalho dos professores na escola; analisar a expectativa dos professores em relação aos seus alunos e comparar os dados coletados pela avaliação institucional na percepção do professor e o desempenho escolar obtido pelos alunos no SPAECE-Ensino Médio 2011.

Os objetivos elencados serão pesquisados tanto nas escolas com maior proficiência média quanto nas escolas com menor proficiência média, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática avaliadas pelo SPAECE-Ensino Médio 2011, assim como, por meio dos dados coletados nos questionários contextuais do corpo docente das escolas participantes da avaliação institucional da AVALIA.

O primeiro capítulo delinea o percurso da avaliação educacional. Revela uma descrição da trajetória histórica desde o seu nascedouro até os dias atuais. Apresenta ainda, uma descrição da avaliação educacional no Brasil e no Ceará. Percebe-se que os resultados das avaliações educacionais apresentam deficiências na aprendizagem da população brasileira e requerem mudanças nas políticas educacionais implantadas no país, pois, via de regra, os resultados costumam ser incipientes, isto é, muito aquém do esperado, considerando o nível de aprendizagem do discente no ano/série avaliado.

O segundo capítulo trata da Avaliação Institucional realizada no Ceará. Apresenta a retrospectiva da avaliação institucional no Estado, um contexto histórico do sistema estadual de avaliação cearense que vem ao longo do tempo buscando novas abordagens avaliativas. Aborda ainda, a escola eficaz, que segundo Nigel Brooke, os fatores associados à eficácia escolar foram ordenados em cinco categorias: i) recursos escolares; ii) organização e gestão da escola; iii) clima acadêmico; iv) formação e salário docente; v) ênfase pedagógica (BROOKE; SOARES, 2008).

O terceiro capítulo versa sobre os sistemas externos de avaliação. Dentre estes o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que se caracteriza por ser a maior pesquisa internacional em educação. Tem como objetivo investigar alunos com cerca de 15 anos sobre o preparo desses para a vida adulta e assim medir o letramento em disciplinas como Matemática, Ciências, Resolução de Problemas e Leitura.

Já o SAEB, tal como outras avaliações em larga escala, proporciona ao sistema educacional brasileiro, diversas informações na busca incessante de uma educação de qualidade. Outro programa que se destaca é o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo objetivo é a alfabetização em língua portuguesa e matemática até o 3º ano do ensino fundamental de todas as crianças das escolas estaduais e municipais do território brasileiro. Citado anteriormente, o SPAECE objetiva avaliar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas cearenses por intermédio do desempenho dos alunos nas disciplinas língua portuguesa e matemática abrangendo três vertentes: SPAECE-Alfa (2º ano do EF); SPAECE-Ensino Fundamental (5º e 9º anos do EF) e SPAECE-Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries do EM). Há ainda, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que em 2007 torna-se uma política prioritária na SEDUC, composta de cinco eixos, dentre os quais, destaca-se o Eixo da Avaliação, responsável pela aplicação de testes aos alunos do 2º ano do EF. Por intermédio dele, os municípios participam de capacitação nas atividades de avaliação e intervenções nas ações gerenciais e educacionais, a partir do que fora coletado nas aferições.

O quarto capítulo trata da metodologia da pesquisa, demarcando a natureza da investigação, bem como os procedimentos, amostra e instrumentos envolvidos.

O quinto capítulo aprecia as informações a partir dos dados coletados por intermédio do Questionário do Professor presente na Avaliação Institucional, como também por meio da avaliação do desempenho escolar obtido pelo SPAECE-Ensino Médio 2011.

## 2 PERCURSOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Desde a antiguidade são utilizados procedimentos instrucionais pelos docentes que os aplicam sem uma teoria explícita para valorar, diferenciar e selecionar os estudantes. Mas foi na Idade Média que os exames de caráter formal foram introduzidos no meio universitário. Antes os exames eram orais e públicos na presença do tribunal, e a possibilidade de fracasso dos alunos era inexistente, pois os professores só permitiam que os “bons” fossem avaliados. No Renascimento, os procedimentos adotados foram os mesmos da Idade Média, em que só os exames de habilidades para as ciências eram defendidos pela observação como procedimento básico da avaliação (ESCUADERO, 2003).

No século XVIII aumenta a demanda pelo acesso à educação e conseqüentemente pela necessidade de comprovação dos méritos individuais e as instituições educativas elaboram e introduzem normas sobre a utilização dos exames escritos (DIAS SOBRINHO, 2003; ESCUDERO, 2003).

No entanto, no século XIX, os sistemas nacionais de educação apresentam diplomas de graduação. Segundo Max Weber (BARBIER, 1993), surge um sistema de exames de comprovação com uma preparação específica para satisfazer as necessidades de uma nova sociedade hierárquica e burocratizada. Em 1845 nos Estados Unidos, Horace Mann começa a utilizar as primeiras avaliações do tipo de “testes” escritos com um enfoque mais teórico e ainda hoje, os testes ocupam um espaço privilegiado nas instituições. Esse instrumental aparece ligado ao caráter seletivo das organizações (DIAS SOBRINHO, 2003; ESCUDERO, 2003).

No final do século XIX, J.M. Rice (1897) realiza a primeira investigação avaliativa em educação. Nesse período é realizada uma análise comparativa nas escolas americanas sobre o valor da instrução e o estudo da ortografia, utilizando como critério as pontuações obtidas nos testes. Surge ainda maior interesse na medição científica das condutas humanas e os testes psicométricos emanam do movimento renovador da metodologia das ciências humanas ao assumir o positivismo das ciências físico-naturais (DIAS SOBRINHO, 2003; ESCUDERO, 2003).

No início do século XX são desenvolvidas atividades avaliativas como testagem definidas conforme as características de medição e avaliação, com o objetivo de detectar e estabelecer diferenças individuais caracterizadas pelos psicólogos da época através de diferenças, para determinar uma posição relativa do sujeito dentro da norma grupal. Os testes de rendimento, sinônimo da avaliação educativa, foram elaborados para estabelecer

discriminação individual. Segundo Guba e Lincoln (1989), a avaliação e a medida tinham pouca relação com os programas escolares (DIAS SOBRINHO, 2003; ESCUDERO, 2003).

Os testes psicológicos tiveram o maior impacto por meio da obra de Edward L. Thorndike. A primeira foi publicada em 1903, *Educational psychology* e, em 1904, *Mental and social measurement*, sendo a sua maior influência no início do século XX. Anos mais tarde esses testes são utilizados no recrutamento para a Primeira Guerra Mundial. Desta forma foram construídos testes coletivos e inventários de personalidade (PHILIPS, 1974). A década de 20 e 30 marca o ponto mais alto da testagem padronizada onde toda escola é medida com os objetivos externos e explícitos baseados em procedimentos de medida da inteligência para utilização em grandes coletivos de estudantes (DIAS SOBRINHO, 2003; VIANNA, 1989, 2000).

Na década de 40, a avaliação educacional surge como atividade científica com Ralph W. Tyler, considerado o pai da Avaliação Educacional. Ele trouxe significativa contribuição para a avaliação, tendo como enfoque, avaliar por objetivo. Nesse sentido, era necessário verificar a concretização ou não dos objetivos propostos no que diz respeito à eficiência na promoção da educação. Tyler definiu a avaliação como um processo de comparação entre dados do desempenho e os objetivos instrucionais preestabelecidos (DIAS SOBRINHO, 2003; ESCUDERO, 2003; VIANNA, 1989, 2000).

Tyler influenciou outros teóricos como Cronbach, na sua obra – *Course improvement through evaluation* (1963), em que apresenta quatro pontos importantes, a saber: i) associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão; ii) os diferentes papéis da avaliação educacional; iii) o desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos; iv) e análises de algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional. Para Tyler, as diversas atividades dos professores no cotidiano da escola não devem servir apenas para dar respostas aos pais e alunos sobre seu progresso, mas um programa de avaliação deve alcançar objetivos amplos e abrangentes (DIAS SOBRINHO, 2003; ESCUDERO, 2003; VIANNA, 1989, 2000).

Destarte, a avaliação constitui-se como uma conexão entre a escola e a sociedade, quando no momento da divulgação dos resultados, a escola informa a comunidade sobre o trabalho desenvolvido nela e o seu programa educacional. Portanto, Tyler define que os objetivos educacionais devem ser quantificados, e que ao término de um programa deve ser constatado se os objetivos idealizados foram efetivamente alcançados, isso refletirá no sucesso ou não do programa educacional (DIAS SOBRINHO, 2003; VIANNA, 1989, 2000).

Ainda segundo Tyler, a melhoria do programa educacional seria por meio do aperfeiçoamento do currículo durante o processo educacional, sendo que todas as decisões a serem tomadas constituíam-se o centro da avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003; VIANNA, 1989, 2000;).

Para Guba e Lincoln (1982 *apud* VIANNA, 2000) a primeira geração (1920 – 1930) é denominada como a geração da medida, nela o papel do avaliador era técnico. Segundo esses teóricos, esta primeira geração permanece viva, pois existem textos e publicações que utilizam de maneira indissolúvel a avaliação e a medida. Nesse período, o conceito de psicométrie foi amplamente difundido.

A segunda geração (1930 – 1940) surge pela inquietação dos estudiosos da época em definir o objeto da avaliação. Nessa geração além do desempenho do aluno era necessário considerar o contexto escolar com o currículo e os objetivos propostos pelos programas escolares. O papel do avaliador era descrever os padrões e critérios da avaliação estabelecidos previamente e o avaliador ainda tinha uma conotação técnica (VIANNA, 2000).

A avaliação surgiu com o homem, desde o início da civilização. Para Stake o homem observa: o homem julga, isto é, avalia. A avaliação educacional com a abrangência que possui atualmente foi iniciada por Tyler e outros teóricos como Cronbach, Scriven e Stake que abordaram aspectos fundamentais nos procedimentos de avaliação, influenciando a geração que começou a trabalhar nessa área (VIANNA, 1989, 2000).

Segundo Stake, avaliar é buscar a congruência das relações que permita que a educação melhore. Nesse processo cabe ao avaliador identificar se os resultados são contingentes em relação a determinados antecedentes e procedimentos instrucionais. (VIANNA, 1989, 2000).

Scriven (1967 *apud* VIANNA, 1989) destaca a avaliação como um processo de levantamento de dados para análise e posterior determinação de valor de certo fenômeno, posicionamento que vai influenciar grande número de teóricos da avaliação, inclusive Stufflebeam (1971). Estes desenvolveram um plano teórico baseado na idéia de que a avaliação visa à tomada de decisões, ou seja, é um processo de identificar e coletar informações que permitam decidir entre várias alternativas.

Apesar do desenvolvimento da avaliação, ainda prevalece o equívoco entre avaliação e mensuração. A avaliação por sua vez, é associada à mensuração do rendimento escolar, em que medir, quantificação de um atributo, segundo determinadas regras, é visto como avaliar. A medida pode ser um momento inicial de uma avaliação, mas não é condição

essencial para que se tenha uma avaliação que se concretiza quando ocorre um julgamento de valor (VIANNA, 1989, 2000).

A terceira geração (1950 – 1980) compreende a avaliação a partir do juízo de valor, nessa geração o papel do avaliador era de medir, descrever e julgar todas as dimensões do objeto avaliado. A quarta geração (década de 1990) tem como característica principal a negociação em um processo de ampla participação. O avaliador é um comunicador com uma abordagem em diferentes aspectos como o social, humano, cultural, político e ético. Nessa geração há uma interação entre o observador e o objeto observado.

Nesse contexto de terceira e quarta geração, nas décadas de 80 e 90 o mundo é marcado por alguns eventos históricos que estabelecem uma nova orientação para a educação. Em 1990, em Jomtien – Tailândia, aconteceu a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, onde a bandeira da equidade e qualidade na educação é levantada no Brasil, com o slogan “Educação para Todos”. Significava dizer que todos deveriam receber “Educação básica”. Por meio dela, as necessidades básicas de educação aplicadas em um ser humano poderiam ser satisfeitas.

Aqui no Brasil, como reflexo da Conferência Mundial, o Ministério da Educação (MEC) inicia discussões sobre uma política de suporte à melhoria da qualidade do ensino. Desta feita, em 1990 surge o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP) sendo sua primeira aplicação nacional nas 1ª, 3ª, 5ª e a 7ª séries nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, com base em conteúdos mínimos comuns.

Nesta década, ressaltamos ainda, o Plano Decenal de Educação para Todos em 1993 – 2003, o foco pautava-se na avaliação nacional como forma de melhorar a qualidade do ensino educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, teve como foco a reforma do sistema educacional, o currículo e a avaliação nacional sob a responsabilidade da União.

Outro enfoque diz respeito ao paradigma econômico e tecnológico. O país passa a exigir uma nova organização e qualificação do trabalhador brasileiro. As empresas recrutam aqueles empregados possuidor de um maior nível de conhecimento, tanto formal como tecnológico, para atender às exigências impostas pelas grandes empresas: seja pela utilização de um maquinário mais sofisticado, seja pela exigência do domínio de uma segunda língua, para o correto manuseio de alguns instrumentos necessários ao melhor desenvolvimento do trabalho.

Nesta conjuntura de mudanças ocorridas ao longo desta década, a avaliação educacional assume um papel de destaque no Brasil. A classe trabalhadora busca na escola

pública um ensino de qualidade para atender às necessidades do mercado, como também para ingressar em instituições públicas por meio de concursos.

Apesar da implantação do sistema nacional de avaliação, da reformulação da LDB, dentre outros fatores, se reconhece que muito ainda precisa ser feito como forma de mudar o cenário educacional no Brasil, considerando-se que a avaliação educacional não se restringe apenas à verificação do rendimento escolar ou a uma atividade rotineira no contexto da escola. Ela vai além dos muros da escola e há de se buscar estratégias para impulsionar toda a comunidade acadêmica na imersão do aprendizado com qualidade na escola (PERRENOUD, 1999; VIANNA, 1989, 2000).

Nesta concepção, a educação é voltada para a formação do homem, buscando a sua completude em diversos aspectos, possibilitando o seu aperfeiçoamento como um indivíduo ativo e dinâmico. Consequentemente, a avaliação passa a ser um instrumento que oferece subsídios para o desenvolvimento do aluno como sujeito crítico, criativo e autônomo. Cumpre mencionar ainda que Heraldo Vianna (2000) em *Avaliação Educacional: teoria, planejamento, modelo*, concebe a avaliação para melhorar e não para provar, sendo um processo sistemático, contínuo, servindo, desta feita, para a tomada de decisões.

No contexto nacional, o MEC por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), institui na década de 90 o SAEB que avalia a educação básica já mencionada anteriormente. No Ceará, semelhante ao SAEB, destaca-se o SPAECE. Os dois sistemas avaliativos têm em comum a preocupação com o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, considerando as avaliações das crianças nos primeiros anos de escolarização como também dos jovens na conclusão da educação básica.

A finalidade essencial da avaliação no ensino médio consiste em: i) propiciar as condições necessárias para que sejam tomadas decisões educativas; ii) incentivar a evolução integral do educando; iii) decidir quanto à necessidade de intervenções nas situações e estratégias de ensino-aprendizagem e na qualidade das relações interpessoais.

Nesse sentido, o sistema estadual cearense estabelece uma estreita relação com o governo federal na avaliação do sistema educacional do Ceará, ao oferecer às escolas subsídios que apontem caminhos para superação das dificuldades de aprendizagem, assim como oferecer alternativas capazes de tornar a escola um espaço de ensino e aprendizagem além de contribuir para a construção de uma sociedade mais culta e letrada.

Vale destacar, que as deficiências na aprendizagem da população brasileira de forma mais contundente entre os jovens, põem em xeque as inúmeras políticas educacionais

implantadas no país. Tais deficiências ocorrem desde as dificuldades na aquisição da leitura até o agravante resultado nas produções textuais dos alunos. Via de regra, os resultados costumam ser incipientes, isto é, muito aquém do esperado, considerando o nível de aprendizagem do discente no ano/série avaliado.

Por conseguinte, toda essa problemática reflete nos baixos indicadores de qualidade e eficiência da educação básica, retratados há décadas pelas aferições realizadas em nível nacional e estadual, conforme os resultados do SAEB, 2005, 2007, 2009, 2011 e do SPAECE 2008, 2009, 2010, 2011 (Anexo A).

Apesar de algumas mudanças nesses indicadores, o Ceará continua sendo um dos estados que ainda apresenta resultados desfavoráveis em razão da permanência desse déficit educacional.

A despeito desse quadro, considera-se o SPAECE uma ferramenta eficaz na indicação de medidas de intervenção pedagógica em sala de aula, junto às escolas e nas políticas públicas educacionais para o ensino médio, a exemplo do Programa “Aprender pra Valer” que visa desenvolver mecanismos para uma boa aprendizagem que resultará no melhor desempenho dos discentes e, conseqüentemente, em um melhor índice de qualidade e eficiência da educação básica no Ceará.

O SPAECE toma como base a Matriz de Referência em Língua Portuguesa e a Matriz de Referência em Matemática. É importante ressaltar que a partir dos resultados obtidos em avaliações em larga escala, abrem-se caminhos para uma melhor intervenção no âmbito da escola e especificamente, na sala de aula.

### 3 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CEARÁ

A avaliação institucional diz respeito à obtenção de informações para o diagnóstico e acompanhamento nos mais variados aspectos referentes à escola, como as características culturais, socioeconômicas e de relacionamento entre seus agentes externos e internos, além das ações político-pedagógicas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Visa, portanto, a captação da percepção que gestores, professores, alunos e seus familiares possuem em relação aos diversos aspectos das instituições escolares.

Por intermédio dos dados obtidos na avaliação institucional é possível averiguar o impacto das políticas estaduais sobre a população escolar, inclusive, ampliando o olhar não somente sobre a abrangência do aspecto pedagógico, incluindo dessa forma a identificação das insuficiências e das potencialidades das unidades escolares, com o intuito de promover o seu autoconhecimento, a otimização de suas funções e as tomadas de decisões necessárias ao desenvolvimento da escola na sua totalidade.

O Relatório da Rede da AVALIA Assessoria Educacional – Ceará versa que:

O grande valor destas informações tem, ao longo dos anos, ganhado atenção por parte de Secretarias e demais órgãos nacionais e internacionais relacionados à educação, tendo em vista a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por escola e implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Saeb, Prova Brasil, Pisa (OCDE), no caso específico do Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – SPAECE. Tais avaliações reconhecem que a proficiência dos alunos é fortemente influenciada por fatores não só externos a escola como também fatores externos ao próprio aluno. Características relacionadas a cada uma das famílias, como seu capital econômico e cultural, e da sociedade, como suas demandas por mão de obra, seus processos políticos e sua estrutura organizacional, também impacta o desempenho dos estudantes. (CEARÁ, 2011c, p. 8).

Tomando como base a efetivação da avaliação no estado do Ceará, considera-se que o Sistema Estadual de Avaliação do Ceará vem, ao longo do tempo, buscando novas abordagens avaliativas. No período da implantação do SPAECE em 1992, o foco era o rendimento escolar do alunado cearense. Com o passar dos anos, o SPAECE incorpora uma nova vertente: a Avaliação Institucional, cuja proposta era realizar uma auto avaliação da escola, em que todos os segmentos que a compõem avaliavam e eram avaliados em diversos aspectos.

A implantação da Avaliação Institucional nas Escolas Públicas do Ceará se deu em 1996, e pela sua concepção foi considerado um projeto pioneiro. Nesse período, a Secretaria da Educação Básica contava com recursos financeiros do II Projeto de Educação

Básica para o Nordeste (NEBE II), oriundos de um acordo de empréstimo com o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Banco Interamericano da Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Governo do Estado do Ceará.

A duração do convênio do NEBE II foi de 1993 a 1998, constando de cinco componentes: Capacitação de Recursos Humanos, Instalações Escolares, Material de Ensino-Aprendizagem, Gestão Educacional e Inovações Pedagógicas. O projeto de Avaliação Institucional fazia parte do componente Inovações Pedagógicas. O projeto teve a sua 1ª Etapa no período de 1996 a 1997 e a 2ª Etapa no período de 1997 a 1998.

De acordo com o documento da SEDUC:

Este projeto tinha como objetivo geral “Implantar a Avaliação Institucional como um processo organizado, sistemático, contínuo e participativo nas Escolas Públicas do Ceará, como condição intrínseca para a Qualidade no Ensino e Autonomia da Escola”. (CEARÁ, 1997c, p. 6).

Nesse momento da história da Avaliação Institucional das Escolas Públicas do Ceará, houve grande aceitação junto à comunidade escolar e a cada ano ampliava-se a abrangência das unidades escolares, haja vista que no ano da implantação, 44 escolas fizeram adesão ao projeto, sendo 30 estaduais de Fortaleza e as demais dos municípios de Maranguape e Icapuí. Em 2003, este número elevou-se para 496 escolas, distribuídas em 165 municípios do Estado, inclusive, com o envolvimento de todas as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE (CEARÁ, 2005, 2006).

O envolvimento das escolas no projeto de Avaliação Institucional garantiu sua permanência mesmo com o término do Convênio NEBE II. A sua continuidade deu-se durante a definição das metas do Plano de Educação no “Seminário Discutindo o Plano Estadual 2003/2006”, promovido pela SEDUC, em fevereiro de 2003 (CEARÁ, 2005).

Como consequência da permanência da Avaliação Institucional como também de outras discussões suscitadas a partir dos resultados do SPAECE/2004, um grupo de técnicos da SEDUC participou da publicação de um livro com textos diversos, cujo foco era fazer uma análise dos resultados do SPAECE compreendendo as duas vertentes – Avaliação do Rendimento Escolar e Avaliação Institucional. O referido exemplar foi prefaciado pelo saudoso Prof. Heraldo Marelim Vianna, um dos pioneiros da Avaliação Educacional no Brasil, sendo autor de vários livros e artigos relacionados aos sistemas de avaliação.

Os estudos exploratórios do SPAECE 2004 elucidam que:

No Ceará, o Plano Estadual de Educação 2003/2006 elegeu como eixo central das políticas públicas a garantia da qualidade da escola com foco na aprendizagem do

aluno. Com efeito, um dos desafios do referido Plano consiste no Aperfeiçoamento do Processo de Avaliação Institucional e de Análise dos Resultados Educacionais, cabendo a este a “consolidação de uma cultura de Avaliação Institucional como ferramenta de monitoramento da gestão escolar e educacional, assim como o desenvolvimento de mecanismos de socialização dos resultados”. (CEARÁ, 2006, p. 9).

Na estrutura organizacional da SEDUC, a Avaliação Institucional era coordenada pela Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional (CEPAE), da Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais (COPPE). Após a definição de que o Plano Estadual 2003/2006 contemplaria metas assegurando o projeto da Avaliação Institucional, a equipe técnica da CEPAE tomou para si a responsabilidade de “[...] aperfeiçoar o processo, revendo e reelaborando os instrumentais, e refinar a análise dos resultados, mediante a sistematização informatizada dos dados.” (CEARÁ, 2005, p. 9).

Os instrumentais utilizados na Avaliação Institucional foram elaborados contendo questões abertas e fechadas, proporcionando à comunidade escolar a possibilidade de manifestar sua visão em relação aos diversos segmentos da escola, como também expressar seus posicionamentos em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Esses instrumentais foram elaborados a partir de três grandes categorias, a saber: Organização do Trabalho Escolar; Organização do Trabalho Docente e Ambiente Escolar.

Vale destacar que os princípios adotados na Avaliação Institucional das Escolas Públicas no Ceará eram os mesmos adotados pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) sendo: i) adesão; ii) não premiação e/ou não punição; globalidade; legitimidade e continuidade. Em 2003, 4º ano de aplicação da Avaliação Institucional, foi incluído o princípio da “publicidade” para atender ao princípio da Constituição Federal de 1988, no Capítulo VII, Seção I, Art. 37: “A administração pública direta e indireta [...] obedecerá aos princípios de legalidade, [...] publicidade e eficiência [...].” (CEARÁ, 2005, p. 11).

Ao considerar esses princípios, observava-se que a escola avaliada olhava para si, sem comparações ou generalizações com outras escolas. Nesse sentido, os resultados das unidades escolares não eram compartilhados com outras instituições escolares, havia respeito, resguardando à individualidade. As escolas e os municípios recebiam o Relatório Final da CREDE onde estavam organizados os dados gerais das unidades escolares participantes, sem a possibilidade de identificação. O relatório de cada escola era apresentado/discutido dentro

da própria unidade escolar como forma de subsidiar o fazer pedagógico e fortalecer as relações interpessoais de todos os seus segmentos.

Vale lembrar que o SPAECE consistia em duas vertentes. A primeira referia-se a Avaliação do Rendimento Escolar e a segunda tratava da Avaliação Institucional. O diferencial destas vertentes em relação aos outros estados do Brasil era que o sistema de avaliação cearense contemplava as duas dimensões de análise: qualitativa e quantitativa. Importa mencionar, que a vertente da Avaliação Institucional apresentava cunho qualitativo e a vertente do Rendimento Escolar caracterizava-se pela natureza quantitativa. Dessa forma, elas se complementavam com suas especificidades e relevâncias em todo o processo avaliativo. Uma é forte aonde a outra tem limitação e vice e versa.

Em suma, o objetivo da Avaliação Institucional concebido pela SEDUC/CEPAE era:

Subsidiar a formulação e o monitoramento das políticas educacionais; Aprofundar, qualitativamente, os resultados identificados na avaliação do rendimento escolar (SPAECE) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Estimular o processo de autoconhecimento da realidade escolar, envolvendo toda a comunidade no seu Projeto Político Pedagógico e no Plano de Desenvolvimento da Escola; Implementar o processo de formação e atuação dos Conselhos Escolares para que possa desenvolver, de forma competente, sua função avaliativa; Prestar contas à comunidade das ações desenvolvidas e resultados obtidos pela escola. (CEARÁ, 2005, p. 12).

A Avaliação Institucional, desenvolvida nas escolas públicas do Ceará, representou um processo de participação e de grande discussão, desde as reuniões de sensibilização para definir a participação no projeto, à escolha do Grupo de Trabalho (GT) da escola ou até à aplicação dos instrumentais e discussão dos resultados, entre outras. A escola se configurou numa unidade, desta feita, não só com alunos, como costumeiramente acontece, mas com professores, gestores, funcionários e pais, todos avaliando e sendo avaliados. O processo de avaliação nas escolas suscitou muitas reflexões e mudanças. Dentre elas, destaca-se a satisfação dos pais em se envolverem com a escola de seus filhos e assim poderem exigir e fazer mais por ela (SOUSA, 1998).

### **3.1 Retrospectiva histórica da Avaliação Institucional no Ceará**

Sabe-se que a implantação da Avaliação Institucional das Escolas Públicas no Ceará, ocorrida em 1996, tinha como meta sensibilizar todas as escolas da rede estadual de ensino, visto que um dos princípios norteadores do projeto consistia na adesão voluntária. No entanto, a aceitação foi restrita, limitando-se à participação de trinta unidades escolares,

contrariando as expectativas referentes ao número reduzido de adesões por parte da SEDUC (CEARÁ, 1999).

Vale destacar que antes da adesão das escolas, havia um processo anterior e interno no qual a comunidade escolar decidia pela participação ou não no Projeto de Avaliação Institucional. Em seguida, a escola confirmava sua inserção no projeto. Acredita-se que o número reduzido de unidades escolares no período de implantação ocorreu em razão do desconhecimento, quanto à clareza dos objetivos da SEDUC em relação às avaliações das referidas escolas.

Conforme os estudos exploratórios do SPAECE 2004, a avaliação evidencia que:

Mesmo já existindo o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), avaliações essas que não objetivam, em princípio, classificações e punições, a receptividade ao Projeto de Avaliação Institucional não foi bem aceita, de imediato, pela maioria das escolas. Há que se considerar que a cultura da avaliação de sistema e institucional ainda se encontrava em estágio incipiente e a SEDUC tinha realizado uma experiência de avaliação docente em anos anteriores que teve forte impacto negativo junto a comunidade escolar. Aliado a esse fato, o corpo docente da escola, também traz consigo marcas fundadas no medo da classificação e do uso indevido dos resultados, desconsiderando a real finalidade da avaliação que consiste na percepção da situação atual, confrontando-a com a situação ideal. (CEARÁ, 2006, p. 119).

A divulgação dos dados da avaliação das escolas era realizada por meio das CREDE em que se destacavam como objetivos a divulgação dos avanços e dos retrocessos, assim como o levantamento de questões a fim de provocar reflexões sobre as informações coletadas, permitindo à escola um olhar sobre si.

A esse respeito, Estrela Fernandes (2001) em *Avaliação institucional da escola e do sistema educacional* acentua que:

A escola que passa por um processo avaliativo sério e participativo descobre sua identidade e acompanha sua dinâmica. Muita coisa aprende-se com esse processo. Mas o que fica de mais importante é a vivência de uma caminhada reflexiva, democrática e formativa. Todos crescem. Os dados coletados mudam, mas a vivência marca a vida das pessoas e renova esperanças e compromisso com o trabalho qualitativo e satisfatório para a comunidade escolar e para a sociedade. (FERNANDES, 2001, p. 101).

No período de 2007 a 2010 ocorreram mudanças na sistemática de avaliação em larga escala do Estado. Sendo elas, a avaliação nas séries do ensino médio e a avaliação da alfabetização. Nesse sentido, a Avaliação Institucional foi desatrelada do SPAECE eliminando o caráter auto avaliativo, tornando-se externa passando a ser realizada por instituição especializada. Contudo, somente em 2009 foi iniciado o processo licitatório para a implementação dessa nova abordagem.

### ***3.1.1 Avaliação Institucional 2011 – AVALIA Assessoria Educacional***

Em 2010 a Avaliação Institucional das escolas da rede pública estadual do Ceará foi realizada por meio da AVALIA Assessoria Educacional, empresa especializada e contratada pela SEDUC para esse fim. O trabalho consistiu na aplicação de questionários, coleta das informações para o diagnóstico e acompanhamento de vários aspectos relacionados à escola.

Dentre os segmentos envolvidos na Avaliação Institucional, inicialmente participaram os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos dos respectivos níveis de ensino responderam aos questionários sobre sua percepção em relação à escola. Os segmentos dos professores e núcleo gestor participaram de forma censitária respondendo aos questionários com itens sobre sua percepção da comunidade escolar, dos processos escolares e da satisfação no trabalho. Já os pais e/ou responsáveis pelos alunos, responderam ao questionário sobre a satisfação com os serviços oferecidos pela escola e o envolvimento deles com os estudos dos filhos. Vale enfatizar, que os segmentos de alunos e pais e/ou responsáveis responderam aos questionários por amostragem.

Para esta pesquisa o foco de análise será a percepção do professor. A seleção desse segmento se deu pela relevância desse sujeito no contexto escolar. O instrumental de estudo trata dos diversos aspectos relacionados ao âmbito escolar com suas características culturais, socioeconômicos, como também acerca dos relacionamentos entre seus pares, tanto internos quanto externos, além das ações político-pedagógicas que permeiam o processo ensino-aprendizagem.

Quanto ao questionário respondido pelo segmento professor (Anexo B) destacam-se três temas que abordam a percepção em relação à gestão escolar, as condições de trabalho na escola e sobre a expectativa dos educadores em relação aos alunos. Após o tratamento dos dados coletados pela AVALIA Assessoria Educacional, a mesma organizou seus relatórios com vários indicadores para uma melhor compreensão por parte das escolas avaliadas. Ressalta-se que as temáticas selecionadas pela pesquisadora para o presente estudo foram organizadas/condensadas pela AVALIA em dois indicadores.

Os itens do questionário a ser respondido pelo professor, referente à percepção da efetividade da gestão educacional, são direcionados ao núcleo gestor que é composto pelo diretor, pelos coordenadores educacionais e pelo secretário escolar. Estes questionários serão analisados com o objetivo de captar a visão do professor em relação à gestão educacional, as

condições de trabalho na escola e a expectativa dos professores em relação aos alunos. As alternativas são assinaladas com a concordância ou discordância do professor, de acordo com a escala utilizada no referido questionário da Avaliação Institucional nas Escolas Públicas do Ceará.

O Relatório da Rede da AVALIA Assessoria Educacional condensou os temas que subsidiarão as análises em dois indicadores. O indicador 1- **A equipe de gestão na visão dos alunos e professores** o qual é constituído de quatro temas. Vale destacar, que para esta pesquisa, foram escolhidos três temas em que as questões estão relacionadas à visão do professor.

Inicialmente é apresentado o tema sobre a *Percepção da Efetividade da Gestão Educacional*. Nele constam vários aspectos, tais como: confiança na gestão educacional, estímulo às atividades inovadoras, atenção adequada à aprendizagem dos alunos, apoio às normas administrativas e ainda, se a gestão estabelece regras claras de disciplina, dando apoio necessário ao professor para que ele desempenhe suas funções na escola da melhor forma possível.

#### Quadro 1 – Percepção da Efetividade da Gestão Educacional

- 51 – Tenho plena confiança profissional na equipe de gestão educacional.
- 52 – A equipe de gestão educacional busca o comprometimento dos professores com a escola.
- 53 – A equipe de gestão educacional estimula as atividades inovadoras.
- 54 – A equipe de gestão educacional dá atenção adequada aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos.
- 55 – A equipe de gestão educacional dá atenção adequada aos aspectos relacionados às normas administrativas.
- 56 – A equipe de gestão educacional dá atenção adequada aos aspectos relacionados à manutenção e disponibilidade de recursos físicos da escola.
- 57 – A equipe de gestão educacional implementa regras claras de disciplina e me apoia quando necessário.

Fonte: Questionário do Professor, p. 6 (Anexo B).

O segundo tema para análise versa sobre a *Percepção da Influência do Plametas (Plano de Metas da Escola) nas Atividades Pedagógicas*. O Plametas foi instituído pela SEDUC no final de novembro de 2008 como parte do processo de escolha e indicação para o provimento do cargo em comissão de diretor das escolas públicas estaduais do Ceará. O

Plametas representava o compromisso inicial do diretor com a escola e a SEDUC no período compreendido de 2009 a 2012, sendo a principal referência para o acompanhamento da Superintendência Escolar em cada escola.

A AVALIA Assessoria Educacional compôs o questionário do professor a partir de quatro indagações, conforme o quadro demonstrativo a seguir:

**Quadro 2 – Percepção da Influência do Plametas nas Atividades Pedagógicas**

- 92 – As práticas pedagógicas refletem os objetivos determinados no Plano de Metas.
- 93 – Os objetivos estabelecidos no Plano de Metas influenciaram o desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos para a melhoria do rendimento dos alunos em avaliações externas.
- 94 – As metas estabelecidas no Plano de Metas influenciaram o desenvolvimento de projetos para a diminuição da evasão escolar.
- 95 – O rendimento escolar dos alunos tem apresentado mudanças satisfatórias desde a implementação do Plano de Metas.

Fonte: Questionário do Professor, p. 10 (Anexo B).

O terceiro tema do primeiro indicador aborda a *Percepção da importância do Projeto Político-Pedagógico*. Ele é composto de seis itens que dizem respeito à construção do PPP.

**Quadro 3 – Percepção da importância do Projeto Político-Pedagógico**

- 86 – O projeto Político-Pedagógico de sua escola está sempre disponível para toda a comunidade escolar?
- 87 – Esse projeto foi feito com participação efetiva da comunidade escolar?
- 88 – O Projeto Político - Pedagógico reflete a realidade social da escola?
- 89 – As decisões da gestão da escola se pautam pelo Projeto Político-Pedagógico?
- 90 – O Projeto Político-Pedagógico é utilizado como referência no dia a dia?
- 91 – A escolha do material didático reflete as decisões do Projeto Político-Pedagógico?

Fonte: Questionário do Professor, p. 9 (Anexo B).

O indicador 2 - Percepção da escola, será analisado a partir da percepção do professor em relação à *Percepção das Condições de Trabalho na Escola*. Compõe-se de quatro itens.

#### Quadro 4 – Percepção das Condições de Trabalho na Escola

- 82 – Os materiais pedagógicos necessários ao meu trabalho estão disponíveis nesta escola.
- 83 – As rotinas burocráticas interferem no meu trabalho de ensinar.
- 84 – Sinto-me pessoalmente seguro, antes, durante e após o meu trabalho na escola.
- 85 – Recebo apoio dos pais dos alunos para o desenvolvimento do meu trabalho.

Fonte: Questionário do Professor, p. 9 (Anexo B).

O último tema aborda a percepção do professor sobre a *Expectativa em Relação aos Alunos*, composto de dois itens.

#### Quadro 5 – Expectativa do Professor em Relação aos Alunos

- 96 – Quantos dos seus alunos você acha que concluirão o Ensino Médio?
- 97 – Quantos dos seus alunos você acha que concluirão o Ensino Superior?

Fonte: Questionário do Professor, p. 10 (Anexo B).

A Avaliação Institucional atende ao direito da sociedade em exigir uma escola de qualidade, e cabe ao Estado no cumprimento do seu dever, proporcionar a escola condições favoráveis a sua melhoria. Urge, portanto, o empenho de todos em unir esforços em prol de uma escola pública qualificada, quanto a otimização de suas funções e decisões no sentido de afirmar junto à sociedade sua relevância ética e cidadã.

### 3.1.2 A escola eficaz no Brasil

No Brasil, os estudos sobre o efeito e fatores associados à eficácia escolar começaram a ser produzidos nos anos 90 por grupos de pesquisadores das universidades brasileiras. Estes estudos tiveram origem a partir de textos sobre os aspectos técnicos e metodológicos envolvidos nas avaliações e nos relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), incluídas nas edições do SAEB no período de 1997 a 2005. Esses estudos foram relevantes pelo fato de apresentarem metodologias atualizadas de análise estatística aplicada aos dados educacionais, dentre os quais a Teoria de Resposta ao Item que proporciona o avanço nas dimensões relacionadas à produção dos escores de desempenho escolar, às técnicas de equalização de escalas para a comparação temporal e espacial dos resultados das avaliações e aos modelos hierárquicos de regressão

(modelos multiníveis) que favorecem o estudo do efeito das escolas e os fatores associados ao desempenho escolar (BROOKE; SOARES, 2008; SOARES, 2002).

As pesquisas realizadas no Brasil ainda são incipientes em razão da grande variação entre as escolas. Conforme apresentam Brooke e Soares (2008, p. 491) em *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*:

[...] entre as escolas brasileiras a variação costuma ser maior que a observada nos países industrializados, devido à maior segmentação do nosso sistema educacional. No Brasil, alunos com perfis socioeconômicos distintos frequentam escolas distintas. As escolas privadas atendem a alunos com nível socioeconômico muito mais elevado que alunos das escolas públicas. Essas condições desiguais de escolarização têm consequências na produção de resultados escolares muito distintos. Por esse motivo, qualquer análise sobre o efeito das escolas e os fatores associados à eficácia escolar só faz sentido após o controle da influência externa do nível socioeconômico e cultural das famílias no desempenho dos alunos.

Para Brooke e Soares (2008), os fatores associados à eficácia escolar descritos na literatura brasileira são organizados em cinco categorias: i) recursos escolares – a variabilidade e a efetividade do uso de modo coerente no âmbito escolar influem nos resultados; ii) organização e gestão da escola – o reconhecimento por parte dos professores da liderança do diretor é característica associada a eficácia escolar; iii) clima acadêmico – refere-se a atmosfera acolhedora na sala de aula, interrelação positiva entre professor e aluno, prevalência de cooperação mútua, diálogo e abertura as mudanças; iv) formação e salário docente – apresenta influência, mas não é significativo nas determinações dos resultados ; v) ênfase pedagógica – essa categoria evidencia peso, em favor, do efeito positivo na eficácia escolar (BROOKE; SOARES, 2008; CASASSUS, 2002; SCHEERENS, 2005).

Vale ressaltar que esses fatores constituem-se bons prognósticos do sucesso escolar. Entretanto, no contexto brasileiro, possuir infraestrutura, equipamentos e a disponibilidade de docentes não dependem da escola, mas do sistema de ensino. Porém, os fatores relacionados à organização, clima e gestão escolar e objetivos pedagógicos, dependem essencialmente de todos os que fazem a escola, o que é garantido pela LDB através da autonomia e da flexibilização curricular na instituição.

Outro aspecto que cumpre mencionar, diz respeito ao melhoramento escolar, definido como um “[...] esforço sistemático e continuado visando à mudança nas condições de aprendizado e outras condições internas relacionadas, com o objetivo final de se alcançar metas educacionais mais eficazmente.” (THURLER *apud* VAN VELZEN, 1985, p. 178).

Conforme os autores supracitados as alternativas que apoiam a proposta de melhoramento escolar são elencadas como uma abordagem à mudança educacional, assim se

destacam: i) *a escola é centro da mudança* – isto é, elas são diferentes, tem sua individualidade e implica a adoção de perspectivas “para além da sala de aula”, sem perder de vista a sala de aula; ii) *uma abordagem sistemática da mudança* – requer um processo de planejamento minucioso, contínuo e a longo prazo; iii) *a chave para a mudança é manter o foco nas “condições internas” das escolas* – incluem as atividades de ensino e aprendizagem, procedimentos da escola, alocação de cargos e utilização de recursos de suporte aos processos de ensino e aprendizagem; iv) *cumprimento mais eficaz de metas educacionais* – sugere que as escolas atendam às necessidades mais gerais de desenvolvimento dos alunos, de desenvolvimento profissional dos docentes e às necessidades da comunidade escolar; v) *uma perspectiva em níveis múltiplos* – deve trabalhar em cooperação com todos os segmentos da escola, para que esta obtenha alto nível de qualidade. Os papéis dos professores, gestores, pais e equipe de apoio devem ser definidos conjuntamente com o processo de melhoramento da escola; vi) *estratégias integradas de implementação* – isso envolve a interação mútua de todos os segmentos da escola numa via de mão dupla. A primeira fornece a estrutura, os recursos e as possibilidades, a segunda fornece energia e a implementação; vii) *a procura da institucionalização* – o melhoramento da escola fundamentado num objetivo comum especialmente por parte dos docentes (BROOKE; SOARES, 2008; SOARES 2002).

A cultura escolar é um aspecto que tem sido negligenciado nos projetos de avaliação escolar. Considerá-la é refletir sobre os valores e as normas que reagem a instituição. Nessa perspectiva, Monica Thurler (1998) no artigo *A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive* afirma que a cultura escolar pode ser definida como o conhecimento socialmente compartilhado e transmitido daquilo que existe e deveria existir. O significado desse conhecimento é transmitido, muitas vezes, involuntária e implicitamente.

De acordo com a autora, vale destacar que a eficácia e a excelência escolar têm relação com os tipos de cultura, contanto que: i) favoreça a comunicação e a cooperação entre os docentes e a gestão na resolução das dificuldades do cotidiano escolar; ii) privilegie o entendimento e a negociação no que diz respeito aos valores, normas, expectativas e crenças; iii) crie uma identidade profissional em que os professores estejam envolvidos numa "missão" comum no sentido de atingir os objetivos a curto e a longo prazo (THURLER, 1998).

Desta feita, as características que se mostram nas escolas eficazes atribuem que: i) os gestores são quem definem os objetivos, organizam os intercâmbios e delegam as decisões tomadas, estão abertos e flexíveis e possuem uma boa relação com a comunidade escolar; ii) os docentes e discentes participam do planejamento e das decisões; iii) a equipe docente

revela postura ética, compromisso e competência pedagógica; iv) a escola possui recursos materiais e humanos que favoreçam as práticas pedagógicas; v) as pessoas envolvidas revelam perseverança, criatividade e motivação para o enfrentamento das dificuldades (SCHEERENS, 2005; THURLER, 1998).

Cumpra mencionar ainda, que as pesquisas sobre as escolas eficazes reforçam a necessidade do justo equilíbrio entre autogestão e poder central, entre a autonomia da escola e o apoio a seus esforços pedagógicos pelas instâncias superiores.

Os estudos revelam, portanto, que no Brasil, as publicações sobre esse tema têm pouco mais de dez anos, constituindo, assim um campo de pesquisa recente, embora estudos sobre o efeito das escolas e a eficácia escolar ocupem hoje espaço relevante nas investigações acadêmicas, como também nas políticas públicas. A existência de avaliações educacionais como o SAEB, SPAECE, PAIC, PISA são contundentes no sentido de ampliar os estudos e debates para aprofundar questões relacionadas aos resultados na busca de respostas em relação ao desafio da educação de qualidade no Brasil, visto que sem elas não há como responder às demandas sociais e econômicas do futuro.

## 4 OS SISTEMAS EXTERNOS DE AVALIAÇÃO

### 4.1 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)

Contextualizando o cenário nacional dos sistemas avaliativos em larga escala existentes no Brasil, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) patrocinado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano de 2012 teve a aplicação do seu quinto estudo. O Brasil participa desta avaliação desde o ano 2000 com mais de 60 países.

A coordenação da referida avaliação é do INEP/MEC, sendo que em 2012 o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora da Faculdade de Educação, foi responsável pela realização da aplicação dos testes no Brasil.

O PISA caracteriza-se por ser a maior pesquisa internacional em educação. Tem como objetivo investigar alunos com cerca de 15 anos de idade, para avaliar o preparo desses estudantes para a vida adulta e ainda, medir o letramento destes em Matemática, Ciências, Resolução de Problemas e Leitura. Aproximadamente, entre 4.500 e 10.000 alunos de cada país participaram deste Programa. Nesse tipo de avaliação a participação dos estudantes é importante porque os resultados dela podem ser utilizados para

[...] indicar o quão bem preparados para a aprendizagem os alunos do Brasil estão ao saírem da escola; pelas escolas, sistemas de educação e governos para identificar áreas que necessitam de melhoria ao longo do tempo; e para permitir uma comparação do desempenho do aluno e do ambiente de aprendizagem dentre os diferentes países. (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2012, p. 3).

A organização da aplicação dos testes do PISA 2012 ocorreu através de dois modelos de escolas. O “Modelo A” e o “Modelo B” compreendiam escolas nas quais 35 alunos, selecionados por amostra fizeram uma Avaliação em Papel, com duração de 2 horas, contendo questões de Matemática, Ciências e Leitura. Além do teste, os alunos respondiam outro instrumental, o “Questionário do Aluno”. A coordenação destas escolas foi solicitada também a responder o “Questionário da Escola” (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2012).

O “Modelo B” destinava-se às escolas em que também 35 alunos foram selecionados por amostra. Estes fizeram uma “Avaliação em Papel”, com duração de 2 horas contendo questões de Matemática, Ciências e Leitura. Os mesmos alunos respondiam ao

“Questionário do Aluno”. Após a “Avaliação em Papel” e o preenchimento do Questionário. Uma sub-amostra de 18 alunos participou de uma avaliação, utilizando o Computador, em Matemática, Resolução de Problemas e Leitura, tendo duração de 40 minutos. Como no “Modelo A” os coordenadores destas escolas também foram solicitados a responder ao “Questionário da Escola” (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2012).

A logística de aplicação do trabalho de campo do PISA foi composta de vários sujeitos (coordenador estadual, apoio de coordenação, coordenador da escola e aplicador). Somente o coordenador da escola deveria ser da própria escola, os demais participantes eram totalmente externos a ela. Acredita-se que tal exigência deva-se pela total isenção dos envolvidos na coleta dos dados. A coordenação estadual e o apoio da coordenação foram devidamente treinados pelo CAEd em Juiz de Fora na Faculdade de Educação, com a participação do INEP/MEC (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2012).

No Ceará, a Coordenação do Estado ficou a cargo da Célula de Avaliação do Desempenho Acadêmico – CEADE/SEDUC. Além do que já foi considerado sobre o PISA, é importante ressaltar que os resultados dessa avaliação revelam amplas diferenças em resultados educacionais, dentro dos países e através dos países. Para tanto, o PISA tenta responder questões sobre a preparação dos estudantes para enfrentar os desafios que lhes são colocados na vida, como também se estes estão aptos a analisar, argumentar e comunicar suas idéias eficazmente.

O Programa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), busca responder questões por meio de pesquisas trienais que investigam as competências básicas nos estudantes da faixa etária de 15 anos de idade. Esta avaliação estima em que medida os estudantes no final da educação obrigatória adquiriram os conhecimentos e habilidades essenciais para que estes participem plenamente nas sociedades modernas com o foco nas áreas de leitura, matemática e ciências.

O PISA possui características peculiares que incluem:

Orientação baseada em políticas, que conecta dados sobre resultados de aprendizagem dos estudantes com dados sobre as características dos estudantes, e sobre fatores básicos que organizam sua aprendizagem dentro e fora da escola, de modo a destacar diferenças em padrões de desempenho e identificar as características de escolas e de sistemas de educação que exibem altos padrões de desempenho.

Entendimento de “letramento” como um conceito inovador, que se refere à capacidade dos estudantes de aplicar conhecimentos e habilidades em áreas

essenciais, e de analisar, argumentar e comunicar suas ideias de maneira eficaz, à medida que apresentam, resolvem e interpretam problemas em diversas situações. Relevância para a aprendizagem ao longo da vida, que não limita o PISA à avaliação de competências dos estudantes em disciplinas escolares, mas solicita também que relatem sobre sua própria motivação para aprender, suas convicções sobre si mesmos e suas estratégias de aprendizagem.

Regularidade, que permite que os países monitorem seus progressos em direção ao cumprimento de objetivos de aprendizagens essenciais.

Amplitude de cobertura geográfica e natureza colaborativa, que, no PISA 2009, envolvem os 34 países membros da OCDE e 41 economias e países parceiros. (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2011, p. 17-18).

Uma avaliação internacional como o PISA, com características próprias e bem definidas, traz a cada país participante inúmeras contribuições, mas também é importante ressaltar que alguns ajustes devam ser implementados por especialistas em avaliação de larga escala, nas análises desses resultados (KLEIN, 2011).

A fim de garantir a comparabilidade dos resultados através dos países, o PISA dedicou atenção especial nesse aspecto, já que cada país possui singularidades quanto à duração e a natureza dos programas de educação pré-escolar, à idade de ingresso na escolarização formal e à estrutura do sistema educacional não permitem que séries escolares sejam definidas de forma comparável internacionalmente (KLEIN, 2011).

Desta feita, para a realização das comparações de desempenho escolar, o PISA definiu que a população-alvo seria a de estudantes com idade de 15 anos e 3 meses e 16 anos e 2 meses no momento da avaliação e aqueles que concluíram pelo menos seis anos de escolarização formal, independente do tipo de instituição em que estejam matriculados ou carga horária do programa que frequentam, não importando que a escola seja pública ou privada. A utilização do critério da idade no PISA permite que os estudantes sejam comparados de forma consistente antes que concluam a educação obrigatória.

Estudos realizados pelo consultor em avaliação da Fundação Cesgranrio Ruben Klein (2011), acerca dos critérios definidos pelo PISA quanto à comparabilidade, indicam que há problemas nesses resultados, havendo necessidade de uma re-análise dos dados, conforme justifica no artigo “Uma re-análise dos resultados do PISA: problemas de comparabilidade”:

[...] o Pisa fez grandes contribuições no desenvolvimento do que e como avaliar, e é extremamente importante a comparação entre países. Os problemas de comparabilidade apontados neste artigo não interferem na interpretação qualitativa de como estão os países, mas interfere na comparação entre anos para o mesmo país com mudança de definição de idade e, também entre países. Na divulgação dos resultados de 2009, o Pisa anunciou que Luxemburgo, Chile e Brasil foram os três países com maior evolução de 2000 a 2009. No entanto, as populações de alunos de 2000 a 2009 não são definidas da mesma maneira nestes três países. (KLEIN, 2011, p. 720).

Para uma maior compreensão dos resultados do PISA 2009, último resultado divulgado até a defesa desta dissertação, recomenda-se a leitura na íntegra do artigo de Klein sobre esses resultados, pois o mesmo fundamenta com propriedade essa divulgação, principalmente quando aponta que entre os países a definição de anos de escolaridade é distinta, em um deles a Educação Básica tem duração de 12 anos (entrada no 1º ano EF aos seis anos) e em outros duração de 11 anos (entrada no 1º ano EF aos sete anos).

No Ceará, a estrutura da Educação Básica enquadra-se no primeiro caso, mas em alguns estados do Brasil esta permanece com a duração de 11 anos. No artigo de Klein (2011), ele sugere uma correção para a análise do PISA 2012, que no Brasil aconteceu em maio de 2012, que o mais adequado seria selecionar os estudantes pela idade escolar de 15 anos e realizar a aplicação em um número fixo de meses após o início do ano letivo. Sugere ainda, que essa regra valha para todos os países e em todos os anos.

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

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e vinculado ao Ministério da Educação – MEC. O principal objetivo do SAEB é avaliar o desempenho escolar dos alunos, assim como as condições pedagógicas e de gestão da educação básica, utilizando-se para tanto, de levantamentos periódicos e de uma amostra probabilística dos alunos.

Desta forma, o SAEB visa oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas educacionais, busca conhecer, também, o que os alunos sabem e são capazes de fazer, em vários momentos de sua trajetória escolar sem, entretanto, desconsiderar as condições físicas existentes nas escolas brasileiras.

O referido sistema objetiva também:

[...] identificar problemas do ensino e suas diferenças em termos regionais; oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos, nas diversas séries e disciplinas; proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e das condições em que são desenvolvidos; desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa e administrações educacionais; consolidar uma cultura de avaliações nas redes e instituições de ensino. (BRASIL, 2003, p. 3).

Destarte, o SAEB utiliza instrumentos específicos para ajudar tanto ao MEC, quanto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, no sentido de direcionar seu apoio técnico e financeiro no intuito de melhorar a qualidade, a eficiência e a equidade da educação básica no Brasil. E ainda, o referido sistema torna-se um instrumento de prestação de contas à sociedade da sua atuação.

No que tange à análise dos resultados, o SAEB demonstra a evolução do desempenho do alunado nos diversos fatores que incidem na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas. Com esses resultados é possível definir ações voltadas para as correções das distorções identificadas e aperfeiçoar as práticas desenvolvidas nas unidades escolares, além de subsidiar gestores e administradores, pesquisadores e professores do meio educacional, enfim toda a sociedade com informações fidedignas do sistema brasileiro.

Como outras avaliações em larga escala, o SAEB proporciona ao sistema educacional brasileiro, diversas informações na busca incessante de uma educação de qualidade. Segundo Fernando Haddad (2008, p. 11):

Todo processo educacional reclama avaliação. Não há professor que não submeta seus alunos a avaliação. A avaliação do aluno individualmente considerado tem como objetivo a verificação da aquisição de competências e habilidades que preparam uma subjetividade, na relação dialógica com outra, para se apropriar criticamente de conhecimentos cada vez mais complexos. Caso bem diferente é o da avaliação da instituição de ensino. Nesta, o objetivo é verificar se os elementos que compõem a escola estão estruturados para a oferta de educação de qualidade.

Ainda sobre a educação de qualidade tão necessária às escolas brasileiras, Haddad (2008, p. 8) salienta:

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais.

Ao longo dos anos o sistema avaliativo nacional tem passado por várias modificações. Até 2005, o SAEB era apenas um exame aplicado a cada dois anos, em uma amostra de alunos de cada estado brasileiro, acompanhado de um questionário socioeconômico. Apesar de limitado, refletia a realidade na análise dos resultados e constituía-se em uma ferramenta útil que permitia acompanhar o desempenho médio dos alunos e estabelecia correlações estatísticas entre esse desempenho e um conjunto de variáveis apuradas pelo questionário.

No ano de 2005, o SAEB passa por uma reformulação e nela mais de três milhões de alunos são avaliados nas quartas e oitavas séries das escolas públicas urbanas, graças à adesão dos governos estaduais e municipais por reconhecerem a necessidade de um sistema nacional de avaliação que acompanhe as condições de ensino e aprendizagem dos conteúdos que asseguram formação básica comum, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática.

A cada ciclo de aplicação, o SAEB solidifica-se como sistema avaliativo e dele emergem novas demandas como a responsabilização (*accountability*) e a mobilização social. A Constituição Federal preceitua a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (HADDAD, 2008).

Destarte, há de se considerar que a classe política é responsável pela garantia desses direitos, aliada à mobilização da sociedade. Desta feita, a responsabilização e a mobilização social tornam-se as colunas do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que por sua vez, está sustentado em seis pilares, a saber: i) visão sistêmica da educação; ii) territorialidade; iii) desenvolvimento; iv) regime de colaboração; v) responsabilização e vi) mobilização social (HADDAD, 2008).

Acrescenta Haddad (2008) que o PDE é um plano executivo e seus programas estão organizados em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

Em 2013 o SAEB mais uma vez apresenta inovações, passa a compor-se de três avaliações externas em larga escala descritas a seguir:

Avaliação Nacional da educação Básica – ANEB: abrange, de maneira amostral alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação. Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (“Prova Brasil”): trata-se de avaliação censitária envolvendo os alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA: avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. Visa também produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global. Foi incorporada ao SAEB pela Portaria nº 482, de 7 de 2013. A ANEB e a ANRESC/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual. (BRASIL, 2013e, p.1).

Desde abril de 2008, o MEC/INEP tem avaliado as crianças brasileiras nos primeiros anos de escolarização por intermédio da Provinha Brasil. Essa avaliação tem a

finalidade de diagnosticar o nível de alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental.

A referida avaliação tem características próprias. A aplicação da prova é realizada pelo professor da turma. Ocorre em duas etapas distintas, uma no início do ano e a outra no término do ano letivo. Adota também, uma sistemática singular na correção dos testes que é realizada pela escola (gestores e docentes), em que o objetivo é instrumentalizar a escola com um diagnóstico preciso do conhecimento que foi agregado na aprendizagem das crianças, desde a primeira aplicação da Provinha até o decorrer de todo o ano letivo.

A aplicação da Provinha Brasil se insere em uma das metas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que estabelece que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade.

Dando continuidade ao processo de avaliação nos primeiros anos de escolarização, o MEC/INEP/SAEB estabeleceu a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, que será aplicada em todas as escolas do Brasil que aderiram ao Programa Nacional de Avaliação na Idade Certa (PNAIC).

No Ceará além da aplicação da ANA há também a aplicação do SPAECE-Alfa, implantado no estado desde 2007. Portanto, a escola cearense já conta com experiência em avaliação de alunos nessa fase de escolaridade. O SPAECE-Alfa é uma avaliação em larga escala, censitária, em que são avaliados os alunos de 2º ano do EF das escolas da rede pública cearense, cujo objetivo central é investigar o processo de alfabetização dos alunos nesse ano de ensino.

### **4.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática até o 3º ano do ensino fundamental de todas as crianças das escolas municipais e estaduais do território brasileiro. O PNAIC tem como principais componentes:

Formação continuada, presencial para os professores alfabetizadores, como foco na alfabetização; Incentivo aos professores para participar da formação; Distribuição de recursos materiais do MEC, voltadas para a alfabetização e o letramento, articulados pela formação (PNLD, PNBE, Jogos Pedagógicos); Aumento da quantidade de materiais didáticos entregues por sala de aula; Disponibilização de soluções digitais de apoio à alfabetização (jogos, conteúdos); Monitoramento e acompanhamento pelos conselhos de educação e escolares; Aplicação de avaliações diagnósticas (Provinha Brasil) pelas próprias redes com retorno de resultados; Realização de avaliações externas anuais para todos os alunos concluintes do 3º ano; Apoio

pedagógico complementar por meio do Mais Educação; Incentivo para as escolas que mais avançarem face aos objetivos de alfabetização; Gestão e monitoramento do programa em colaboração com estados e municípios. (BRASIL, 2012, p. 1).

O Programa é subsidiado por quatro (4) Eixos: “Formação continuada de professores alfabetizadores; Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações sistemáticas; Gestão, mobilização e controle social”.

O PNAIC contou com a experiência vivenciada pelo estado do Ceará por intermédio do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que tem atestado melhorias na alfabetização do alunado cearense no 2º ano do ensino fundamental. O referido programa tornou-se uma política prioritária do Estado sob a responsabilidade da SEDUC desde 2007 e tem sido monitorado por meio do SPAECE-Alfa que foi incorporado ao sistema estadual de avaliação, com a missão de investigar o processo de alfabetização e verificar a eficácia das ações municipais, a partir das avaliações internas.

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

Ao longo da década de 90, surge no Brasil a necessidade das instituições educacionais se organizarem como forma de responder às demandas de uma sociedade que buscava uma educação de melhor qualidade. Dentro desse contexto de maior responsabilização, o INEP/MEC implanta o Sistema Nacional de Avaliação com o objetivo de oferecer resultados fidedignos quanto ao ensino desenvolvido pelas escolas brasileiras. Desta feita o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é instituído no Brasil.

O Ceará foi um dos estados brasileiros a realizar sua avaliação externa, na década de 1990, juntamente com Minas Gerais e São Paulo. Em 1992, ano da implantação do sistema estadual de avaliação, o mesmo é nomeado de Avaliação do Rendimento Escolar, passando ainda a chamar-se de Avaliação das Quartas e Oitavas Séries e, a partir de 2000, com a portaria nº 101/2000, passa a denominar-se de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), até os dias atuais.

Cumprе mencionar, que a partir do ano de 2004, o SPAECE produz resultados comparáveis com a avaliação nacional realizada pelo SAEB. Esse fato se deu em razão da utilização da mesma escala feita pelo SAEB, através da análise dos dados pela Teoria da Resposta ao Item (TRI) que constitui uma inovação na avaliação estadual. A partir daí, os dois sistemas - SAEB e SPAECE podem ter a comparação dos seus resultados. Após dois anos

(2006), sua abrangência é ampliada para todas as escolas com mais de vinte alunos das séries avaliadas. Esse fato favoreceu a inserção de escolas municipais da zona rural do Estado.

Nesse sentido, o SPAECE vem exercendo papel de destaque na política educacional do Estado, subsidiando ações dirigidas à melhoria da qualidade da Educação Básica. O SAEB avaliou nos anos iniciais as 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries, enquanto o SPAECE avaliou as 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental (EF). Nesse período, as aferições eram amostrais e se destinavam, prioritariamente, às unidades escolares da rede estadual. A participação das escolas da rede municipal nas avaliações dependia do atendimento aos critérios estabelecidos pela Instituição, sendo que um desses relacionava-se à quantidade de alunos por turma.

No período de 2003 a 2006, as diretrizes da SEDUC contribuíram para fortalecer o papel do Sistema de Avaliação, colocando-o como ferramenta necessária para que o sistema educacional público pudesse melhor utilizar os dados da avaliação, com análise dos resultados de forma mais apurada, considerando os percentuais de acerto em cada descritor (conteúdo, competência e habilidade) da Matriz de Referência da Avaliação. Nesse sentido, as práticas de ensino foram redirecionadas à superação dos desafios diagnosticados na avaliação.

Em 2007, com as determinações do governo Cid Gomes e a reestruturação da Secretaria da Educação, a avaliação educacional adquire uma nova dimensão, ampliando o seu raio de ação e, principalmente, a sua importância e magnitude frente às ações de ensino e de gestão da rede estadual.

Nas inovações implementadas, o SPAECE passa a abranger três vertentes: i) SPAECE-Alfa (2<sup>o</sup> ano); ii) SPAECE-Ensino Fundamental (5<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 2<sup>o</sup> segmento); iii) SPAECE-Ensino Médio (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries e EJA – 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> períodos). A partir de 2007 o sistema estadual de avaliação ocorre anualmente.

Nesse contexto, o SPAECE configura-se como uma avaliação em larga escala e toma por base os princípios norteadores propostos pelo “Joint Committee Standards for Educational Evaluation” (1984), que congrega avaliações educacionais de vários países, com base nos critérios, a saber:

- a) **Utilidade** – significa que o processo avaliativo em sua totalidade deverá atender à necessidade de informações dos gestores e usuários das diferentes instâncias central, regional e local;
- b) **Exatidão** – possibilitará a apresentação de informações técnicas adequadas e confiáveis sobre o desempenho dos estudantes da Educação Básica da Rede Pública de Ensino nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Para tanto, a avaliação deverá ser corretamente conduzida, utilizando-se de

procedimentos bem planejados e instrumentos válidos com o que se propõe a avaliar;

- c) **Viabilidade** – a avaliação deverá ser realística, prudente, diplomática e exequível;
- d) **Ética** – a avaliação deverá ser conduzida legal e eticamente, com consideração pelo bem-estar das pessoas envolvidas, isto é, não deve punir e nem ferir valores. (CEARÁ, 2010, p. 9).

Em consonância com as propostas de redimensionamento, a Avaliação Educacional tornou-se censitária, englobando todos os alunos e escolas da rede pública. Dessa forma, as administrações educacionais do Estado e dos municípios cearenses puderam dispor de um retrato mais fiel do cotidiano escolar, ou seja, do grau de conhecimento cognitivo dos alunos nos anos/séries avaliados, do conhecimento e prática docente e da gestão escolar adotada. Nesse sentido, os resultados dessas aferições possibilitam um melhor realinhamento das políticas públicas educacionais, tornando-as mais eficientes.

Semelhante ao SAEB, o SPAECE dispõe de testes de Língua Portuguesa e Matemática, baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Matriz Curricular do Ensino Médio da SEDUC. Os referidos instrumentos norteiam a Matriz de Referência da Avaliação. Ressaltamos ainda, que nas aferições do SPAECE são aplicados questionários contextuais aos alunos com o objetivo de se obter dados sobre o perfil socioeconômico e a trajetória escolar do alunado cearense, também com a participação de professores e diretores. O SPAECE tem o objetivo de levantar as características desses participantes, considerando os aspectos socioeconômicos e culturais, as condições de trabalho, a prática docente e o estilo de gestão.

#### **4.5 Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)**

As deficiências na alfabetização da população brasileira, de forma mais contundente, nas crianças de faixas etárias de 6 a 10 anos, põem em “xeque” as inúmeras políticas educacionais implantadas no país. Tais deficiências vão desde as dificuldades na apropriação do sistema de escrita e de leitura até se agravarem nas produções textuais dos alunos, que, via de regra, costumam ser incipientes, isto é, muito aquém do esperado, considerando o nível de aprendizagem do discente no ano/série avaliado.

Por conseguinte, toda essa problemática reflete nos baixos indicadores de qualidade e eficiência da Educação Básica, retratados há décadas pelas aferições realizadas

em nível nacional e estadual. Apesar de se registrarem algumas mudanças nesses indicadores, o Ceará continua sendo um dos estados que vêm “contribuindo” para a permanência desse déficit educacional. Na perspectiva de reverter esse cenário, a Comissão de Educação da Assembléia Legislativa do Ceará, juntamente as diversas instituições (UNICEF, UNDIME/CE, SEDUC e INEP) firmaram um pacto societário, que instituiu o Comitê Cearense pela Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE).

Em 2004, esse Comitê realiza uma pesquisa em 48 municípios cearenses, ratificando os dados das aferições do SAEB e SPAECE, atestando os baixos indicadores educacionais. Com a finalização do diagnóstico desta pesquisa pelo Comitê, a Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará (APRECE) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CE), com o apoio do UNICEF. Em 2005 surge o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), com o objetivo de apoiar os municípios participantes, no primeiro ano, a elevarem a qualidade do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais.

Para a viabilização desse apoio, o PAIC definiu algumas recomendações para que os municípios superassem o grave problema de aprendizagem dentro da própria rede. Tais recomendações tornaram-se as premissas de um pacto de cooperação, assinado por prefeitos desses municípios, que concordaram e se comprometeram em priorizar a alfabetização de crianças, em estimular o compromisso dos professores alfabetizadores e em rever os planos de cargos e carreira do magistério municipal, além de outras medidas na área.

Ainda em 2007, o PAIC torna-se uma política prioritária para a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), compreendendo cinco Eixos: Literatura Infantil e Formação do Leitor, Educação Infantil, Gestão Municipal, Alfabetização e Avaliação. O Eixo da Avaliação é o responsável pela aplicação de instrumentais aos alunos do 2º ano do EF como também, pelo aporte técnico-pedagógico para os sistemas municipais de ensino. Neste eixo, os municípios recebem capacitação nas atividades de avaliação e intervenções nas ações gerenciais e educacionais, a partir do que fora coletado nas aferições.

## 5 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Para a realização da presente pesquisa foram utilizados os dados de duas avaliações concebidas pela SEDUC. Inicialmente foram coletados dados relativos ao SPAECE-Ensino Médio/2011, para análise sobre a proficiência média dos alunos cearenses nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Vale destacar, que a aplicação desta avaliação é anual, censitária e ocorre em todas as escolas estaduais sob a coordenação da Universidade Federal de Juiz de Fora/Faculdade de Educação – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), empresa contratada por processo licitatório tipo Concorrência Pública – Técnica e Preço, para o período de 2011 até 2014.

Posteriormente, as informações foram complementadas por meio dos dados da avaliação institucional realizada pela AVALIA Assessoria Educacional, empresa contratada pela SEDUC para aplicar, sistematizar os dados e elaborar os Relatórios da rede pública estadual em 2011. Na análise dos dados, foram contemplados três temas segundo a percepção do professor, com base nos questionários contextuais respondidos por esse segmento.

O primeiro tema versa sobre o trabalho desenvolvido pela gestão escolar na percepção do professor. Teve o objetivo de analisar o trabalho do gestor, partindo da suposição de que ele possa ser um sujeito capaz de motivar os docentes para um bom desempenho pedagógico; mobilizar lideranças estudantis para o estabelecimento de uma gestão escolar democrática e os alunos de modo geral na formação de sua cidadania. E ainda, fazer articulações dentro e fora dos muros da escola, com os pais e a comunidade no seu entorno para um completo desenvolvimento do alunado na perspectiva de formar o estudante em um cidadão hábil para interagir na sociedade, além da formação intelectual necessária para o crescimento profissional e acadêmico.

O segundo tema consiste em analisar as condições de trabalho do professor na escola e perceber como se dá a relação deste com a gestão; as condições do mesmo com os materiais pedagógicos necessários ao desempenho de seu trabalho. O terceiro tema trata das expectativas do professor em relação aos seus alunos.

Para tanto, constituiu-se o objetivo geral delineado para a pesquisa: analisar os resultados da avaliação institucional das escolas estaduais do município de Fortaleza na percepção do professor e comparar aos resultados de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na 3ª série do ensino médio coletados no SPAECE 2011.

De forma específica, o estudo tem o intuito de analisar a visão dos professores sobre a equipe de gestão; identificar as condições de trabalho dos professores na escola;

analisar a expectativa dos docentes em relação aos seus alunos e por fim, comparar os dados coletados pela avaliação institucional na percepção do professor e o desempenho escolar obtido pelos alunos no SPAECE-Ensino Médio 2011.

## **5.1 Pesquisa Descritiva de Cunho Exploratório**

Este estudo foi realizado a partir de uma pesquisa descritiva de cunho exploratório, mediante o uso de dados secundários. Conforme os estudos de Antônio Carlos Gil (1987) em *Métodos e técnicas de pesquisa social*, a pesquisa exploratória:

Tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados [...]. As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também, as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. (GIL, 1987, p. 45-46).

Desse modo, as informações obtidas para as investigações consistem na coleta de dados secundários oriundos de conteúdos informativos disponíveis em revistas especializadas, periódicos, publicações e documentos das próprias instituições.

## **5.2 Instrumentos em Pesquisa Descritiva de Cunho Exploratório**

### ***5.2.1 Questionário do Professor***

O instrumento utilizado para pesquisa consiste no Questionário do Professor aplicado ao universo de docentes das escolas participantes da Avaliação Institucional da AVAIA Assessoria Educacional com noventa e sete questões (Anexo B).

Os temas pesquisados por intermédio da coleta de dados segundo a percepção do professor consistem em dois indicadores. O primeiro indicador corresponde – “*A equipe de gestão na visão dos professores*” que versa sobre a Percepção da Efetividade da Gestão Educacional; Percepção da Influência do Plametas (Plano de Metas) nas Atividades Pedagógicas e a Percepção da importância do Projeto Político-Pedagógico. O segundo indicador trata da “*Percepção da escola*”. Este congrega a Percepção das Condições de Trabalho na Escola e a Expectativa do Professor em Relação aos Alunos.

### 5.2.2 Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa e de Matemática – Ensino Médio

Segundo o relatório da AVALIA “todos os indicadores foram elaborados utilizando-se, como técnica de síntese, um modelo da Teoria de Resposta ao Item (TRI)” (Relatório da Rede, 2011). Posteriormente, os valores obtidos foram transformados linearmente para o intervalo de 0 a 10. Assim, a escola com valor zero é aquela que tem, entre as que foram consideradas, o menor valor do indicador e a com dez a que tem maior valor (p. 8).

Para a análise dos resultados obtidos no SPAECE-Ensino Médio 2011, faz-se necessário conhecer os parâmetros adotados na análise e interpretação dos dados nas disciplinas avaliadas nos referidos testes de Língua Portuguesa e Matemática. Esta avaliação é concebida a partir da Matriz de Referência da Avaliação que dispõe de um conjunto de competências e habilidades previstas para os alunos participantes de cada ano de ensino avaliado (CEARÁ, 2011b).

O SPAECE-Ensino Médio 2011 utilizou uma escala de proficiência com um conjunto de competências e habilidades apresentada em uma escala contínua e cumulativa, com intervalos que variam abaixo de 225 a 325 e acima em Língua Portuguesa. E na disciplina Matemática que variam abaixo de 250 a 350 e acima (CEARÁ, 2011b, 2011c).

A Escala de Proficiência em Língua Portuguesa é composta por três domínios: Apropriação do Sistema de Escrita; Estratégias de Leitura e Processamento do Texto e treze competências. Tem o objetivo de interpretar de forma qualitativa os resultados dos alunos, além de informar aos gestores o que os estudantes sabem e o que foram capazes de fazer na referida avaliação. Os resultados são expressos em níveis, os quais demonstram o desempenho dos alunos na série avaliada (CEARÁ, 2011b).

Segundo o Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa – Ensino Médio, a importância dos resultados representa:

Para as escolas, a oportunidade de receber os seus resultados de forma individualizada tem como finalidade auxiliar o planejamento de suas ações de aprendizagem. O Boletim Pedagógico, portanto, foi criado para atender ao objetivo de divulgar os dados gerados pelo SPAECE de maneira que eles possam ser efetivamente, utilizados como ferramenta para as diversas instâncias gestoras, bem como por cada unidade escolar. (CEARÁ, 2011b, p. 7).

Da mesma forma, a Escala de Proficiência em Matemática é composta de quatro domínios: Espaço e Forma; Grandezas e Medidas; Números, Operações e Álgebra e o

Tratamento da Informação. Segundo o SPAECE 2011 – Boletim Pedagógico de Matemática – Ensino Médio esses domínios são:

Agrupamentos de competências que, por sua vez, agregam as habilidades presentes na matriz de referência de Matemática. As colunas seguintes mostram a relação entre a escala e a matriz, para cada competência, contemplando os descritores que lhes são relacionados. As habilidades, representadas por diferentes cores, que vão do amarelo-claro ao vermelho, estão dispostas nas várias linhas da escala. Essas cores indicam a gradação de complexidade das habilidades pertinentes a cada competência. Assim, por exemplo, a cor amarelo-clara indica o primeiro nível de complexidade da habilidade, passando pelo laranja e indo até o nível mais complexo, representado pela cor vermelha. A legenda explicativa das cores informa sobre essa gradação na própria escala. Na primeira linha da escala estão divididos todos os intervalos em faixas de 25 pontos, que vão de zero a 500. Os padrões de desempenho definidos pela Secretaria de Educação (SEDUC) para o Ensino Médio estão agrupados nas cores vermelha, laranja, verde-clara e verde-escura. (CEARÁ, 2011b, p. 15).

A cada ciclo de aplicação do SPAECE são disponibilizados às escolas participantes da avaliação, instrumentos que visam subsidiar as unidades escolares no planejamento de suas atividades de gestão e de intervenção pedagógica. As escolas recebem seus resultados individualmente. Essa ação possibilita a cada escola, planejar suas ações de aprendizagem de acordo com as deficiências detectadas. Esses instrumentos são: Boletim do Sistema de Avaliação, Boletim de Resultados Gerais, Boletim de Resultados da Escola, Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa, Boletim Pedagógico de Matemática, Boletim de Gestão Escolar, dentre outros.

O Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática foram elaborados em todos os anos/séries avaliados pelo SPAECE. Para a interpretação pedagógica desses resultados, torna-se imprescindível a compreensão da escala de proficiência com seus domínios e competências. A partir desse entendimento é possível compreender em quais pontos os alunos estão em relação ao desenvolvimento das habilidades consideradas essenciais ao seu aprendizado (CEARÁ, 2011b).

Outra ferramenta disponibilizada nesse Boletim é o Padrão de Desempenho. Por intermédio desse instrumento, a escola pode elaborar metas coletivas para o atendimento do alunado de acordo com o percentual em que eles se encontram em cada padrão. Desta forma, a escola pode elaborar seu projeto pedagógico de forma direcionada às suas reais necessidades.

É importante ressaltar que o resultado por meio do padrão de desempenho no ensino médio é concedido apenas na 3ª série. As 1ª e 2ª séries do ensino médio não recebem seus resultados dentro dos padrões, daí a importância da seleção dessas séries para esse estudo (CEARÁ, 2011b).

### **5.3 Universo**

O universo da pesquisa foi de 604 escolas públicas estaduais do Ceará que participaram da Avaliação Institucional concebida e coordenada pela AVALIA Assessoria Educacional, como também pelo SPAECE-Ensino Médio cuja participação é censitária nas escolas da rede estadual.

### **5.4 Amostra**

A amostra selecionada para a pesquisa corresponde a vinte e quatro escolas estaduais de ensino médio em Fortaleza, que participaram da avaliação institucional da AVALIA, como também do SPAECE-Ensino Médio em 2011, com foco na 3ª série do EM nas disciplinas avaliadas de Língua Portuguesa e Matemática. Desse modo, a amostra é constituída de doze escolas com maior proficiência média e doze escolas com menor proficiência média.

Cumprir mencionar que o município de Fortaleza é organizado administrativamente em seis regionais denominadas de Secretaria Executiva Regional (SER). Cada regional do município teve quatro escolas selecionadas, sendo duas com maior proficiência média e duas com menor proficiência média.

Vale acrescentar, que um total de cento e setenta escolas participou da avaliação institucional no município de Fortaleza, distribuídas nas seis regionais. Destas, vinte e quatro compuseram a referida pesquisa com um percentual de 14% de participação.

A amostra condiz com o conceito de “Amostragem por Acessibilidade” de forma intencional. Segundo Antônio Carlos Gil (1987, p. 97), este procedimento ocorre quando o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão.

### **5.5 Procedimentos**

No que diz respeito à pesquisa, inicialmente foram selecionadas as escolas utilizando-se o site da SEDUC, que é fonte divulgadora dos resultados oficiais das avaliações anuais. Nele foram apresentados os resultados das disciplinas avaliadas no SPAECE 2011. No período de fevereiro a abril de 2013, deu-se o contato com a Célula de Dados da SEDUC para

obter os instrumentos (relatórios, questionários, etc.) das escolas que fizeram parte da Avaliação Institucional com vistas a eleger os temas do presente estudo.

Vale ressaltar que o acesso aos dados solicitados para organização da referida pesquisa, caminhou por um processo longo, de difícil aquisição e, requereu da parte do pesquisador, trabalho árduo de organização das fontes, visto que a Célula responsável pelos dados da Avaliação Institucional foi desmembrada em 2009. Atualmente não há nenhuma Célula na estrutura organizacional da SEDUC que desenvolva o trabalho com a Avaliação Institucional, como também, a partir desse período não foi identificada nenhuma informação acerca da continuidade do projeto de Avaliação Institucional nas escolas públicas estaduais.

## **6 ANÁLISE DOS DADOS**

Os dados desta pesquisa foram analisados a partir dos resultados da Avaliação Institucional das escolas da rede pública cearense com base nos indicadores: “Equipe de gestão na visão dos professores”; e a “Percepção da escola”. Desse modo, os conteúdos da Avaliação Institucional foram obtidos do Questionário do Professor e os dados do SPAECE-Ensino Médio 2011 coletados dos Boletins Pedagógicos de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas estaduais do município de Fortaleza, nas turmas de 3ª série do ensino médio.

### **6.1 Análise dos resultados da Avaliação Institucional do Indicador I – A equipe de gestão na visão dos professores nas escolas com maior proficiência média**

A análise dos dados da Avaliação Institucional está organizada a partir de dois indicadores. O primeiro indicador trata sobre “A equipe de gestão na visão dos professores”. Ele é constituído de três temas: i) a percepção dos professores sobre a equipe de gestão; ii) a percepção da influência do Plametas nas atividades pedagógicas e iii) a percepção da importância do Projeto Político-Pedagógico.

Para o estudo elegemos o Padrão Mínimo de Qualidade a nota sete. Ressalta-se que esse valor corresponderá ao conceito “bom”. A partir da nota oito será considerado “muito bom” e de nove em diante, “excelente”. Da mesma forma, as notas inferiores a sete serão consideradas “regular”. E as menores de cinco serão consideradas “ruins”.

Os temas do Indicador I foram retirados do Questionário do Professor elaborado pela AVALIA Assessoria Educacional. A partir dos dados obtidos, serão caracterizados os processos de gestão realizados na escola por intermédio dos resultados desta avaliação.

Quadro 6 – Resultado da avaliação institucional/2011 nas escolas com maior proficiência média

SER	Escola	Nº de Docentes	Efetividade da Gestão	Plametas	PPP	Condições de Trabalho	Expec. Prof. X Aluno
1	EEFM Dr. César Cals	16	6,7	5,2	6,3	5,1	6,0
1	EEFM D. Hilza Diogo de Oliveira	22	7,4	5,0	5,1	5,9	5,0
	<b>Média p/ SER</b>		<b>7,0</b>	<b>5,1</b>	<b>5,7</b>	<b>5,5</b>	<b>5,5</b>
2	Col. Estadual Justiniano de Serpa	20	9,0	7,6	8,2	6,7	9,2
2	EEFM D. Luiza Távora – Pio XII	14	8,4	7,7	8,6	5,7	5,1
	<b>Média p/ SER</b>		<b>8,7</b>	<b>7,6</b>	<b>8,4</b>	<b>6,2</b>	<b>7,1</b>
3	EEFM Patronato Sagrada Família	29	8,8	7,8	8,7	6,5	6,1
3	EEFM Heráclito de Castro e Silva	16	7,7	7,9	8,2	5,8	6,3
	<b>Média p/ SER</b>		<b>8,2</b>	<b>7,8</b>	<b>8,4</b>	<b>6,1</b>	<b>6,2</b>
4	EEM Gov. Adauto Bezerra	24	8,8	7,9	8,2	6,7	6,2
4	Colégio Jenny Gomes	33	8,1	6,9	8,1	5,7	5,6
	<b>Média p/ SER</b>		<b>8,4</b>	<b>7,4</b>	<b>8,1</b>	<b>6,2</b>	<b>5,9</b>
5	EEFM Polivalente M. de Fortaleza	35	9,1	8,6	8,3	6,7	5,1
5	EEM Liceu do Conjunto Ceará	45	9,1	8,3	9,2	6,1	5,5
	<b>Média p/ SER</b>		<b>9,1</b>	<b>8,4</b>	<b>8,7</b>	<b>6,4</b>	<b>5,3</b>
6	EEM Liceu de Messejana	26	7,5	6,4	6,4	5,3	4,5
6	EEFM Antonio Dias Macedo	18	8,5	7,6	8,5	7,5	4,2
	<b>Média p/ SER</b>		<b>8,0</b>	<b>7,0</b>	<b>7,4</b>	<b>6,4</b>	<b>4,3</b>
	<b>Média Geral</b>		<b>8,2</b>	<b>7,2</b>	<b>7,8</b>	<b>6,1</b>	<b>5,7</b>

Fonte: Ceará (2011a).

### ***6.1.1 Percepção da Efetividade da Gestão Educacional nas escolas com maior proficiência média***

O quadro acima apresenta os resultados referentes à percepção dos professores sobre os cinco temas mencionados na Avaliação Institucional em 2011. Desse modo, o primeiro tema trata sobre a *Percepção da Efetividade da Gestão Educacional*, referente ao Indicador “I”. Neste tema, vários aspectos estão envolvidos como: confiança profissional na equipe de gestão educacional; comprometimento dos professores com a escola; estímulo às atividades inovadoras por meio da gestão; atenção adequada à aprendizagem dos alunos; atenção adequada às normas administrativas e aos aspectos relacionados à manutenção e disponibilidade de recursos físicos da escola e à implementação de regras disciplinares.

Percebe-se, desse modo, o envolvimento de vários aspectos neste tema. E dentre eles, a maioria dos professores avaliou o trabalho desempenhado pela gestão escolar no

conceito “**bom**”, pois pontuaram a partir de 7,4 conforme estabelecido no Padrão Mínimo de Qualidade.

Conforme a pontuação em destaque pode-se inferir que os docentes das referidas escolas apoiam a forma como a direção e os coordenadores pedagógicos dialogam com a comunidade escolar. No entanto, observou-se que das doze escolas listadas, uma avaliou a gestão com a pontuação 6,7, aproximando-se do Padrão Mínimo estabelecido, sinalizando dessa forma, a necessidade de rever suas práticas, organizar suas ações e provavelmente melhorar seu diálogo dentro da escola.

Nesta perspectiva, percebeu-se que a proposta de uma gestão democrática e participativa é revelada no coletivo dos professores a partir do reconhecimento deles na avaliação da gestão, visto que o Padrão Mínimo de Qualidade na maioria das escolas avaliadas teve a pontuação superior a sete.

Apreende-se, portanto, que uma gestão democrática deve buscar de forma contínua o aprimoramento de suas ações. Nesse propósito, devem repensar suas práticas cotidianas que, muitas vezes, devido ao acúmulo de atividades, podem acarretar na comunidade escolar o individualismo, o egoísmo ou a competitividade, contrapondo-se aos reais interesses da escola, cuja missão visa à formação do ser pensante e ético, em um espaço comum, com vistas à integração e a participação de todos os segmentos que a compõe.

Assim, o olhar da gestão deve estar focado no coletivo, no bem estar da comunidade escolar, sem perder de vista o papel que cada um desempenha na escola, cujo fim maior é alcançar o êxito no ensino e na aprendizagem de seus alunos.

Ainda, em *Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*, Paulo Freire corrobora com essa ideia quando diz:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (BRASIL, 2004, p. 9).

Outro aspecto que importa no que concerne à gestão democrática, reserva-se à elaboração do Projeto Político Pedagógico, em atendimento aos preceitos da LDB 9.394/96, que prescreve nos artigos 14 e 15 o seguinte:

Artigo 14 – Os sistemas de ensino definiram as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou participativos.

Artigo 15 – Os sistemas de ensino asseguraram as unidades escolares públicas da educação básica que os interagem progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observando as normas gerais do direito financeiro público. (BRASIL, 1996, p. 3).

Em conformidade com a LDB, esse instrumento deve refletir a construção de uma educação de qualidade, democrática, rompendo com todos os usos e abusos resultantes do autoritarismo. Nele, devem conter questões fundamentais a respeito do trabalho desenvolvido na escola, das condições de trabalho, do clima escolar, do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, como também da interface entre o PPP e currículo escolar.

Nesse contexto, é de fundamental importância para a concretização do Projeto Político Pedagógico que haja uma estreita relação entre a proposta curricular, os valores e os princípios pedagógicos instituídos nele. No entanto, esse desafio precisa ser vencido, pois todos os que abraçam a causa de uma escola democrática devem também enfrentar a peleja pela materialização de um projeto construído de forma participativa e crítica pela comunidade escolar.

Celso Vasconcelos (2008) no artigo *Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular* acentua esse pensamento quando declara que:

Articular o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Curricular é um desafio constante a ser enfrentado pelos educadores. O resultado do sucesso desta inter-relação é uma escola pública de qualidade democrática. [...] Questões fundamentais como as do sentido do trabalho educativo, do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, das condições de trabalho, do clima institucional, do posicionamento frente à lógica seletiva dos exames, são melhor enfrentadas quando se tem um projeto construído participativa e criticamente. (VASCONCELOS, 2008, p. 54).

Em seu entendimento, Celso Vasconcelos expõe que são constantes os desafios a serem enfrentados pelos educadores frente às demandas educacionais. Como alternativa propõe a construção de um projeto crítico e participativo.

Quanto ao tema referente à efetividade da gestão escolar, percebe-se o conceito positivo entre onze delas, pois oito unidades de ensino foram reconhecidas como uma boa gestão. As outras três foram avaliadas com excelente desempenho, com notas a partir de nove, a saber: Colégio Estadual Justiniano de Serpa na Regional 2; Escola de Ensino Fundamental e Médio Polivalente Modelo de Fortaleza e a Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará na Regional 5. Face ao exposto, pode-se afirmar que nessas escolas existe um processo de consolidação quanto aos objetivos e metas dos projetos estabelecidos.

Sabe-se que uma gestão escolar para se efetivar como gestão democrática deve estar pautada no diálogo, na instituição de valores e de objetivos com a participação da

comunidade escolar e do seu entorno, pois uma gestão democrática se fortalece e se constrói no cotidiano escolar, nas inter-relações pessoais e nas ações coletivas.

Genuíno Bordignon (2004) em *Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*, certifica que:

O entendimento da relevância da inclusão comunitária na percepção coletiva do processo educacional e o apoderamento dos instrumentos de construção desse processo potencializam a difusão do sentimento de pertencimento e integração entre escola e comunidade. O reforço desse laço revigora o sentimento de partilha, tornando o processo vivo e dinâmico e caracterizando pragmaticamente o caráter democrático da interação estabelecida. (BRASIL, 2004, p. 59).

Não há mais lugar para uma gestão escolar centralizada nas mãos do gestor, mas esta deve ser trabalhada por meio de um processo coletivo, com vistas a formar novos cidadãos, pois é no âmbito escolar que são exercitados os processos socializadores em que todos são chamados à participação, ao exercício da partilha ao comprometimento na resolução dos problemas e nas decisões. A escola é lugar de aprendizagem e uma gestão democrática deve estar amparada no trabalho coordenado por todos os profissionais envolvidos nesse processo (BRASIL, 2004).

### ***6.1.2 Percepção da Influência do Plametas nas Atividades Pedagógicas nas escolas com maior proficiência média***

O segundo tema avaliado trata da *Percepção da Influência do Plametas nas Atividades Pedagógicas*. Nesse quesito, procurou-se responder às indagações sobre as práticas pedagógicas a partir das seguintes questões: Será que as práticas pedagógicas da escola refletem os objetivos determinados no Plano de Metas? Os objetivos estabelecidos no Plano de Metas influenciaram o desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos para a melhoria do rendimento dos alunos em avaliações externas? As metas estabelecidas no Plano de Metas influenciaram o desenvolvimento de projetos para a diminuição da evasão escolar? O rendimento escolar dos alunos tem apresentado mudanças satisfatórias desde a implementação do Plano de Metas?

O tema exposto consiste em um item importantíssimo para a formação intelectual dos educandos pelo fato de estar relacionado diretamente ao aspecto da aprendizagem e suas consequências positivas ou negativas, das práticas pedagógicas e avaliações. Do mesmo modo é relevante ressaltar o Plano de Metas enquanto instrumento que é traçado para o planejamento e às ações ligadas ao desempenho escolar, à melhoria das práticas pedagógicas,

à diminuição das taxas de evasão escolar e ao melhor rendimento escolar, no intuito de mudar o quadro das deficiências da aprendizagem.

De acordo com os dados observados percebeu-se que duas escolas da Regional 1 foram avaliadas com o conceito “**ruim**” e a terceira pertencente a Regional 6, com o conceito “**regular**”, conforme o Padrão Mínimo estabelecido com notas de 5,2 na EEFM Dr. Cesar Cals; com 5,0 na EEFM Dona Hilza Diogo de Oliveira; e com 6,4 EEM Liceu de Messejana, respectivamente.

Diante dos resultados, é possível observar a necessidade de rever as ações a serem desenvolvidas na unidade escolar com o objetivo de nortear e reconstruir outras possibilidades de trabalho realizado na escola. Nesse sentido, o estabelecimento do Plano de Metas o comportamento do gestor escolar é de fundamental importância. Ele deve desenvolver a confiança no grupo de trabalho e fortalecer o diálogo tão fundamental em uma gestão democrática. Cabendo-lhe encorajar a discussão de questões importantes, como também buscar de cada segmento a corresponsabilidade devida com todo o trabalho nela realizado (VILLELA, 2002).

Nesse sentido, entende-se que a função social da escola é proporcionar uma formação educacional de boa qualidade ao seu alunado. Sua finalidade primordial é colocar à disposição dos educandos por meio de atividades sistemáticas e programadas o conhecimento, a cultura, cujo patrimônio cultural deve estar concentrado nas matérias escolares e, conseqüentemente, no currículo escolar. Destarte, a escola precisa realizar constantemente a revisão do currículo e das matérias por ela coordenada/ensinada. Procedimentos que podem suceder ao visualizar as deficiências dos alunos reconhecidos nas avaliações e no trabalho realizado no cotidiano escolar. O gestor deve buscar no coletivo da escola (gestão, coordenação pedagógica e docente) ações de formulação, reformulação das práticas pedagógicas como forma de dirimir as dificuldades encontradas (COSTA; SCHMITZ, 2002).

É importante destacar que oito escolas obtiveram o Padrão Mínimo de Qualidade estabelecido com notas a partir de 7,6. Os resultados por escola foram os seguintes: 8,6 – EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza; 8,5 - EEFM Antonio Dias Macedo; 8,3 - EEM Liceu do Conj. Ceará; 7,9 – EEFM Heráclito de Castro e Silva e EEM Gov. Adauto Bezerra; 7,8 – EEFM Patronato da Sagrada Família; 7,7 – EEFM D. Luiza Távora – Pio XII; 7,6 – Col. Estadual Justiniano de Serpa.

Apesar dos resultados além do Padrão Mínimo estabelecido, observa-se a necessidade de um maior desempenho por parte da gestão para atingir um nível cada vez melhor para estas escolas.

### ***6.1.3 Percepção da importância do Projeto Político-Pedagógico nas escolas com maior proficiência média***

O terceiro tema a ser abordado completa o indicador “A equipe de gestão na visão dos professores”. Nele é tratado o *Projeto Político-Pedagógico (PPP)* da escola. No Questionário do Professor os itens relacionados a esse tema estão organizados a partir das questões a seguir: O projeto Político-Pedagógico de sua escola está sempre disponível para toda a comunidade escolar? Esse projeto foi feito com participação efetiva da comunidade escolar? O Projeto Político - Pedagógico reflete a realidade social da escola? As decisões da gestão da escola se pautam pelo Projeto Político-Pedagógico? O Projeto Político-Pedagógico é utilizado como referência no dia a dia? A escolha do material didático reflete as decisões do Projeto Político-Pedagógico?

De acordo com os resultados dos questionários respondidos pelos professores nesse item, observou-se que duas unidades escolares pertencentes à Regional 1, obtiveram notas inferiores ao Padrão Mínimo de Qualidade estabelecido com notas referentes ao PPP de 6,3 – EEFM Dr. César Cals; e 5,1 – EEFM D. Hilza Diogo de Oliveira. Na Regional 6 a EEM Liceu de Messejana pontuou com nota 6,4.

Por conseguinte, as referidas escolas urgem discutir sobre as modificações que se fazem necessárias para melhor se desenvolverem, em virtude da importância do PPP como um plano construído com a participação de todos os envolvidos no processo educacional da escola. Esse instrumento não é um mero conjunto de planos de ensino ou de atividades diversas, nem se resume simplesmente em um documento burocrático para cumprir uma formalidade, mas sua construção é um processo dinâmico que exige esforço coletivo como também comprometimento de todos os que fazem a escola (ARAÚJO, 2002).

Ao se tornar um processo democrático de decisões, o PPP deve priorizar a organização do trabalho pedagógico como forma de minimizar os conflitos tão presentes no espaço escolar e assim formar a identidade da escola, fortalecendo sua autonomia. Assim, segundo a visão dos professores sobre a relevância do PPP algumas ações devem ser revistas, pois esse projeto não é responsabilidade apenas da gestão, entendendo que, numa gestão democrática a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de coordenar e executar um projeto coletivo (ARAÚJO, 2002).

Quadro 7 – Demonstrativo do indicador I - A equipe de gestão na visão dos professores nas escolas com maior proficiência média

Tema	Nº de Escolas	% < 7,0	Média alcançada	Nº de Escolas	% > 7,0	Média alcançada	Total de Escolas p/ Tema
Percepção da Efetividade da Gestão Educacional	1	8,3	6,7	11	91,6	8,4	12
Percepção da Influência do Plametas (Plano de Metas) nas Atividades Pedagógicas	4	33,3	5,9	8	66,6	7,9	12
Percepção da importância do Projeto Político-Pedagógico	3	25,0	5,9	9	75,0	8,4	12

Fonte: Ceará (2011a).

No Quadro 7 estão os resultados obtidos no indicador I - *A equipe de gestão na visão dos professores*, com base nos itens: i) a confiança na gestão escolar; ii) o estímulo às atividades inovadoras por parte dos educadores; iii) a diminuição da evasão escolar; iv) a melhoria do rendimento escolar como também, nas avaliações externas dentre outros. mostram que a média alcançada pelas doze escolas avaliadas foi inferior ao Padrão Mínimo estabelecido que pontua sete (7,0), representando mais de 66% das avaliadas. Vale destacar que essas escolas são as que possuem maior proficiência média, conforme os resultados no SPAECE-Ensino Médio/2011.

Em uma análise mais acurada dos três temas, pode-se afirmar que o PPP e o Plametas necessitam de revisão para que a efetivação da gestão escolar seja fortalecida e as responsabilidades com a escola sejam também compartilhadas. Desse modo, é possível inferir que é necessária a convocação de outros segmentos (funcionários, pais, alunos e representantes da comunidade), para a tarefa de mudar o espaço escolar conforme os resultados dos aspectos avaliados. Em relação à revisão dos planos e projetos por parte da gestão escolar, vale destacar, que se deve priorizar o Plano de Metas, visto que quatro escolas pontuaram os menores índices, conforme demonstra o Quadro 7.

## 6.2 A análise dos resultados da Avaliação Institucional do Indicador II - *Percepção da escola com maior proficiência média*

O segundo indicador relaciona-se a “Percepção da escola” que é composto de dois temas: a percepção do professor sobre as condições de trabalho na escola, e a expectativa do professor em relação aos alunos.

Quadro 8 – Demonstrativo do indicador II – Percepção da escola nas escolas com maior proficiência média

Tema	Nº de escolas	% < 7,0	Média alcançada	Nº de escolas	% > 7,0	Média alcançada	Total de Escolas p/ Tema
Percepção das Condições de Trabalho na Escola	11	91,6	6,0	1	8,3	7,5	12
Expectativa do Professor em Relação aos seus alunos	11	91,6	5,4	1	8,3	9,2	12

Fonte: Ceará (2011a).

As respostas dos professores sobre as condições de trabalho na escola foram as que apresentaram os índices mais baixos. Verifica-se, portanto, um alto índice de insatisfação dos professores quanto às condições de trabalho nas escolas. Diante dos resultados é possível considerar as principais razões: falta de materiais pedagógicos que favoreçam o trabalho satisfatório do educador; as rotinas burocráticas que limitam as práticas docentes e a insegurança em relação à violência que permeia, nos dias atuais, na sala de aula e fora dela. Pode-se ainda, complementar a esses fatores a carga horária exaustiva e a quantidade numerosa de turmas e alunos por sala. Esses dados são apontados nas respostas dos professores nos itens 82 a 85 do Questionário do Professor (vide Quadro 8).

Outro resultado revelado nessa pesquisa consiste no fato de que a maioria das escolas participantes avaliou o tema “*condições de trabalho*” nos conceitos entre regular (6,1) e ruim (5,1). No entanto, apenas uma instituição escolar situada na Regional 6, representada por dezoito docentes, reconheceu as boas condições de trabalho através do conceito bom (7,5).

Depreende-se dessa forma, que os dados apresentados através da Avaliação Institucional nas Escolas Públicas, permite considerar que o desempenho na educação é o resultado de uma combinação complexa de fatores que tem influência nas condições de trabalho. Por isso, é importante a revisão de medidas educacionais com potencial de mudança para melhorar a qualidade e por fim os resultados até então observados.

Os resultados referentes ao Indicador II – *Percepção da escola* sobre a expectativa do professor em relação aos alunos são demonstrados por meio de dois itens. O primeiro diz respeito à expectativa do professor em relação à quantidade de alunos que irão concluir o ensino médio, como também ao número de alunos que concluirão o ensino superior.

Esse indicador – *Percepção da escola* corresponde a um ponto de estrangulamento da Avaliação Institucional. Visto que os resultados apresentados sobre a

expectativa dos professores em relação aos alunos apresentam disparidade existente entre as escolas com maior proficiência média participantes dessa avaliação. Do total de doze escolas, onze pontuaram o referido item muito abaixo do Padrão estabelecido revelando baixa expectativa quanto aos seus alunos, atingindo desta forma, a média de 5,4.

Observa-se, além disso, que apenas uma unidade de ensino obteve desempenho satisfatório a qual pontuou com 9,2. Ou seja, demonstra expectativa elevada quanto ao seu alunado. Sabe-se por intermédio de outras pesquisas que esse item tem um peso emocional elevado em se tratando da relação professor-aluno. Uma vez que o professor tenha uma boa expectativa em relação ao aluno, isso conta positivamente na sua conduta junto à disciplina por ele ensinada. A empatia conta no comportamento na sala de aula, e a troca resulta em harmonia na disciplina e conseqüentemente nos resultados na aprendizagem (CASASSUS, 2002).

### **6.3 A análise dos resultados da Avaliação Institucional do Indicador I – *A equipe de gestão na visão dos professores nas escolas com menor proficiência média***

A análise dos dados das doze escolas com menor proficiência média segundo o SPAECE-Ensino Médio 2011 será conforme estabelecido nas escolas com maior proficiência média nas seis regionais do município de Fortaleza.

A AVALIA estabeleceu os dois indicadores analisado neste estudo. O indicador I aborda sobre – *A equipe de gestão na visão dos professores*. Nele, três temas foram analisados pelos professores, que consistem em: i) a percepção dos professores sobre a equipe de gestão; ii) a percepção da influência do Plametas nas atividades pedagógicas; iii) a percepção da importância do Projeto Político-Pedagógico.

Para a análise dos temas, utilizou-se o Padrão Mínimo de Qualidade como instrumento balizador nas análises das escolas com menor proficiência média. A nota sete corresponde ao conceito “**bom**”. A partir da nota oito será considerado “**muito bom**” e de nove em diante, “**excelente**”. Da mesma forma, as notas inferiores a sete serão consideradas “**regular**”. E as menores de cinco serão consideradas “**ruins**”.

Quadro 9 – Resultado da Avaliação Institucional/2011 nas escolas com menor proficiência média

SER	Escola	Nº docentes	Efetividade da Gestão	Plametas	PPP	Condições de Trabalho	Expectativa
01	EEFM São José dos Arpoadores	18	8,2	8,1	8,9	6,2	5,0
01	EEFM Gov. Flávio Marcílio	18	7,4	5,9	6,7	5,2	4,9
	<b>Média por SER</b>		<b>7,8</b>	<b>7,0</b>	<b>7,8</b>	<b>5,7</b>	<b>4,9</b>
02	EEFM Clóvis Beviláqua	21	7,2	6,2	6,9	5,6	3,6
02	EEFM Juvenal Galeno	10	6,2	5,9	6,1	3,6	2,8
	<b>Média por SER</b>		<b>6,7</b>	<b>6,0</b>	<b>6,5</b>	<b>4,6</b>	<b>3,2</b>
03	EEFM Antonieta Siqueira	31	7,7	6,2	5,9	5,3	3,4
03	EEFM Santo Afonso	26	7,8	7,2	7,7	5,8	5,4
	<b>Média por SER</b>		<b>7,7</b>	<b>6,7</b>	<b>6,8</b>	<b>5,5</b>	<b>4,4</b>
04	EEFM Estado do Paraná	20	8,7	7,9	8,9	6,5	5,0
04	EEFM Mal. Humberto de A. C. Branco	26	7,8	6,8	7,5	6,4	4,9
	<b>Média por SER</b>		<b>8,2</b>	<b>7,3</b>	<b>8,2</b>	<b>6,4</b>	<b>4,9</b>
05	EEFM São José	26	8,0	7,4	7,7	4,5	3,5
05	EEFM Deputado Joacy Pereira	25	8,3	7,3	8,2	4,7	4,1
	<b>Média por SER</b>		<b>8,1</b>	<b>7,3</b>	<b>7,9</b>	<b>4,6</b>	<b>3,8</b>
06	EEFM Gov. Virgílio Távora	21	6,8	5,0	5,8	5,4	5,1
06	EEFM Profa. Ma. Conceição P. Teles.	15	9,3	7,7	8,9	6,4	5,1
	<b>Média por SER</b>		<b>8,0</b>	<b>6,3</b>	<b>7,3</b>	<b>5,9</b>	<b>5,1</b>
	<b>Média Geral</b>		<b>7,7</b>	<b>6,8</b>	<b>7,4</b>	<b>5,4</b>	<b>4,4</b>

Fonte: Ceará (2011a).

### ***6.3.1 Percepção da Efetividade da Gestão Educacional nas escolas com menor proficiência média***

O quadro 9 corresponde ao primeiro tema na visão dos docentes, considerando os aspectos que estão envolvidos como: confiança profissional na equipe de gestão educacional; comprometimento dos professores com a escola; estímulo às atividades inovadoras por meio da gestão; atenção adequada à aprendizagem dos alunos; atenção adequada às normas administrativas e aos aspectos relacionados à manutenção e disponibilidade de recursos físicos da escola e a implementação de regras disciplinar.

Constata-se, na verdade, que vários aspectos estão envolvidos neste tema. E dentre estes, a maioria dos professores avaliou o trabalho da gestão escolar no conceito “**bom**”, pois pontuaram a partir de 7,2 do estabelecido no Padrão Mínimo de Qualidade.

De acordo com a pontuação identificada no quadro de resultado da avaliação institucional, percebe-se que nas doze escolas avaliadas, a maior parte dos docentes representando dez escolas apoia o modelo de gestão vigente. Outro fato importante, diz

respeito às duas escolas que obtiveram pontuação abaixo do Padrão Mínimo de Qualidade. A primeira situada na Regional 2 pontuou 6,2, enquanto que a segunda da Regional 6 obteve 6,8.

### **6.3.2 Percepção da Influência do Plametas nas Atividades Pedagógicas nas escolas com menor proficiência média**

O segundo tema avaliado aborda a *Percepção da Influência do Plametas nas Atividades Pedagógicas*. Os itens que constituem esse tema visam responder às seguintes questões sobre as práticas pedagógicas: Será que elas refletem os objetivos determinados no Plano de Metas? Os objetivos estabelecidos no Plano de Metas influenciaram o desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos para a melhoria do rendimento dos alunos em avaliações externas? As metas estabelecidas no Plano de Metas influenciaram o desenvolvimento de projetos para a diminuição da evasão escolar? O rendimento escolar dos alunos tem apresentado mudanças satisfatórias desde a implementação do Plano de Metas?

Assim sendo, o quadro de resultados sobre o desempenho das escolas estaduais com menor proficiência média, no que concerne à percepção da influência do Plametas nas atividades pedagógicas podem assim serem identificadas no quadro a seguir.

Quadro 10 – Desempenho do Plametas nas escolas com menor proficiência média

SER	Escola	Padrão Mínimo de Qualidade	Conceito
Regional 1	EEFM Flávio Marcílio	5,9	Regular
Regional 2	EEFM Clóvis Beviláqua	6,2	Regular
Regional 2	EEFM Juvenal Galeno	5,9	Regular
Regional 3	EEFM Antonieta Siqueira	6,2	Regular
Regional 4	EEFM Mal. Humberto de A. Castelo Branco	6,8	Regular
Regional 6	EEFM Gov. Virgílio Távora	5,0	Ruim

Fonte: Ceará (2011a).

Sob essa perspectiva, os dados identificados revelaram que seis escolas, do total de doze, tiveram resultados inferiores ao Padrão Mínimo de Qualidade estabelecido para as referidas análises. Nesse sentido, é possível salientar a importância de rever as ações e projetos com vistas a alterar essa situação de baixo desempenho apresentado pelas escolas no referido tema. Denota-se, portanto, a prevalência das escolas das Regionais 1, 2, 3 e 4 com

conceito “**regular**”. Além disso, uma escola da Regional 6 foi avaliada no conceito “**ruim**”. Observa-se, inclusive, que apesar desses resultados, as demais escolas evidenciaram os conceitos “**bom**” e “**muito bom**”.

### ***6.3.3 Percepção da importância do Projeto Político-Pedagógico nas escolas com menor proficiência média***

O último tema a ser analisado do indicador “A equipe de gestão na visão dos professores”, refere-se ao *Projeto Político-Pedagógico (PPP)* da escola. Vale recordar que, no Questionário do Professor os itens relacionados a esse tema estão organizados a partir das questões a seguir: O projeto Político-Pedagógico de sua escola está sempre disponível para toda a comunidade escolar? Esse projeto foi feito com participação efetiva da comunidade escolar? O Projeto Político - Pedagógico reflete a realidade social da escola? As decisões da gestão da escola se pautam pelo Projeto Político-Pedagógico? O Projeto Político-Pedagógico é utilizado como referência no dia a dia? A escolha do material didático reflete as decisões do Projeto Político-Pedagógico?

Com efeito, os resultados dos questionários dos professores nesse item, demonstraram que cinco unidades escolares distribuídas nas Regionais 1, 2, 3 e 6, obtiveram notas inferiores ao Padrão Mínimo de Qualidade estabelecido. De modo geral, observou-se que o conceito “**regular**” prevaleceu em três escolas situadas nas Regionais 1 e 2. Considerando ainda que as escolas das Regionais 3 e 6 evidenciaram resultados inferiores, ou seja, o conceito “**ruim**”.

Acrescente-se ainda, que das doze escolas com menor proficiência média, sete obtiveram resultados satisfatórios, estando eles convergidos para os conceitos “**bom**” e “**muito bom**”. Assim sendo, em razão da importância do PPP como um projeto construído coletivamente, necessita do comprometimento de todos para ser legítimo. E ainda, reunir as expectativas, os interesses, como também as vozes de todos os segmentos que compõem o coletivo escolar, tanto interna quanto externa à escola. Desse modo, o PPP precisa se constituir em um processo democrático e consolidado por meio do diálogo e do compromisso, que deve ser, a cada dia, fortalecido (ARAÚJO, 2002).

Quadro 11 – Resumo do indicador I - A equipe de gestão na visão dos professores nas escolas com menor proficiência média

Temas	Nº de Escolas	% < 7,0	Média Alcançada	Nº de Escolas	% >7,0	Média Alcançada	Total de Escolas p/ Tema
Percepção da Efetividade da Gestão Educacional	2	16,6	6,5	10	83,3	8,0	12
Percepção da Influência do Plametas (Plano de Metas) nas Atividades Pedagógicas	6	50,0	6,0	6	50,0	7,6	12
Percepção da importância do Projeto Político-Pedagógico	5	41,6	6,2	7	58,3	8,2	12

Fonte: Ceará (2011a).

Considerando o quadro referente ao Indicador I, elaborado a partir dos itens: i) a confiança na gestão escolar; ii) o estímulo às atividades inovadoras por parte dos educadores; iii) a diminuição da evasão escolar; iv) a melhoria do rendimento escolar como também, nas avaliações externas, dentre outros. Pode-se observar, neste âmbito de análise, que, efetivamente, metade das escolas apresentou índices elevados referentes ao Plametas e ao PPP.

Desse modo, esses resultados sugerem que é preciso fazer alterações consistentes e efetivas nesses projetos, para que a gestão escolar possa mudar o quadro vigente, implantando novas ações, no menor prazo possível. Pode-se supor ainda, que a escola crie impactos que possam afetá-la positivamente e mover esforços no sentido de potencializar os diversos segmentos que a constitui, com o objetivo de superar os obstáculos que impedem a melhoria dos resultados dos itens que apresentaram baixo desempenho na avaliação.

#### **6.4 A análise dos resultados da Avaliação Institucional do Indicador II – Percepção da escola com menor proficiência média**

Os resultados para a análise sobre a Percepção das Condições de Trabalho na Escola e a Expectativa em Relação aos Alunos foram obtidos por meio da Avaliação Institucional nas doze escolas estaduais situadas no município de Fortaleza, com menor proficiência média segundo o SPAECE-Ensino Médio/2011. O detalhamento dos resultados está descrito nos dois temas subsequentes.

#### 6.4.1 A Percepção das Condições de Trabalho na Escola com menor proficiência média

Os resultados referentes aos temas sobre a Percepção das Condições de Trabalho na Escola e a Expectativa em Relação aos Alunos contidos no Questionário do Professor, constataram que todos os professores de todas as escolas demonstraram insatisfações sobre as condições de trabalho na escola. Considerando que as principais razões destacadas foram: falta de materiais pedagógicos que favoreçam o trabalho satisfatório do educador; as rotinas burocráticas que limitam as práticas docentes e a insegurança em relação à violência que permeia, nos dias atuais, na sala de aula e fora dela.

Identifica-se ainda, que a pesquisa revelou que todas as escolas avaliaram o tema “*condições de trabalho*”, nos conceitos entre regular (6,2) e ruim (3,6). Esses resultados evidenciam a necessidade urgente de mudança desse quadro. Nesse sentido, pode-se inferir que o trabalho docente não pode ser realizado em condições inadequadas aliadas às exigências de uma aprendizagem exitosa. Dessa forma, depreende-se que existe uma relação direta entre as condições de trabalho adequado e resultados positivos de aprendizagem.

#### 6.4.2 A Expectativa em Relação aos Alunos nas escolas com menor proficiência média

Esse tema refere-se à expectativa do professor em relação aos alunos quanto à conclusão dos estudos no ensino médio e no ensino superior. Percebeu-se que os resultados foram considerados críticos, haja vista, que todos os professores revelaram expectativas negativas acerca do alunado.

Notadamente todas as escolas obtiveram conceito “ruim” conforme o Padrão de Mínimo de Qualidade estabelecido para as análises dos resultados dessa pesquisa. Cumpre mencionar que dos dez professores que responderam ao Questionário da avaliação institucional, observou que a pontuação 2,8 representou o menor nível considerando o Padrão Mínimo de Qualidade das vinte e quatro escolas participantes da pesquisa.

Quadro 12 – Demonstrativo do indicador II - Percepção da escola com menor proficiência média

Tema	Nº de escolas	% < 7,0	Média alcançada	Nº de escolas	% > 7,0	Média alcançada	Total de Escolas p/ Tema
Percepção das Condições de Trabalho na Escola	12	100	5,4	0	0	0	12
Expectativa do Professor em Relação aos seus alunos	12	100	4,4	0	0	0	12

Fonte: Ceará (2011a).

Vale acrescentar ainda, que de modo geral, os dez professores da escola que pontuou o menor índice revelado na pesquisa, em média, oito professores, não demonstraram nenhuma expectativa positiva sobre seus alunos. Pode-se inferir desta forma, que é notório o descrédito deles acerca do sucesso dos alunos nos estudos. O quadro resumo salienta os resultados retratados nesta análise.

## **7 RESULTADO DO SPAECE-ENSINO MÉDIO 2011 NAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA**

Os dados foram analisados a partir dos resultados do SPAECE-Ensino Médio 2011. Utilizou-se como instrumentos o Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa e o de Matemática que oferecem as informações para o entendimento sobre o desempenho das habilidades consideradas essenciais no aprendizado das referidas disciplinas, nas escolas estaduais das Regionais do município de Fortaleza, nas turmas de 3ª série do ensino médio.

### **7.1 Resultados do SPAECE-Ensino Médio 2011 na disciplina de Língua Portuguesa nas escolas com maior proficiência média**

O SPAECE-Ensino Médio 2011 contemplou todas as escolas da rede estadual de ensino. Vale destacar que duas escolas obtiveram a maior proficiência média: o Colégio Militar do Corpo de Bombeiros pertencente a Regional 1, com proficiência de 325,4 em Língua Portuguesa e 357,0 em Matemática e o Colégio da Polícia Militar do Ceará, na Regional 3 com proficiência de 326,5 em Língua Portuguesa e 355,4 em Matemática. Apesar dos resultados obtidos pelas duas instituições no SPAECE-Ensino Médio 2011, elas não participaram da Avaliação Institucional das Escolas Públicas do Ceará, realizada pela AVALIA Assessoria Educacional. Em razão desse fato, não estão incluídas na pesquisa.

Para efeito de melhor compreensão, vale destacar que a Avaliação Institucional e a Avaliação do Desempenho Escolar (SPAECE) mesmo tendo características diferentes estão intimamente ligadas. Isso ocorre pelo fato de que a primeira envolve o Projeto Político Pedagógico, o trabalho desenvolvido pela gestão educacional e a interação entre professor e aluno, dentre outros. Já o SPAECE avalia os aspectos relacionados à aprendizagem e ao desempenho acadêmico de todos os alunos. Desta maneira, o desempenho escolar está ligado à instituição e ao ensino aprendizagem que nela ocorre.

Nesta perspectiva, é possível apreender que a escola, realizando um bom trabalho segundo a percepção dos professores, apresenta-se com um bom desempenho escolar por parte dos alunos? Como se configura a ação da gestão escolar e o desempenho dos alunos?

O quadro a seguir apresenta os resultados da avaliação do desempenho escolar das instituições da rede estadual de ensino em relação à proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática.

Quadro 13 – Demonstrativo das escolas com maior proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE-Ensino Médio/2011

SER	Escola	Alunos Previstos	Alunos Avaliados	% de Participação	Proficiência LP	Proficiência MT
1	EEFM Dr. César Cals	239	147	61,5	278,2	273,3
1	EEFM D. Hilza Diogo de Oliveira	277	138	49,8	273,5	274,8
	<b>Média p/ SER</b>				<b>265,1</b>	<b>263,9</b>
2	Colégio Est. Justiniano de Serpa	146	124	84,9	313,3	332,7
2	EEFM D. Luiza Távora – Pio XII	72	56	77,8	280,1	292,3
	<b>Média p/ SER</b>				<b>267,3</b>	<b>269,0</b>
3	EEFM Patronato Sagrada Família	78	60	76,9	289,5	311,0
3	EEFM Heráclito de Castro e Silva	304	238	78,3	268,1	267,8
	<b>Média p/ SER</b>				<b>265,1</b>	<b>268,6</b>
4	EEM Gov. Adauto Bezerra	739	624	84,4	297,0	294,7
4	Colégio Jenny Gomes	166	118	71,1	281,3	279,8
	<b>Média p/ SER</b>				<b>271,1</b>	<b>269,5</b>
5	EEFM Polivalente M. de Fortaleza	110	88	80	283,2	274,6
5	EEM Liceu do Conjunto Ceará	517	380	73,5	282,0	284,1
	<b>Média p/ SER</b>				<b>260,7</b>	<b>262,3</b>
6	EEM Liceu de Messejana	426	384	90,1	268,7	267,0
6	EEFM Antonio Dias Macedo	45	30	66,6	266,6	267,9
	<b>Média p/ SER</b>				<b>259,5</b>	<b>259,4</b>
	<b>Total Geral</b>	<b>3.119</b>	<b>2.387</b>	<b>76,5</b>	<b>264,8</b>	<b>265,4</b>

Fonte: Ceará (2011a).

A análise dos dados referentes à proficiência média está dividida por disciplinas. Inicialmente serão tratados os resultados de Língua Portuguesa e em seguida o desempenho de Matemática segundo o SPAECE-Ensino Médio 2011.

O quadro demonstrativo apresenta as duas primeiras escolas pertencentes a Regional 1, com as proficiências médias em Língua Portuguesa nos Padrões de Desempenhos Intermediário (278,2) e Crítico (273,5) respectivamente. Verifica-se, portanto, que a EEFM Dr. César Cals encontra-se no Padrão Intermediário conforme o Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa (2011), que revela

[...] um avanço no desenvolvimento da competência leitora, pois os estudantes demonstram ser capazes de realizar inferência de sentido de palavras/expressões em textos literários em prosa e verso, interpretar textos de linguagem mista, reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos estilísticos e de ironia e identificar o valor semântico de expressões adverbiais pouco usuais. (CEARÁ, 2011b, p. 50).

De outra forma, a EEFM Dona Hilza Diogo de Oliveira encontra-se no Padrão Crítico, de acordo com a Escala de Proficiência no Padrão de Desempenho descrito a seguir:

Neste padrão, eles já interagem com textos expositivos e argumentativos com temáticas conhecidas e são capazes de identificar informações parafraseadas e distinguir a informação principal das secundárias, [...] os estudantes identificam expressões próprias de linguagem técnica e científica. No que se refere a intertextualidade, fazem a leitura comparativa de textos que tratam do mesmo tema, revelando um avanço no tratamento das informações presentes no texto (CEARÁ, 2011b, p. 46).

Apesar das duas instituições mencionadas apresentarem proficiência média superior (265,1) em relação às outras unidades escolares da mesma Regional, elas ainda estão aquém dos resultados esperados. Visto que, o Padrão de Desempenho esperado para alunos concludentes da 3ª série do ensino médio consiste de 325 pontos e acima, que corresponde ao Padrão de Desempenho Adequado.

Conforme o Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa (2011), as habilidades descritas no Padrão de Desempenho Adequado asseveram que:

Os estudantes reconhecem os efeitos de sentido do uso de recursos morfossintáticos diversos, de notações, de repetições, de escolha lexical, em gêneros de várias naturezas e temáticas, ou seja demonstram maior conhecimento linguísticos associados aos aspectos discursivos dos textos (CEARÁ, 2011b, p. 52).

Nesta dimensão, é possível considerar que o ensino da língua portuguesa constituiu-se um conhecimento extremamente importante para qualquer cidadão. Juan Casassus (2002) em *A escola e a desigualdade* reforça essa ideia quando afirma:

A vida contemporânea exige dos indivíduos uma capacidade de desenvolvimento de estratégias de apropriação e formas efetivas de processar, compreender e comunicar a informação de uma maneira crítica e analítica. Para isso, os estudantes devem desenvolver uma competência comunicativa. Por competência comunicativa entende-se o conjunto de possibilidades que um estudante tem para compreender, interpretar, organizar, negociar e produzir atos de significação através de diversos sistemas de signos linguísticos e não linguísticos. (CASASSUS, 2002, p. 77).

Em relação aos padrões de desempenho em Língua Portuguesa, o quadro a seguir destaca o nível de aprendizagem esperado para os alunos das turmas de 3ª série no SPAECE-Ensino Médio 2011.

Quadro 14 – Demonstrativo dos Padrões de Desempenho Estudantil da Língua Portuguesa segundo o SPAECE-Ensino Médio/2011

<b>PADRÕES DE DESEMPENHO</b>	<b>PONTOS</b>
Muito Crítico	Até 225 pontos
Crítico	225 a 275 pontos
Intermediário	275 a 325 pontos
Adequado	325 pontos e acima

Fonte: SPAECE/2011 Ceará (2011b).

As instituições de ensino da Regional 2 no município de Fortaleza representadas pelo Colégio Estadual Justiniano de Serpa e EEFM Dona Luiza Távora – Pio XII, apresentaram proficiências médias na disciplina de Língua Portuguesa 313,3 e 280,1 respectivamente, enquadrando-se desta forma, no Padrão Intermediário. Isto significa que:

Eles demonstram, ainda, a capacidade de localizar informações em textos expositivos e argumentativos, além de identificar a tese de um artigo de opinião e reconhecer a adequação vocabular como estratégia argumentativa. [...] os estudantes demonstram, portanto, uma maior familiaridade com textos de diferentes gêneros e tipologias (SPAECE/2011 – Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa – Ensino Médio, (CEARÁ, 2011a, p. 50).

De igual modo, nas Regionais 3, 4 e 5, as escolas atingiram o mesmo padrão de desempenho conforme apresentado no quadro demonstrativo referente às proficiências médias em Língua Portuguesa.

Quadro 15 – Demonstrativo Distribuição das Proficiências Médias das Regionais 3, 4 e 5

<b>REGIONAL (R)</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>PROFICIÊNCIA MÉDIA</b>
R (3)	EEFM Patronato Sagrada Família	289,5
R (4)	EEM Gov. Aduino Bezerra	297,0
R (4)	Colégio Jenny Gomes	281,3
R (5)	EEFM Polivalente M. de Fortaleza	283,2
R (5)	EEM Liceu do Conjunto Ceará	282,0

Fonte: Ceará (2011a).

De acordo com o Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa do Ensino Médio, os alunos que se encontram no Padrão de Desempenho Intermediário, quanto ao tratamento das informações globais do texto,

distinguem a informação principal das secundárias e identificam gêneros textuais diversos. No que concerne à estrutura textual, reconhecem relações lógico-discursivas expressas por advérbios, locuções adverbiais e conjunções. Na realização de atividades de retomada por meio do uso de pronomes, esses estudantes conseguem recuperar informações por meio do uso de pronomes relativos. (CEARÁ, 2011a, p. 50).

De outra forma, foi identificado que no Padrão de Desempenho Crítico uma escola da Regional 3 e duas unidades escolares da Regional 6, tiveram as respectivas proficiências médias de 268,1; 268,7 e 266,6. Dessa forma, identificou-se ainda, que as instituições escolares apresentam proficiências médias muitas próximas, sugerindo-se a necessidade de planejar intervenções pedagógicas voltadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 16 – Demonstrativo de Distribuição das Proficiências Médias das Regionais 3 e 6

REGIONAL (R)	ESCOLA	PROFICIÊNCIA MÉDIA
R(3)	EEFM Heráclito de Castro e Silva	268,1
R(6)	EEM Liceu de Messejana	268,7
R(6)	EEFM Antonio Dias Macedo	266,6

Fonte: Ceará (2011a).

Com base nessa observação, é possível afirmar que:

Os estudantes que se localizam neste padrão de desempenho já desenvolveram habilidades essenciais a uma leitura que aponta direcionamentos para a fluência leitora. Assim, a rede que se forma no processo de leitura (autor-texto-leitor) começa a se tornar mais dinâmica, isto é, o leitor começa a considerar de forma mais efetiva, na e para a produção de sentido, as pistas do texto e os conhecimentos que possui. (CEARÁ, 2011b, p. 46).

Constata-se, na verdade, que das doze escolas estaduais selecionadas com maior proficiência média no município de Fortaleza, oito estão no Padrão de Desempenho Intermediário. No entanto, mesmo estando no patamar de escolas com maior proficiência média, segundo os resultados do SPAECE-Ensino Médio 2011, ainda identificam-se quatro escolas que apresentam o Padrão de Desempenho Crítico. As informações revelam, portanto, a necessidade de implementação de ações pedagógicas mais intensas no sentido de reverter o quadro de fracasso existente. Nesse sentido Juan Casassus (2002, p. 149) evidencia que:

[...] a avaliação e o acompanhamento sistemático dos alunos são importantes. Mas estes não devem ser vistos como atividades somativas ao final do processo educacional ou como formas de controle, e sim devem ser transformados em atividades de apoio à aprendizagem.

## 7.2 Resultados do SPAECE-Ensino Médio 2011 na disciplina de Matemática nas escolas com maior proficiência média

De acordo com os dados identificados nos resultados do SPAECE-Ensino Médio 2011 nas turmas de 3ª séries na disciplina de Matemática, das doze escolas situadas nas seis Regionais de Fortaleza, dez encontram-se com proficiência média abaixo do desempenho escolar esperado, o que caracteriza que estas escolas estão enquadradas no Padrão de Desempenho Crítico.

Quadro 17 – Demonstrativo das Escolas com maior proficiência média em Matemática no SPAECE-Ensino Médio/2011

REGIONAL (R)	ESCOLA	PROFICIÊNCIA MÉDIA
R(1)	EEFM Dr. César Cals	273,3
R(1)	EEFM D. Hilza Diogo de Oliveira	274,8
R(2)	EEFM D. Luiza Távora – Pio XII	292,3
R(3)	EEFM Heráclito de Castro e Silva	267,8
R(4)	EEM Gov. Adauto Bezerra	294,7
R(4)	Colégio Jenny Gomes	279,8
R(5)	EEFM Polivalente M. de Fortaleza	274,6
R(5)	EEM Liceu do Conjunto Ceará	284,1
R(6)	EEM Liceu de Messejana	267,0
R(6)	EEFM Antonio Dias Macedo	267,9

Fonte: Ceará (2011a).

Segundo o Boletim Pedagógico de Matemática, os estudantes que se encontram no Padrão de Desempenho Crítico são identificados como aluno que:

Resolve problemas mais complexos envolvendo as operações, usando dados apresentados mais complexos envolvendo as operações, usando dados apresentados em gráficos e tabelas de múltiplas entradas. O gráfico de linhas passa a ser reconhecido como a forma gráfica mais apropriada para apresentar uma sequência de valores ao longo do tempo. No campo Geométrico, o estudante é capaz de identificar poliedros e corpos redondos e os relacionam com suas planificações. Eles identificam também as coordenadas de pontos plotados no plano cartesiano. Em relação às medidas de capacidade, consegue estimar medidas de grandezas utilizando o litro, e fazer a conversão entre litros e mililitros. Consegue resolver problemas envolvendo o cálculo de intervalos de tempo em horas e minutos. No domínio de Números e Operações, os estudantes são capazes de resolver problemas com um grau de complexidade um pouco maior, envolvendo mais operações. Os estudantes reconhecem e aplicam em situações simples o conceito de porcentagem e calculam o resultado de uma expressão algébrica, com parênteses e colchetes,

inclusive com potenciação. Calculam uma probabilidade simples e identificam fração como parte do todo, sem apoio da figura. (CEARÁ, 2011a, p. 46).

O quadro seguinte apresenta o Padrão de Desempenho na disciplina de Matemática. Com esses dados, é possível identificar que os alunos encontram-se abaixo do desempenho escolar esperado para o nível de aprendizagem de 3ª série do ensino médio. Percebe-se, portanto, que esse alunado ainda não possui o domínio das habilidades esperadas representados no Padrão de Desempenho Intermediário ou Adequado.

Quadro 18 – Demonstrativo dos Padrões de Desempenho Estudantil de Matemática segundo o SPAECE-Ensino Médio/2011

<b>PADRÕES DE DESEMPENHO</b>	<b>PONTOS</b>
Muito Crítico	Até 250 pontos
Crítico	250 300 pontos
Intermediário	300 350 pontos
Adequado	350 pontos e acima

Fonte: SPAECE/2011 Ceará (2011b).

Por outro lado, os resultados de duas escolas que fazem parte do grupo correspondente às doze instituições com maior proficiência média, revelaram que uma das unidades escolares da Regional 2 obteve proficiência média na disciplina de Matemática de 332,7 e outra da Regional 3 apresenta proficiência média 311,0. Esses dados mostram, segundo o Boletim Pedagógico de Matemática, que esses discentes possuem as habilidades exigidas para o Padrão de Desempenho Intermediário na disciplina de Matemática, pois são capazes de:

No campo Grandezas e Medidas, as habilidades que se evidenciam são as relativas às soluções de problemas envolvendo as operações com horas e minutos, incluindo transformações de diferentes unidades de medida. O estudante também calcula a medida do perímetro de figuras retangulares sem o apoio de figuras, bem como de polígonos formados pela justaposição de figuras geométricas, inclusive nos casos em que nem todas as medidas aparecem explicitamente. Ele também calcula a medida da área de figuras retangulares sem o apoio de figuras, além de solucionar problemas envolvendo o cálculo de volume de um sólido geométrico através de suas arestas. Além das habilidades descritas nos níveis anteriores sobre o domínio Tratamento de Informação, os estudantes analisam gráficos de colunas representando diversas variáveis, comparando seu crescimento. (CEARÁ, 2011a, p. 49).

Cumprir mencionar que as referidas escolas das Regionais 2 e 3 apresentaram o mesmo Padrão de Desempenho Intermediário na disciplina de Língua Portuguesa. Desta feita,

essas duas unidades escolares merecem destaque no que diz respeito às duas disciplinas que foram avaliadas no SPAECE-Ensino Médio em 2011. Visto que, dentre as doze escolas da amostra com maior proficiência média, a maior quantidade delas, correspondente a dez escolas, ainda permanecem no Padrão de Desempenho Crítico em Matemática.

Diante desses resultados é possível afirmar que os estudantes encontram-se com o seu rendimento escolar mais comprometidos em relação ao desenvolvimento das habilidades consideradas essenciais ao aprendizado da disciplina de Matemática, quando comparados aos dados referentes ao desempenho em Língua Portuguesa.

Desse modo, essas informações são relevantes para o planejamento docente como também para as intervenções pedagógicas em sala de aula. Da mesma forma, esses resultados oferecem à escola, subsídios necessários para a elaboração de metas coletivas e criação de projetos com vistas às modificações substanciais para o aprendizado dos estudantes, com o objetivo de promover a equidade (CEARÁ, 2011b, p. 7).

### **7.3 Resultados do SPAECE-Ensino Médio 2011 nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas com menor proficiência média**

Os dados foram analisados a partir dos resultados do SPAECE-Ensino Médio 2011. O instrumento utilizado foi o Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa e de Matemática. Ele oferece as informações para o entendimento sobre o desempenho das habilidades consideradas essenciais no aprendizado das referidas disciplinas, nas escolas estaduais com menor proficiência média das Regionais do município de Fortaleza, nas turmas de 3ª série do ensino médio.

O quadro a seguir demonstra todos os resultados das Regionais por escolas participantes, de acordo com a proficiência média alcançada em cada disciplina.

Quadro 19 – Escolas com menor proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE-Ensino Médio/2011

SER	ESCOLA	Nº Prev.	Nº Aval.	%	Prof. LP	Prof. Mat.
1	EEFM São José dos Arpoadores	19	15	78,9	230,0	233,8
1	EEFM Gov. Flávio Marcílio	198	127	64,1	239,0	232,3
	<b>Média p/ SER</b>				<b>265,1</b>	<b>263,9</b>
2	EEFM Clóvis Beviláqua	132	69	52,3	234,3	244,7
2	EEFM Juvenal Galeno	51	28	54,9	236,5	243,3
	<b>Média p/ SER</b>				<b>267,3</b>	<b>269</b>
3	EEFM Antonieta Siqueira	180	136	75,6	241,6	242,1
3	EEFM Santo Afonso	136	101	74,3	245,9	246,6
	<b>Média p/ SER</b>				<b>265,1</b>	<b>268,6</b>
4	EEFM Estado do Paraná	52	14	26,9	233,3	234,0
4	EEFM Mal. Humberto de A. Castelo Branco	122	73	59,8	237,0	247,2
	<b>Média p/ SER</b>				<b>271,1</b>	<b>269,5</b>
5	EEFM São José	42	26	61,9	213,8	215,2
5	EEFM Dep. Joacy Pereira	28	23	82,1	218,8	227,5
	<b>Média p/ SER</b>				<b>260,7</b>	<b>262,3</b>
6	EEFM Gov. Virgílio Távora	104	63	60,6	233,6	236,8
6	EEFM Profa. Maria Conceição P. Teles	69	48	69,6	240,9	242,4
	<b>Média p/ SER</b>				<b>259,5</b>	<b>259,4</b>
	<b>Total Geral</b>	<b>1.133</b>	<b>723</b>	<b>63,8</b>		

Fonte: Ceará (2011a).

### ***7.3.1 Resultado do SPAECE-Ensino Médio 2011 na disciplina de Língua Portuguesa nas escolas com menor proficiência média***

Para efetuação da análise dos dados, foram elencadas duas escolas pertencentes a cada uma das Regionais 1, 2, 3, 4 e 6, totalizando dez unidades escolares com menor proficiência média na disciplina de Língua Portuguesa, enquadradas no Padrão de Desempenho Crítico e duas da Regional 5, enquadradas no Padrão de Desempenho Muito Crítico.

É importante observar que a previsão de alunos para realizarem a avaliação do SPAECE-Ensino Médio 2011 nas referidas escolas totalizou 1.133 estudantes. Considerando que 674 desses alunos participaram da avaliação, representando 59,5% desta população, importa referir, que eles estão no Padrão de Desempenho Crítico, segundo o Boletim Pedagógico do Ensino Médio.

Os discentes que estão neste Padrão demonstram quanto ao conhecimento:

[...] das relações que conjunções, preposições, pronomes e advérbios estabelecem para que o texto se construa coeso e coerente, produzindo os efeitos de sentido pretendidos pelo autor, os estudantes reconhecem essas relações estabelecidas no texto, expressas por advérbios e por conjunções, inclusive as de causa e de consequência. Também recuperaram informações em textos por meio de referência pronominal (além dos pronomes pessoais e dos indefinidos, acrescentem-se os pronomes demonstrativos e os possessivos). Recuperam, ainda, informações referenciais baseadas na omissão de um item, eclipse de uma palavra, um sintagma ou uma frase. Quanto à variação linguística, os estudantes identificam expressões próprias de linguagem técnica e científica. No que se refere à intertextualidade, fazem a leitura comparativa de textos que tratam do mesmo tema, revelando um avanço no tratamento das informações presentes no texto. (CEARÁ, 2011a, p. 46).

Observa-se inclusive, que nesse grupo de escolas, duas apresentam o Padrão de Desempenho Muito Crítico com proficiência média de 213,8 e 218,8 respectivamente. É importante salientar, que neste Padrão, os estudantes ainda estão em processo de desenvolvimento de habilidades mais sofisticadas e são capazes de:

[...] evidenciem indícios da apropriação de elementos que estruturam o texto, expressa pela retomada de informações por meio de pronomes pessoais retos, por substituição lexical e por reconhecimento de relações lógico-discursivas, indicadas por advérbios e locuções adverbiais e por marcadores de causa e consequência. No campo da variação linguística, identificam interlocutores por meio das marcas linguísticas. Percebe-se, ainda, que esses estudantes estão em contato mais intenso com eventos de letramento, pois conseguem identificar a finalidade de alguns textos que circulam em uma sociedade letrada. Os estudantes que se restringiram a este padrão de desenvolvimento de habilidades, após 12 anos de escolaridade, estão muito aquém da competência leitora esperada. Seu desempenho corresponde ao que seria considerado adequado ao final de apenas cinco anos de escolaridade. (CEARÁ, 2011b, p. 40).

Diante do exposto, convém mencionar aquelas escolas que apresentam um Padrão de Desempenho muito crítico estão com uma defasagem muito elevada quanto à aprendizagem desses alunos. Visto que este alunado concluiu o ensino básico estando pelo menos, durante 12 anos na escola e ainda, encerram esse período com nível baixíssimo no conhecimento da língua portuguesa, conforme os dados analisados.

### ***7.3.2 Resultado do SPAECE-Ensino Médio 2011 na disciplina de Matemática nas escolas com menor proficiência média***

Os resultados obtidos do SPAECE-Ensino Médio 2011 na disciplina de Matemática mostraram que a proficiência média de todas as escolas da pesquisa foi baixa nas 3<sup>a</sup> séries. Considerando que a proficiência média identificada apresentou-se entre 247,2 (mais

alta) na Regional 4 e 215,2 (mais baixa) na Regional 5, respectivamente. O quadro abaixo indica o padrão de desempenho estudantil conforme os resultados obtidos na disciplina de Matemática nas turmas de 3ª série do ensino médio.

Quadro 20 – Padrão de Desempenho Estudantil na disciplina de Matemática no SPAECE-Ensino Médio/2011

PADRÃO DE DESEMPENHO	PONTOS
Muito Crítico	Até 250 pontos
Crítico	250 - 300 pontos
Intermediário	300 - 350 pontos
Adequado	350 pontos e acima

Fonte: SPAECE/2011 Ceará (2011b c).

Das doze as escolas que formam a amostra desse estudo, identificou-se que 1.133 constituíram o total de alunos previstos para a avaliação. No entanto, apenas 723 estudantes participaram da avaliação, representando um percentual de 63,8%. Desse modo, observou-se que todos obtiveram desempenho muito crítico na disciplina de Matemática.

Com base no Boletim Pedagógico de Matemática (2011), os alunos que se encontram no Padrão de Desempenho Muito Crítico evidenciam as habilidades:

[...] matemáticas evidenciadas neste padrão de desempenho demonstram o salto cognitivo percebido em relação à identificação de figuras geométricas planas e espaciais. Os estudantes, além de reconhecer as formas geométricas, identificam suas propriedades através de seus atributos, como o número de lados em figuras planas e o número de faces em figuras espaciais. É desenvolvida também neste nível a localização de pontos no plano cartesiano através das coordenadas dos pontos dados. No campo do Tratamento da Informação, a diferença reside no fato de que neste nível, ele é capaz de ler informações não somente em tabela de coluna única ou de dupla entrada, mas também quando essas são compostas de múltiplas entradas. Os estudantes também conseguem ler dados em gráficos de setores e em gráficos de colunas duplas. Além de identificar, o estudante neste nível interpreta os dados ao resolver problemas utilizando os dados apresentados em gráficos de barras ou em tabelas. No campo Numérico, o estudante neste nível consegue resolver problemas com mais de uma operação, além de resolver problemas envolvendo subtração de números decimais com o mesmo número de casas. (CEARÁ, 2011c, p. 40).

Diante da situação de baixa aprendizagem na disciplina de Matemática entre os alunos do ensino médio, é urgente e imprescindível a implementação de ações que alterem e requeiram intervenções adequadas nos diversos aspectos como: gestão educacional, condições de trabalho, formação de professores, dentre outros, para mudança deste contexto.

Desta forma, Juan Casassus (2002, p. 79-80) acentua que:

A importância da ciência e da tecnologia na vida cotidiana fez com que a Matemática se transformasse em uma disciplina central nas aprendizagens escolares. Porém a transformação não é só quanto a sua importância, mas também quanto aos seus princípios epistemológicos e metodológicos. Estas transformações mudaram a imagem da matemática de uma disciplina acabada e fechada para uma concepção mais construtivista, na qual procura-se a argumentação em termos matemáticos, a comunicação, a modelação. Essa mudança faz com que haja uma nova maneira de combinar a relação entre o conhecimento conceitual e o conhecimento procedimental (Ball, 1990; Silver, 1986) para chegar a uma compreensão adequada dos conceitos e estruturas matemáticas. A partir desses princípios, a resolução de problemas é vista como uma atividade que requer um enfoque interdisciplinar, para estimular nos estudantes diversos níveis e tipos de raciocínio que lhes permitam reconhecer estruturas cada vez mais complexas.

Com base nos princípios que orientam o ensino de Matemática, dada a sua importância na sociedade, faz-se necessário que os alunos a compreendam e executem procedimentos, ao mesmo tempo desenvolvam os conceitos de formas diversificadas tendo em vista que essa disciplina representa novas formas de pensar e, portanto requer desafios intelectuais, além de outros processos em permanente evolução.

## 8 CONCLUSÃO

A Avaliação Institucional ultrapassa amplamente a questão das aprendizagens individuais e busca a compreensão das relações e das estruturas existentes na escola. Ela é muito mais ampla no seu campo de ação, pois auxilia tanto no processo de ensino e aprendizagem, na identificação dos avanços, acertos ou falhas, como nos seus objetivos, pois abrange a escola e ao sistema como um todo. Aqueles que dela participam, são avaliadores e avaliados ao mesmo tempo.

O ato avaliativo ocorre a partir do entendimento que seus resultados podem ser utilizados como elemento promotor da qualidade das ações. Diante do exposto, evidencia-se que a intenção desta pesquisa foi analisar os resultados da avaliação institucional das escolas estaduais do município de Fortaleza, na percepção do professor, assim como compará-la aos resultados de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na 3ª série do ensino médio, coletados no SPAECE 2011.

Especificamente, objetivou-se analisar a visão dos professores acerca da equipe de gestão; identificar as condições de trabalho dos professores na escola; analisar a expectativa dos professores em relação aos seus alunos e, por fim comparar os dados coletados pela Avaliação Institucional na percepção do professor e o desempenho escolar obtido pelos alunos no SPAECE-Ensino Médio 2011.

Para esse propósito, procedeu-se uma pesquisa descritiva de cunho exploratório com uso de dados secundários em uma amostra composta por vinte e quatro escolas estaduais, na 3ª série do ensino médio. Os dados foram obtidos por meio do Questionário do Professor elaborado pela AVALIA Assessoria Educacional e do Boletim Pedagógico das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do SPAECE-Ensino Médio 2011.

Os dados analisados da Avaliação Institucional das Escolas Estaduais do Ceará realizada pela AVALIA Assessoria Educacional revelaram no Indicador “I” *A equipe de gestão na visão dos professores* de escolas com *maior proficiência média* em relação aos temas sobre a efetividade da gestão, o Plametas e o PPP obtiveram de modo geral, o conceito “**bom**”. Percebe-se, desse modo, que a Avaliação Institucional sendo um instrumento de aperfeiçoamento de ações e projetos, pode nesse sentido fortalecer o Projeto Político Pedagógico na medida em que aponta indicadores para a tomada de decisões e para as redefinições de rumos e ações.

Destarte, o Projeto Pedagógico e a Avaliação Institucional estão intimamente relacionados. A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a

própria escola. Sem o projeto pedagógico que delimite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar seu futuro, faltará à referência de todo o trabalho e suas concepções básicas. Já a avaliação se coloca como processo balizador para se perceber e redirecionar o projeto pedagógico. Sem ela esse projeto se perde, pois não sabe até que ponto suas ações surtiram o efeito desejado e a que está levando. Desde modo, a avaliação revela suas fragilidades e possibilita o redirecionamento das ações da escola.

Dessa forma, favorece o acesso para ampliar as possibilidades de enfrentamento quanto aos desafios requeridos pela escola no dia a dia para a melhor qualidade do ensino, de tal forma que assegure a formação do homem integralmente, dando oportunidade igual a todos os cidadãos. Neste sentido, a avaliação não reflete apenas a realidade, mas mostra de forma clara as perspectivas, as relações, como também atribui significados aos dados coletados.

Cumpra mencionar ainda, que no Indicador II - *Percepção da escola com maior proficiência média* na visão dos professores em relação às condições do trabalho na escola e suas expectativas quanto aos alunos, constatou-se, que de modo geral, as escolas não oferecem condições de trabalho satisfatório, visto que, notadamente, o conceito “**regular**” prevaleceu em onze escolas e em apenas uma, obteve conceito “**bom**”. Esse dado sugere que os aspectos referentes à falta de materiais pedagógicos; às rotinas burocráticas; à insegurança; à violência; à carga horária exaustiva e à quantidade numerosa de turmas e alunos por sala, foram os argumentos decisivos para a obtenção desse resultado.

Acrescenta-se ainda, que as expectativas dos docentes em relação aos alunos quanto à conclusão do ensino médio e perspectivas de admissão ao ensino superior é negativa, considerando o conceito “**ruim**” apontado pelos mesmos.

De outra forma, os mesmos dados analisados nas escolas com *menor proficiência média* em relação aos mesmos temas, obtiveram, de modo geral, o conceito “**bom**” na efetividade da gestão, Plametas e PPP. Constatou-se, na verdade, que os resultados do Plametas representaram 50% das escolas. Desse modo, percebe-se a necessidade de ações direcionadas à melhoria desse índice. Em se tratando dos resultados referentes ao PPP, estes foram considerados pela maioria das escolas no conceito “**bom**”, ressaltando-se que este conceito não assegura uma satisfação plena dos professores visto que, o conceito “**regular**” obteve representatividade de um percentual de 42% das escolas avaliadas.

No âmbito da comparação dos resultados obtidos entre as escolas com maior e menor proficiência média com base na Avaliação Institucional da AVALIA no Indicador I, constata-se que elas não apresentam diferenças significativas nos seus resultados.

De modo similar, o Indicador II nas escolas com menor proficiência média demonstrou que a percepção dos professores em relação às condições de trabalho, bem como a expectativa em relação aos alunos, havendo o predomínio dos conceitos “**regular**” e “**ruim**”. Percebeu-se também, esses mesmos conceitos nas escolas com maior proficiência média.

De igual modo, identificou-se que no Indicador II, nas escolas com menor proficiência média, os resultados evidenciados, segundo a percepção do professor em relação às condições de trabalho e a expectativa em relação aos alunos foi o menor conceito da avaliação institucional sendo caracterizado pelo conceito “**ruim**”, ele foi unanime entre as escolas.

Assim sendo, é possível inferir, que a qualidade do trabalho docente tem influência direta no desempenho escolar satisfatório dos alunos nos resultados das avaliações. Do mesmo modo, o desempenho satisfatório da gestão na visão dos professores não revelou influência significativa no desempenho escolar dos alunos, sendo, desta feita, o trabalho do professor o diferencial para o resultado adequado no processo de ensino e aprendizagem do alunado. Assim, tanto nas escolas com maior ou menor proficiência média, se o professor realizar um trabalho eficaz com os alunos, os resultados em relação ao desempenho escolar provavelmente, surgirão independentes da influência do trabalho da gestão escolar, haja vista que esses resultados foram comprovados na pesquisa.

Considerando que a escola pública tem um papel social relevante para o seu alunado e que a avaliação é um instrumento que possibilita a descoberta da sua identidade e dinâmica, pois favorece a reflexão de todo o trabalho por ela realizado, diante desses resultados, pode-se inferir que os dados coletados permitem mudanças, em função da relevância que a avaliação tem na vida da escola, no sentido de renovar esperanças e compromissos para a comunidade escolar e conseqüentemente a sociedade mediante um trabalho qualitativo e satisfatório.

Os resultados do SPAECE-Ensino Médio nas escolas com *maior proficiência média* na disciplina de Língua Portuguesa mostraram que mais de 66% das escolas estão no *Padrão de Desempenho Intermediário*. Já em relação à disciplina de Matemática, identificou-se que 83% das escolas estão no *Padrão de Desempenho Crítico*. Percebe-se, dessa forma, a necessidade de repensar a implementação de projetos e ações para a alteração desses resultados.

Com relação aos resultados referentes às escolas com *menor proficiência média* na disciplina de Língua Portuguesa, os dados apontam que todas as escolas estão com

desempenho negativo, com *Padrão de Desempenho Crítico*. De modo similar, a disciplina de Matemática apontou o *Padrão de Desempenho Muito Crítico*.

Apesar dos resultados da Avaliação Institucional quanto à gestão, projetos e ações das escolas estaduais com maior e menor proficiência média terem sido identificadas na pesquisa de acordo com o Padrão Mínimo de Qualidade, estabelecido para esse estudo, com resultados positivos, ou seja, no conceito “**bom**”, em contrapartida, os resultados do SPAECE 2011, referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foram negativos, estando elas no Padrão de Desempenho Crítico.

Vale ressaltar que nos resultados do Relatório da AVALIA, identificou-se que a percepção dos professores dessas escolas, no que concerne às condições de trabalho e a expectativa em relação aos alunos das turmas de 3ª série do ensino médio foi negativa, mesmo avaliando a gestão no conceito “**bom**”. Diante desses dados pode-se deferir que não é percebida uma relação significativa entre o trabalho da gestão em relação ao trabalho docente e os resultados dos alunos, considerando-se que os estudantes têm um desempenho aquém do esperado em escolas consideradas pelos docentes como boa gestão.

Pode-se ainda concluir, que não há distinção entre a escola ser de maior ou menor proficiência média nos resultados avaliativos, e possuir o reconhecimento por parte dos docentes como uma boa gestão escolar. Tendo em vista, que esse resultado não teve influência no desempenho acadêmico dos alunos nas duas disciplinas avaliadas pelo SPAECE-Ensino Médio 2011.

Por fim, a pesquisa não revelou diferenças significativas entre as escolas com maior e menor proficiência média. Portanto, esses resultados devem ser redefinidos com vistas a favorecer o sucesso do trabalho, o atendimento às deficiências encontradas e, sobretudo, o aperfeiçoando da melhoria da escola. Vale destacar ainda, que somente a percepção docente é insuficiente. Para tanto, sugere-se que outros estudos conduzam à percepção discente como forma de ampliar as discussões sobre o trabalho desenvolvido pela gestão.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz Antônio de Oliveira. **Projeto político pedagógico: um novo paradigma da gestão democrática escolar**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002. (Caderno Pedagógico, 1).

BORDIGNON, Genuíno. **Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9394 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de avaliação da educação básica – SAEB: manual do coordenador estadual**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Avaliação nacional da alfabetização: documento básico**. Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Inclusão de ciências no SAEB: documento básico**. Brasília, DF, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **SAEB Documento básico**. Brasília, DF, 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Sistema de avaliação da educação básica – SAEB: manual dos aplicadores ANA e ANRESC/ANEB**. Brasília, DF, 2013d.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB: manual dos coordenadores estaduais e de polo de apoio**. Brasília, DF, 2013e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa PNAIC**. Brasília, DF, 2012. Acesso em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&category\\_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília: MEC, SEB, 2004. 60 p. caderno 5.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Tradução de Lia Zatz. Brasília, DF: Plano, 2002. 201 p.

CEARÁ. Lei: 14.190, 31 de junho de 2008. **D.O.CE**, Fortaleza, v. 144, 2008a. Caderno 1, p. 12.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Avaliação do sistema e qualidade da educação no Ceará: estudos Exploratórios do SPAECE 2004**. Fortaleza, 2006.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais. Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional. **Avaliação institucional nas escolas públicas do Ceará: construindo um modelo de gestão participativa: resultados de 2003**. Fortaleza, 2005.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria do desenvolvimento Técnico Pedagógico. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. **Projeto de implantação da avaliação institucional nas escolas públicas do Ceará – 2ª Etapa**. Fortaleza, 1997c. Mimeo.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Avaliação institucional – 2011: escolas da rede pública estadual – Relatório da Rede**. Fortaleza, 2011a. 40 p. Disponível em: [www.avaliaeducacional.com.br](http://www.avaliaeducacional.com.br). Acesso em: 23 set. 2012.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Boletim pedagógico de língua portuguesa: ensino médio**. SPAECE – 2011. Juiz de Fora, 2011b.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Boletim pedagógico de matemática: ensino médio**. SPAECE – 2011. Juiz de Fora, 2011c.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). **Manual do aplicador do ensino fundamental**. Fortaleza, 2010. 77 p.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). **Manual do Coordenador Regional 2013**. Fortaleza, 2013.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Superintendência escolar**. Fortaleza, 2008c. p. 23. Disponível em: <[www.seduc.ce.gov.br/programaaprenderpravaler](http://www.seduc.ce.gov.br/programaaprenderpravaler)>. Acesso em: 20 dez. 2014.

COSTA, Ramiro Marinho; SCHMITZ, Sérgio. **Função social da escola**. Florianópolis: UDESC, 2002 p. 66 (Caderno Pedagógico, 1).

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação superior** São Paulo: Cortez, 2003.

ESCUADERO, Tomás. **Desde los tests hasta la investigación evaluative actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación.** Revista Eletrônica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE), Espanã, v. 9, n. 1, 2003.  
<http://www.uv.es/Relieve>

FERNANDES, M. E. A. **Avaliação institucional da escola e do sistema educacional:** base teórica e construção do projeto. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1987.

HADDAD, Fernando. **O plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

KLEIN, Ruben. Uma re-análise dos resultados do PISA: problemas de comparabilidade. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 717-742, out./dez. 2011.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes PISA 2012:** manual do coordenador da escola . Brasília, DF, 2012.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Resultados do PISA 2009:** o que leva uma escola ao sucesso? Recursos, políticas e práticas. São Paulo: Moderna, 2011a, v. 4.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RISTOFF, D. Avaliação Institucional: pensando princípios. *In:* BAZAH, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional:** teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995. p. 180.

SCHEERENS, J. **A mensuração da liderança escolar.** Ed. bilingue. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2005.

SOARES, J. F. **Escola eficaz:** um estudo de caso em três escolas públicas de ensino do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SOUSA, R.T. **Avaliação institucional:** uma busca para superar dificuldades e encontrar novos rumos. 1998. 81 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Técnico) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 1998.

THURLER, Monica Gother. A Eficácia nas Escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. *In:* SÃO PAULO. Governo do Estado. **Sistemas de avaliação educacional.** São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998. p. 175-190.

VASCONCELOS, Celso. Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular. **Revista Aprendizagem**, Pinhais, ano 2, n. 5, p. 32, mar./abr. 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelo. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

VILLELA, Cristiane da Silva Santos. **Gestão democrática e o gerenciamento de recursos humanos**. Florianópolis: UDESC, 2002. 98 p. (Caderno Pedagógico, 1).

## APÊNDICE A – BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRADE, Francisco Ari de; ROCHA, Antônia Rozimar M.; ARAÚJO, Helena de Lima M. Rodrigues. **Educação brasileira em múltiplos olhares**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

ANDRE, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Líber, 2005.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; MC DONALD, Brendan Coleman (Org.). **Avaliação**: fiat lux em educação. Fortaleza: Editora UFC, 2003. 210 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia. FRANCO, Creso. BESSA, Nícia. **Avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

BORDIGNON, Genuíno. Avaliação na gestão de organizações educacionais. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 365-76, out./dez. 1995.

BOTEGA, Leonardo da Rocha. **A Conferência de Jomtien e a educação para todos no Brasil dos anos 1990**. [S. l.], 18 set. 2005. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&Itemid=15](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&Itemid=15)>. Acesso em: 23 set. 2012.

CEARÁ. **Boletim Pedagógico de Alfabetização**: SPAECE-Alfa. Juiz de Fora, 2007a. v. 1.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional. **Estudos das práticas avaliativas de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental**. Fortaleza, 1997a.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria do desenvolvimento Técnico Pedagógico. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. **Avaliação Institucional**: um projeto inovador nas escolas públicas do Ceará – 1ª etapa. Fortaleza, 1997b. Mimeografado.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria do desenvolvimento Técnico Pedagógico. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. **Avaliação Institucional**: uma inovação nas escolas públicas do Ceará. Documento síntese. Fortaleza, 1999a.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria do desenvolvimento Técnico Pedagógico. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. **Relatório final**: SPAECE/1998. Fortaleza, 1999b.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Projeto SPAECE-Alfa**. Fortaleza, 2007b. Mimeo.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Avaliação do ensino fundamental: SPAECE 2008. **Boletim Pedagógico de Avaliação da Alfabetização SPACE-Alfa 2008**, Juiz de Fora, v. 1, p. 82, 2008b.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Matriz de referência para avaliação**: SPAECE língua portuguesa. Juiz de Fora, 2009.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**. 2. ed. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1984.

GREMAUD, Amaury Patrick. FELÍCIO, Fabiana de. BIONDI, Roberta Loboda. **Indicador de efeito escola**: uma metodologia para identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 180 p.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS – OCDE / PISA - **Resultados do PISA 2009**: o que os estudantes sabem e conseguem fazer – Desempenho dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências. São Paulo: Moderna, 2011b. v. 1.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Resultados do PISA 2009**: tendências na aprendizagem. Mudanças no desempenho dos estudantes desde 2000. São Paulo: Moderna, 2011c. v. 5.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcanti. **Impacto de um programa de formação continuada na prática docente e no desempenho discente**: estudo avaliativo. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

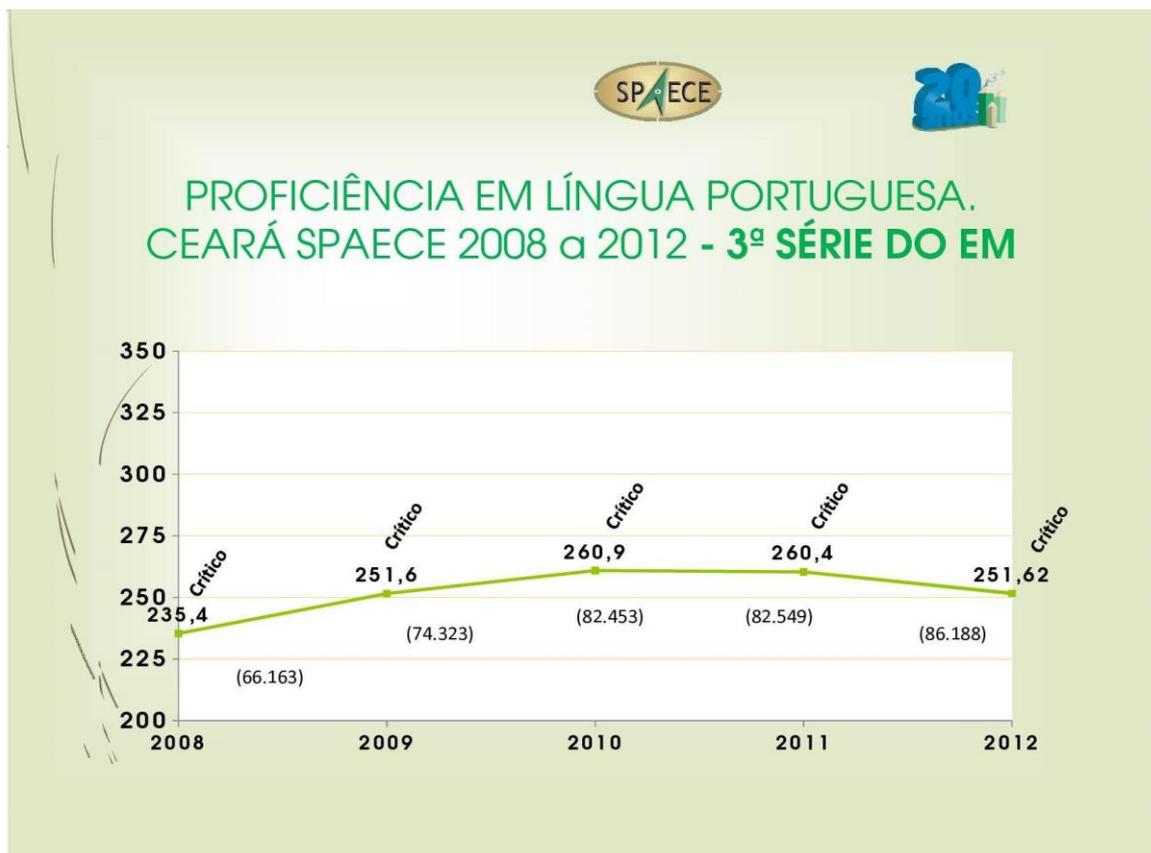
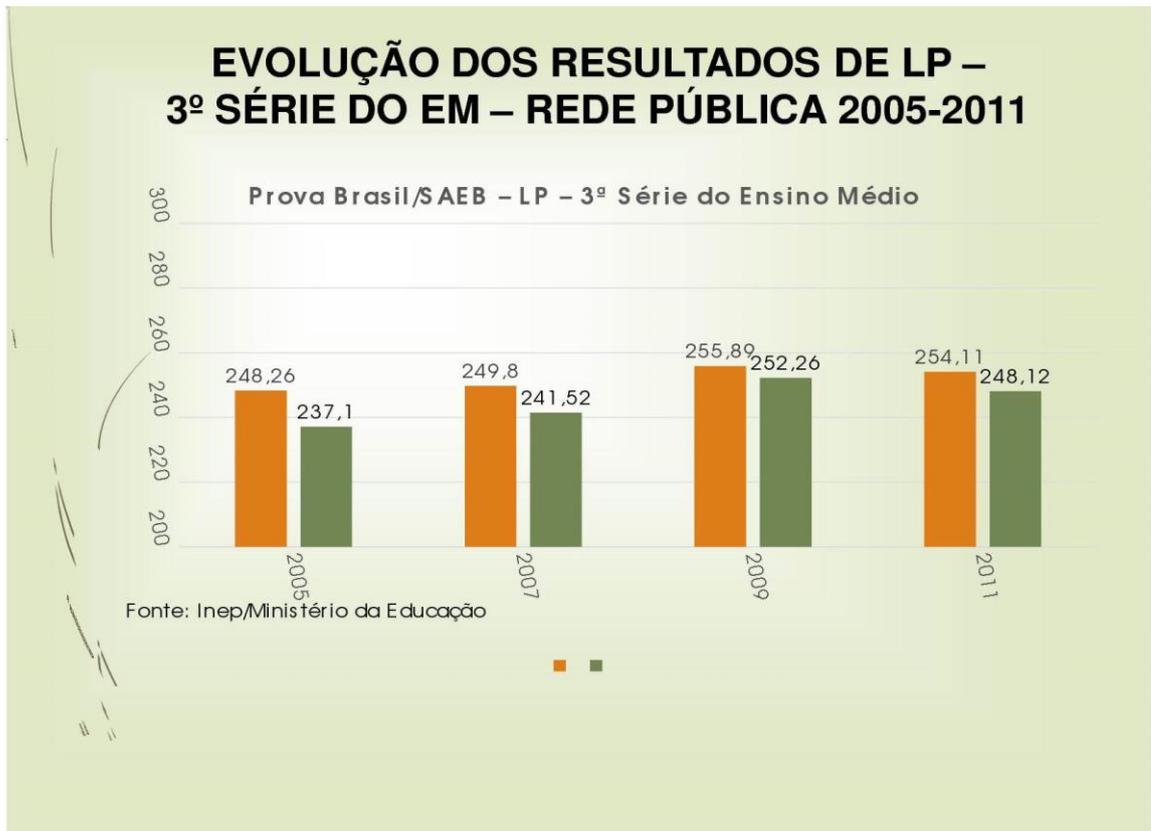
ROSA, M. V. de F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para a avaliação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Alberto de Mello e (Org.) **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VENTURA, Lidnei. **Gestão do processo ensino-aprendizagem**: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola. Florianópolis: UDESC, 2002. 82 p. (Caderno Pedagógico, 1).

VIANA, Tania V.; RIBEIRO, Ana Paula de M.; CIASCA, Maria Isabel F. L. (Org.). **Avaliação educacional**: sentidos e finalidades. Fortaleza: RDS, 2008. 299 p.

**ANEXO A – RESULTADOS DA 3ª SÉRIE DO EM LÍNGUA PORTUGUESA –  
PROVA BRASIL E SPAECE**



## ANEXO B – QUESTIONÁRIO PROFESSOR – AVALIA

# QUESTIONÁRIO

## PROFESSOR

Prezado(a) professor(a),

Este questionário é especialmente dirigido a você, professor. Este documento é parte integrante de um conjunto de instrumentos de pesquisa que compõe a Avaliação Institucional das Escolas da Rede Pública Estadual do Ceará.

A você que participará desta pesquisa caberá o importante papel de apontar, por meio de suas reflexões e respostas, os pontos fortes e os aspectos que podem ser melhorados no funcionamento de sua escola. Sua visão sobre os tópicos pesquisados é fundamental.

Os dados coletados neste questionário serão utilizados para caracterizar o perfil do professor educacional, bem como os processos de gestão, os valores e cultura de sua escola. Eles são muito importantes, pois serão utilizados também para contextualizar os resultados da avaliação, além de sugerir indícios que levem a ações concretas de melhoria da qualidade do serviço prestado pela escola mediante a análise das informações obtidas dos vários públicos participantes.

Procure responder com liberdade e autenticidade, lembrando que todo o processo de coleta e análise das informações é confidencial.

Antes de iniciar, leia com muita atenção as instruções abaixo.

Ótimo trabalho e obrigado pela colaboração!

**AVALIA – Assessoria Educacional**

### Instruções

1. As questões apresentam diferentes alternativas de resposta. Apenas uma resposta deve ser assinalada.
2. Não há respostas corretas ou incorretas; caberá a você escolher a mais adequada.
3. Antes de escolher uma resposta, leia com muita atenção o enunciado e pense em cada uma das alternativas.
4. Terminado esse processo, transfira suas respostas para a Folha de Respostas.
5. Para marcar suas respostas, utilize caneta azul ou preta.
6. Ao final, devolva o Caderno de Questões e a Folha de Respostas.

Propriedade intelectual de AVALIA Qualidade Educacional. Destinada à utilização interna, sendo vedada a sua reprodução total ou parcial ou ainda a utilização para qualquer outra finalidade.



**GOVERNO DO  
ESTADO DO CEARÁ**  
Secretaria da Educação

**AVALIA**  
Assessoria Educacional