



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS

MARIA DO SOCORRO BENÍCIO DE CARVALHO

AVALIAÇÃO DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE) NO VIÉS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

FORTALEZA

2014

MARIA DO SOCORRO BENÍCIO DE CARVALHO

**AVALIAÇÃO DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE) NO VIÉS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Mudanças Sociais, para obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Orientadora: Prof. Dra. Lea Carvalho Rodrigues

FORTALEZA – CEARÁ

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

C325a Carvalho, Maria do Socorro Benício de.
Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no viés da avaliação institucional / Maria do Socorro Benício de Carvalho. – 2014.
135 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Linha de pesquisa políticas públicas e mudanças sociais.
Orientação: Profa. Dra. Léa Carvalho Rodrigues.

1.Educação e Estado – Fortaleza(CE). 2.Avaliação educacional – Política governamental – Fortaleza(CE). 3.Escolas públicas – Política governamental – Fortaleza(CE). 4.Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. I. Título.

CDD 379.8131

MARIA DO SOCORRO BENÍCIO DE CARVALHO

AVALIAÇÃO DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE) NO VIÉS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Mudanças Sociais, para obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 27 / 12 / 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Lea Carvalho Rodrigues (Orientadora-UFC)

Prof. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL)

Prof. Dr. Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos (UECE)

Dedico essa pesquisa a todos os cidadãos e cidadãs brasileiros (as) que por falta de oportunidades iguais não tiveram a possibilidade de uma educação que propiciasse uma formação intelectual, crítica e humana. Espero sinceramente que um dia possamos unir nossas mãos e formar uma só voz para clamar, lutar e construir uma sociedade capaz de perceber o valor imaterial que cada ser possui e assim, quem sabe, renasça um novo sistema de condução ecológica do crescimento da nação, das pessoas e do planeta. Gostaria de dedicar também a minha mãe, amiga fiel, puramente generosa e por que não dizer iluminada e abençoada pelo Criador.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Professora Doutora Lea Carvalho Rodrigues, por ter confiado no meu trabalho e pela forma como me orientou, ajudando-me a reelaborar o conhecimento de forma segura, contribuindo para a construção dessa pesquisa.

Ao MAPP, pela organização e qualidade das aulas, especialmente ao professor, coordenador do MAPP, Doutor Alcides Gussi pelo apoio nas orientações de estudo de grupos.

À professora Doutora Elione Maria Nogueira Diógenes, por muito ter contribuído para enriquecer essa pesquisa trazendo orientações fundamentais na Banca de Qualificação.

Por fim reafirmo os meus agradecimentos às Professoras: Doutora Lea Carvalho Rodrigues e a Doutora Elione Maria Nogueira Diógenes, onde também incluo o professor Dr. Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos, como componentes da Banca Examinadora, pela contribuição de forma propositiva à pesquisa apresentada.

Carinhosamente, o meu muito obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo fazer uma análise do processo de implementação, execução e resultados de uma proposta de avaliação institucional adotada pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), como componente do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), para as escolas públicas estaduais, através de um modelo de autoavaliação implantado nas unidades escolares, no período de 2003 a 2006. Para tanto, procurou-se fazer um estudo da importância desse modelo de política na gestão do governador Lúcio Alcântara (2003 a 2006) buscando compreender as razões pelas quais na gestão subsequente tendo como governador Cid Ferreira Gomes, eleito em 2007 e reeleito em 2010, suprimiu esse desenho de política. Assim, buscou-se como foco temático um estudo sobre a importância dada pela SEDUC e pelas escolas à autoavaliação institucional, como componente do SPAECE. O SPAECE, instituído em 1990, através da Portaria Nº101/2000, ao longo de sua execução tem passado por mudanças na sua formatação e em linhas gerais, é uma política de avaliação externa que consta da aplicação de provas de língua portuguesa, matemática e da aplicação de questionários contextuais nas escolas públicas cearenses, a avaliação institucional é um eixo dessa política. Para esse estudo, buscou-se como proposta fazer uma avaliação política da política, Silva (2008), com o intuito de contribuir para a construção de um conhecimento que favoreça uma consciência política da importância da avaliação institucional para as escolas. Portanto, considerando também o objetivo de fazer uma avaliação que forneça elementos para a melhoria da política elegeu-se como pergunta central: Que importância é dada pela SEDUC e pelas escolas à avaliação institucional no contexto do SPAECE? O desenho metodológico ancorou-se nos princípios de uma avaliação em profundidade, Rodrigues (2011), valorizando uma abordagem de pesquisa qualitativa por entender que essa perspectiva apresenta um leque de técnicas e opções metodológicas capazes de fornecer elementos para a compreensão dos mecanismos imbricados que se percebem nas relações que giram em torno da implementação e execução de uma política pública. Utilizou-se um estudo das concepções, a observação da análise documental, entrevistas semiestruturadas e a observação de campo. Contemplou-se um estudo destas concepções articuladas às percepções, as motivações, as dificuldades, os desafios e os significados atribuídos à avaliação institucional, na instância Central (SEDUC) e através de um estudo de caso na Escola de Ensino Fundamental e Médio Airton Sena, em Fortaleza. Como resultado, a avaliação evidenciou a complexidade da implementação de uma política pública que revela na sua prática uma multiplicidade de interesses, significados, motivações e resistências, sendo

então atribuídos valores e importâncias diversas à avaliação institucional. Constatou-se também que a política em estudo é entendida como uma política de governo e não de estado, o que vem fortalecê-la como um mecanismo de valorização da avaliação quantitativa e como instrumento de controle, sendo então à avaliação institucional, no modelo proposto pela SEDUC de autoavaliação das escolas, um complemento importante, porém pouco reconhecida e valorizada, uma vez que a Educação, inserida na ideologia da produtividade, enfatiza o que os números apontam e a avaliação de natureza qualitativa, a exemplo da autoavaliação institucional foca suas atenções nos aspectos qualitativos da instituição os quais não podem ser medidos e explicados somente através de números, tabelas, cifras e estatísticas.

Palavras-chave: Avaliação de Políticas Públicas. Políticas Públicas Educacionais. Avaliação Institucional. SPAECE.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the implementation, execution and results of a proposed institutional assessment adopted by the Education Department of Ceará (SEDUC) as the Permanent System of Evaluation of Basic Education of Ceará (SPAECE) component process to the public schools, through a self-assessment model deployed at schools, in the period from 2003 to 2006. Therefore, we tried to make a study of the importance of this policy template in the management of the governor Lúcio Alcântara (2003-2006) seeking understand the reasons for which the subsequent management having as governor Cid Gomes Ferreira, elected in 2007 and reelected in 2010, eliminated this policy design. Thus, we sought to as thematic focus a study on the importance given by SEDUC and institutional self-evaluation by schools, such as the SPAECE component. The SPAECE, established in 1990, through Decree 101/2000, throughout its execution has undergone changes in its format and in general, is a policy of external evaluation contained in the application of evidence of English language, mathematics and applying contextual questionnaires in Ceará public schools, institutional assessment is an axis of this policy. For this study, we sought to make a policy proposal as policy evaluation, Silva (2008), in order to contribute to building a knowledge that encourages political awareness of the importance of institutional assessment for schools. Therefore, also considering the purpose of making an assessment that provides evidence to improved policy if elected as central question: What importance is given by SEDUC and schools of institutional evaluation in the context of SPAECE? The methodological design anchored on the principles of a thorough evaluation, Rodrigues (2011), emphasizing an approach to qualitative research for understanding that this perspective provides a range of technical and methodological options able to provide elements for understanding the intertwined mechanisms that perceive the relationships that revolve around the implementation and execution of public policy. A study of the concepts, observation of documentary analysis, semi-structured interviews and field observations were used. A study looked at the perceptions of these articulated conceptions, motivations, difficulties, challenges and the meanings attributed to institutional assessment, the Central instance (SEDUC) and through a case study in the Elementary School and Middle Airton Sena, in Fortaleza. As a result, the evaluation highlighted the complexity of implementing a public policy that discloses in its practice a multitude of interests, meanings, motivations and strengths, and then assigned values to various institutional assessment amounts. It was also found that the policy under study is understood as a government policy and not the state, which has strengthen it as

a mechanism for valuing quantitative assessment and as a tool of control, so being the institutional assessment, the proposed model SEDUC by self-assessment of schools, an important supplement, but little recognized and valued, since the Education, part of the ideology of productivity, emphasizes the point that the numbers and the evaluation of a qualitative nature, such as the institutional self-evaluation focuses its attention the qualitative aspects of the institution which can not be measured and explained only by numbers, tables, figures and statistics.

Keywords: Evaluation of Public Policies. Educational Public Policy. Institutional Assessment. SPAECE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões da pesquisa avaliativa em profundidade	25
Quadro 2 - Finalidades da Avaliação	49
Quadro 3 - Evolução da proficiência por padrão de desempenho.....	83
Quadro 4 - Perfil dos Sujeitos Entrevistados na SEDUC.....	124
Quadro 5 - Perfil dos Sujeitos Entrevistados na escola.....	126
Quadro 6 - Ciclos de Avaliação Institucional do SPAECE. Ceará – 1996/2005.....	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa	63
Brasil	
1995 – 2005	
Tabela 2 – Médias de Proficiência em Matemática	63
Brasil	
1995 – 2005	
Tabela 03 - Taxas de aprovação, abandono, evasão, promoção, repetência, reprovação e distorção idade-série	65
Tabela 4 – SAEB/PROVA BRASIL 2011	68
Médias das Proficiências de língua portuguesa dos Alunos de 5º ano do EF segundo Brasil e Regiões na esfera pública.	
Tabela 5 – SAEB/PROVA BRASIL 2011	68
Médias das Proficiências de língua portuguesa dos Alunos de 5º ano do EF segundo melhores estados por região na esfera pública.	

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BNI	Banco Nacional de Itens
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAE	Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional
CESGRANRIO	Centro de Seleção de Candidato ao Ensino Superior do Grande Rio
CETREDE	Parque de Desenvolvimento Tecnológico
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DAT	Departamento de Apoio Técnico
DERE	Delegacias Regionais de Ensino
ENAD	Exame Nacional De Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GIDE	Gestão Integrada da Escola
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDE	Alfa Indicador de desempenho escolar de alfabetização
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PMMEB	Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação Básica do Ceará
SEFOR	Superintendência de Fortaleza
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UIL	Universidade Internacional de Lisboa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. TRAÇANDO AS FASES METODOLÓGICAS DA PESQUISA AVALIATIVA	23
1.1 Uma discussão teórica, conceitual e metodológica da pesquisa	23
1.2 Os passos da pesquisa avaliativa sobre o SPAECE com ênfase na Avaliação Institucional	27
1.2.1 A trajetória dos ciclos de avaliação do SPAECE	27
1.2.2 Levantamento bibliográfico, documental e estatístico	29
1.2.3 Aplicação das entrevistas semiestruturadas	31
1.2.4 Observação de campo	32
2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL & AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONCEPÇÕES METODOLOGIAS E PRINCÍPIOS	34
2.1 Concepções de Avaliação Educacional	34
2.2 Um enfoque teórico-reflexivo sobre Avaliação Institucional na perspectiva da qualidade negociada	38
2.3 Implantação da política da Avaliação Institucional no Brasil	44
3. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ	54
3.1 A avaliação da educação básica no Brasil: contexto histórico, origens, objetivos e finalidades	54
3.2 Percorrendo as trilhas do SAEB	56
3.3 A política de avaliação da educação básica na rede pública estadual do Ceará	60
3.3.1 O Estado do Ceará: indicadores sociais e educacionais	61
3.4 Trajetória da Política de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE)	69
3.4.1. O processo de implantação pela SEDUC da política de Autoavaliação Institucional na rede pública estadual do Ceará: descrição dos dados da análise documental	75
3.4.2. Pesquisando o SPAECE na escola de Ensino Fundamental e Médio Airton Senna	82
4. A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS: CONCEPÇÕES, MOTIVAÇÕES, PROCESSOS, IMPLEMENTAÇÃO E USO DOS RESULTADOS	87
4.1 Desvelando as razões de ser do SPAECE	88
4.2 O que pensam os sujeitos pesquisados sobre a Avaliação Institucional	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
APÊNDICE A - PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS NA SEDUC	124
APÊNDICE B – PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS NA SEDUC	126
APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ATUAL DIRETOR DA ESCOLA	129

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA QUE PARTICIPARAM DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	131
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA QUE NÃO PARTICIPARAM DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	132
APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS TÉCNICOS E COORDENADORES DA CÉLULA DE AVALIAÇÃO DA SEDUC	133
ANEXO A- CICLOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO SPAECE. CEARÁ 1996/2005	135

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo fazer uma avaliação do **SPAECE** (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) com foco no eixo avaliação institucional buscando desvelar o processo de formulação, implantação, efeitos da política de autoavaliação adotada pela SEDUC nas escolas estaduais no período de 2003/2006, bem como compreender sua importância para a Secretaria de Educação de Estado e nas unidades escolares.

Traz inicialmente uma discussão teórica em torno dos conceitos, princípios, finalidades e processos metodológicos da avaliação institucional buscando aprofundar a pesquisa no sentido de suscitar uma reflexão sobre a importância da avaliação institucional, discutindo sobre seus conceitos, mitos e finalidades nas instâncias: SEDUC e escolas.

Sendo assim, aborda como tema central a Avaliação Institucional, trazendo como recorte de análise a política de avaliação da educação básica das escolas públicas estaduais cearenses (SPAECE) com ênfase nos ciclos de aplicação da política de autoavaliação institucional adotada nas escolas.

Para tanto, faz também uma reflexão sobre a política nacional de avaliação da educação básica (SAEB) ¹ como fundamento para a compreensão do SPAECE, que emerge sob os moldes do SAEB.

O SAEB é uma política que surge num momento em que o país sofre as influências dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial (BM). Nesse período, nos governos de Fernando Collor de Melo (1990) e de Fernando Henrique Cardoso (1994), estabelecem-se uma ampliação do processo de abertura econômica no Brasil, reforçando a lógica da ideologia neoliberal em que as relações com o Banco Mundial são incrementadas através das políticas de ajustes estruturais a fim de promover tal crescimento econômico (SOARES, 2007, p.15).

O Estado Brasileiro passa a desenvolver um pacote de reformas instruídas pelo BM, inclusive no que se refere às políticas educacionais. Fonseca (2007) entende que essas reformas impostas pelo BM se fundamentaram em:

¹ Sobre Os objetivos, composição e organização do SAEB, ver relatório Nacional, 2013 no site: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/cartilha_saeb_27set.pdf consultado em 03/03/2014.

[...] diminuição dos encargos financeiros do Estado na área da educação, em consonância com as políticas de ajuste. Privatização dos níveis mais elevados de ensino, especialmente o superior. A prioridade dos recursos voltada para o ensino primário. Cesta de insumos educacionais que se mostraram determinantes para o desempenho escolar dos alunos de países como o Brasil, segundo estudos internos do Banco. Assim, bibliotecas, material instrucional e livros-texto foram privilegiados em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor (FONSECA, 2007, p. 56).

Dias Sobrinho (2002, P. 34) também destaca a intenção do BM em associar a avaliação ao financiamento. Assim, as orientações do Banco Mundial aos países em desenvolvimento são necessariamente ligadas à avaliação antes, durante e depois dos projetos implementados. Esses empréstimos como afirma o autor, trazem como condição uma série de restrições orçamentárias implicando assim, numa reestruturação do ensino o que nos termos desse autor visam tornar a educação básica mais eficiente, produtiva e útil ao mercado.

Movido por essa lógica, o Estado do Ceará implanta em 1992, no governo de Ciro Ferreira Gomes, sua política de avaliação da educação básica: o SPAECE que é uma política pública de avaliação do sistema educacional realizada atualmente de forma censitária, uma vez que todos os alunos das séries avaliadas participam do processo, diferente do SAEB que ocorre de forma amostral².

A sistemática do SPAECE nas escolas públicas, no eixo desempenho, consta da aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática. Para os alunos do Ensino Fundamental as provas são aplicadas nas turmas de 5ª e 9ª séries a cada dois anos, para os alunos do Ensino Médio as provas são realizadas anualmente em todas as séries desde 2007 e neste mesmo ano foram incluídos os alunos da 2ª série do Ensino Fundamental (SPAECE-ALFA).

No eixo avaliação institucional, inclui-se a aplicação de questionários contextuais com o objetivo de identificar aspectos socioeconômicos e culturais, prática docente e/ou estilo de gestão. Esses questionários são preenchidos por todos os alunos participantes do SPAECE, professores de língua portuguesa e matemática e diretores. Os dados dos questionários são

² As avaliações educacionais em larga escala quanto à sua abrangência podem ser amostrais ou censitárias. Nas avaliações amostrais “define-se claramente, a população de interesse da avaliação, testa-se apenas uma amostra relativamente pequena”. Já numa avaliação censitária investiga-se “todas as escolas, e não apenas uma parte delas, por exemplo: “um programa de Avaliação Educacional censitária, tem como objetivo avaliar todas as escolas e os alunos de uma série escolar, ou mais de uma série, em uma ou em todas as redes existentes.(CEARÁ, 200, P.29).

consolidados pela Coordenadoria de avaliação na Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC e publicados em boletins pedagógicos para cada escola oferecendo aos gestores escolares um diagnóstico com o propósito de contribuir para que a gestão escolar trace metas e ações visando à melhoria da qualidade do ensino. Em 1996, na gestão do governador Tasso Ribeiro Jereissati, o Ceará implanta uma política de autoavaliação institucional nas escolas estaduais, como componente do SPAECE, objeto de estudo dessa pesquisa. Por essa razão, considera-se importante descrever como a política se desenha enquanto sistema de avaliação nas dimensões: rendimento e avaliação institucional, no decorrer dos anos, para que haja uma compreensão maior da política.

Em linhas gerais, o objetivo do SPAECE é produzir informações sobre o rendimento escolar dos alunos cearenses, analisar os fatores que se associam a esse desempenho para a melhoria da aprendizagem dos alunos e oferecer um quadro da educação básica pública aos gestores, professores e comunidade. Sua prioridade é subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais voltadas para a melhoria da aprendizagem com base na aferição do desempenho escolar dos alunos (PEQUENO, 2006, p.11).

A avaliação institucional, objeto de estudo dessa pesquisa, no contexto do SPAECE traz como propósito:

A Avaliação Institucional consiste na coleta de informações para o diagnóstico e acompanhamento de diversos aspectos relacionados ao âmbito escolar, como as características culturais, socioeconômicas e de relacionamento entre seus atores externos e internos, além das ações político-pedagógicas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem³ (CEARÁ, SEDUC, 2011).

Como a política passou por mudanças no decorrer de sua execução, (nomenclaturas, novos formatos) incluindo premiações e também acrescentando novas séries avaliadas e até suprimindo a autoavaliação em detrimento da avaliação quantitativa pela gestão do governo Cid Ferreira Gomes, em 2007, priorizando o rendimento dos alunos, coaduna-se com Dias Sobrinho (2000) ao criticar as avaliações dos sistemas educacionais que se restringem a quantificar, medir sem estabelecer vínculos maiores com uma avaliação mais abrangente, participativa e emancipadora. Citando Marques (1992), entende-se que:

³Consulta feita no portal da Avaliação Institucional da SEDUC no endereço: <http://seguro.avaliaeducacional.com.br/projetos/avinstCE2011/avaliacao.aspx>. Consultado em

Aprendizagens significativas não são as que se organizam em função de serem verificadas (na verdade, cobradas), em exercícios mecânicos ou em exames padronizados, mas as que se abrem e se orientam para novas competências comunicativas nos campos da cultura, da vida em sociedade e da expressão das personalidades libertas de qualquer amarra (MARQUES, 1992, p. 563).

Dias Sobrinho (2011, p.61) argumenta que “a avaliação institucional não é um instrumento de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios de produção”. E o autor ainda acrescenta: “a avaliação institucional é um empreendimento permanente e coletivo de produção da qualidade educativa.” (p.70). Logo, a avaliação institucional está para além dos resultados fragmentados de testes padronizados.

Entendendo que o SPAECE, enquadra-se nessas características criticadas por Dias Sobrinho (2000) buscou-se realizar um estudo do processo de implantação da política de autoavaliação institucional adotada pela SEDUC no período de 2003/2006, buscando compreender as razões pelo qual na gestão do governador Cid Ferreira Gomes (2007 a 2014) esse modelo de política foi interrompido identificando o grau de importância da autoavaliação institucional no contexto do SPAECE.

Para tanto, foi feita uma comparação do que a política inicialmente trazia como modelo de proposta de autoavaliação institucional nas escolas com o que foi se modificando concretamente ao longo de sua implantação. Por isso, fundamentaram-se nos princípios, conceitos e metodologias apresentadas por autores como Dias Sobrinho e Balzan (2011), Belloni (2001), Luckesi (2011), que percebem a avaliação institucional de natureza essencialmente qualitativa em contraponto com a avaliação puramente quantitativa, classificatória e positivista adotada pelas políticas de avaliação externa⁴ da educação.

Demo (1999) traz para a reflexão a questão dialética da avaliação, instigando o desejo de analisar todo o processo de implantação e efeitos da proposta de avaliação institucional das escolas públicas cearenses como um componente do SPAECE, ao definir que a dialética da avaliação apresenta aspectos controversos (concepções, significados e interesses diversos), que podem sinalizar mudanças numa perspectiva mais emancipadora.

Sendo assim, partindo de uma reflexão em torno dos princípios que caracterizam a avaliação institucional, ao serem discutidos adiante, a questão que norteia a presente

⁴ Com relação ao “ranqueamento” que se observa nas *avaliações externas*, tal como O SAEB, incentivando a seletividade, a competitividade consultar Sousa e Oliveira(2003) disponível em www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf.

dissertação é: Que importância é dada pela SEDUC e pelas escolas à avaliação institucional no contexto do SPAECE? Tal indagação vem sugerir uma segunda pergunta: Será que o modelo de Avaliação Institucional adotado pela SEDUC tem sido um instrumento potencializador de mudanças na “práxis”⁵ educativa? Dessa forma, outros questionamentos surgem, a saber:

1. O que pensam os gestores escolares, professores, e coordenadores d o SPAECE na SEDUC sobre o que vem a ser avaliação institucional, qual a importância destes para a instituição escolar e quais as sugestões desses atores para um modelo de avaliação institucional das escolas?

2. Como se deu o processo de implantação da autoavaliação institucional nas escolas adotado pela SEDUC no período 2003 a 2006 e como ela acontece hoje?

3. Qual o grau de participação e de interesse das escolas na implantação da política de autoavaliação nas escolas e no SPAECE hoje?

4. Houve mudanças nas metodologias traçadas pelo modelo de autoavaliação institucional desenhado pela SEDUC no período de 2003-2006? Se sim, como ocorreram e quais os motivos que levaram a essas mudanças?

5. Quais as dificuldades, os desafios e os receios enfrentados pela SEDUC, e pelos atores envolvidos no processo de implantação e execução da autoavaliação institucional (diretores, coordenadores escolares e professores)?

6. Como se deu a relação entre escolas (gestores e professores) e a SEDUC no sentido de aderirem a autoavaliação nas escolas? Essa sistemática vem ocorrendo atualmente nas escolas? Como?

Dentre esse conjunto de indagações, enfatiza-se mais uma vez que o desenvolvimento desta pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de implantação do modelo de autoavaliação institucional das escolas adotado pela SEDUC (2003-2006) e a forma como ocorre atualmente, como eixo do SPAECE, bem como

⁵ .Freire (2001) refere-se à práxis educativa ao relacionar o papel do professor no tocante ao processo ensino e aprendizagem e a formação de uma consciência crítica do mundo, definindo que “homens são seres da práxis. São seres do que fazer... Se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação”. (FREIRE, 2001, p.121)

identificar a importância atribuída a essa dimensão de avaliação para a SEDUC e para a escola.

Para a coleta de dados acrescentou-se ainda, um estudo de caso na Escola de Ensino Fundamental e Médio Ayrton Senna da Silva, em Fortaleza. Foram também aplicadas entrevistas com técnicos da SEDUC abrangendo os setores da célula de avaliação e da superintendência de Fortaleza (SEFOR) no âmbito das discussões sobre a sistemática da avaliação institucional, importância, conceitos, princípios e metodologias.

São objetivos específicos:

1. Fazer uma análise da política de avaliação nacional da educação básica (SAEB).
2. Reconstruir a trajetória do SPAECE, com atenção voltada para o período de implantação da autoavaliação institucional nas escolas, descrevendo conceitos e metodologias, bem como as principais mudanças ocorridas no decorrer do tempo.
3. Identificar o grau de conhecimento e de interesse dos gestores escolares e professores quanto à política de autoavaliação institucional adotada pela SEDUC.
4. Realizar um estudo comparativo do grau de importância atribuído à autoavaliação institucional na perspectiva da gestão dos dois governos supracitados.

Para buscar o alcance desses objetivos, foi fundamental articular o conhecimento construído a partir do referencial teórico, com as informações obtidas por meio dos documentos legais e a trajetória da política a partir da experiência na escola em estudo (Escola de Ensino Fundamental e Médio Ayrton Senna da Silva), conhecendo as diferentes percepções do gestor (diretor), coordenadores e professores, bem como da diretora da escola na época da implantação da política de autoavaliação institucional adotada pela SEDUC.

A escola localiza-se no bairro Dom Lustosa, no Distrito Educacional III ⁶em Fortaleza, abrange 915 alunos e está situada em uma região de periferia, considerada de médio risco e vulnerabilidade social, de acordo com o mapa da criminalidade e da violência, em Fortaleza – pelo perfil do Distrito Educacional III -, em 2009, esse mapa apresentou 238 mortes violentas, representando 12,5% do total de ocorrências.

⁶ A respeito da divisão da cidade de Fortaleza em regionais, ver endereço: <http://www.fortaleza.ce.gov.br/regionais> <http://www.uece.br/labvida/dmdocuments/relatorio.pdf>. Consultado em 03/03/2014.

O diagnóstico de desempenho da escola, em relação à proficiência em língua portuguesa e matemática (2012), fornecido pelo SPAECE confere a esta um nível de aprendizado entre crítico e intermediário, não diferente do diagnóstico geral do Estado do Ceará e de Fortaleza. A escola também recebe a cada finalização do SPAECE um boletim pedagógico, intitulado avaliação institucional trazendo os dados compilados dos questionários contextuais aplicados, apresentados no capítulo III.

O uso desse diagnóstico na escola foi também um instrumento de análise, na medida em que se buscou observar como a SEDUC, os diretores e os professores lidam com esses dados, no sentido de os articularem ou não, com outras formas de avaliação, tais como avaliação da aprendizagem, fatores externos à escola e a autoavaliação de todos os segmentos da instituição.

No capítulo II, comentou-se sobre a avaliação na escola na perspectiva da qualidade negociada, o que é fundamental que a instituição escolar tenha esse mapeamento de toda a realidade socioeconômica, cultural e educacional dos estudantes, a fim de considerá-los na etapa de uma avaliação global da instituição.

Na tentativa de melhor compreender o processo de autoavaliação institucional, nas escolas cearenses, foi realizada uma avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2011) em uma perspectiva mais compreensiva, fazendo uma análise política da política (SILVA, 2008) para uma abordagem de avaliação qualitativa. Para tanto, considerou-se os aspectos relacionados aos valores, aos conceitos e à participação dos sujeitos envolvidos.

Por isso, foi necessário reconhecer a necessidade de evitar a proximidade com a política, enquanto pesquisadora e ao mesmo tempo diretora de escola que participa do processo de avaliação do SPAECE, para poder tornar a avaliação mais precisa no tocante a análise dos dados. Por essa razão, a pesquisa realizou-se em outra Unidade de Ensino.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo descreve como foi construído o percurso metodológico do estudo. Inicialmente, discorre sobre os conceitos, abordagens, finalidades e métodos da avaliação em políticas públicas referenciado pelos autores: Gussi (2008), Rodrigues (2011), Silva (2008) e Yin (2005). Essa discussão traz um embasamento teórico com o desejo de contribuir para traçar o percurso metodológico, apresentado na sequência deste capítulo.

O segundo capítulo traz uma reflexão sobre os conceitos de avaliação educacional, com base nos autores Luckesi (2011), Hadji (2001), Dias Sobrinho (2000), Saul (2010), Oliveira (2005), Belonni (2001). Apresenta também as concepções teóricas de avaliação institucional defendidas como sendo princípios participativos, emancipatórios e na negociação para se alcançar a qualidade na escola, com base nos autores: Freitas (2005), Freire (1978), Bondioli (2004). A seguir apresenta um histórico contextual das origens da avaliação institucional do sistema educacional no Brasil, inspirado nos autores: Ristoff (2011), Dias Sobrinho e Balzan (2011), Belloni (2001) e Betinni (2008).

O terceiro capítulo enfatiza uma análise crítica sobre o SAEB, tendo como referência os autores: Fernandes (2009), Freitas (2005), Oliveira & Araújo (2005), Coelho (2008), a fim de contribuir para a compreensão do SPAECE. Traz um recorte de análise através da reconstrução da trajetória do SPAECE, política derivada do SAEB, com base nos documentos oficiais do censo escolar, de órgãos responsáveis pelas pesquisas relativas ao desenvolvimento socioeconômico e educacional do Ceará, em relatórios, boletins pedagógicos, portarias, os marcos legais definidores da política em estudo. Para tanto, apresenta também uma contextualização dos indicadores sociais e educacionais do estado, bem como da inserção dessa política na escola em estudo.

Por fim, o quarto capítulo aborda uma análise dos dados obtidos através das entrevistas com gestores escolares (diretores, coordenadores e professores) e gestores a nível central (SEDUC). E finaliza fazendo uma análise comparativa descrevendo as semelhanças e diferenças de percepções relativas aos eixos avaliativos: concepções, processo, resultados, mudanças e impactos na práxis escolar trazendo os resultados da pesquisa.

1. TRAÇANDO AS FASES METODOLÓGICAS DA PESQUISA AVALIATIVA

Para alcance dos objetivos propostos nesta dissertação, foi desenvolvida uma metodologia que deu conta de abranger todos os objetivos para responder aos questionamentos que fundamentaram o estudo. A metodologia também teve como finalidade avaliar a política pública de avaliação educacional implementada na educação básica, no Ceará, com ênfase no eixo Autoavaliação Institucional, a partir da percepção de coordenadores da célula de avaliação na SEDUC, superintendentes da (Superintendência de Fortaleza) SEFOR, diretores e professores da rede pública estadual.

No desenvolvimento deste capítulo, apresenta-se inicialmente uma discussão quanto aos conceitos e os tipos de avaliação de políticas públicas para em seguida relatar as etapas que constituíram esse estudo.

1.1. Uma discussão teórica, conceitual e metodológica da pesquisa.

Para realizar a avaliação de uma política pública ou programa social, é necessária uma discussão sobre as questões conceituais das diversas abordagens construídas para a avaliação de políticas públicas.

Embora não haja uma única compreensão da definição de avaliação, pois ela abrange vários aspectos, podemos descrever o pensamento de alguns autores, como:

Avaliação é “uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada, dirigida: destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável os dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com propósito de produzir efeitos e resultados concretos comprovando a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou de guia para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento” (AGUILAR & ANDER-EGG, 1994, p.31).

Com base no exposto acima, entende-se que as políticas em avaliação educacional, no Brasil, especialmente as de larga escala, tem buscado através dos indicadores educacionais e dos resultados das avaliações externas diagnosticar os problemas que interferem na qualidade do ensino implantando programas e políticas públicas para a educação. Nesta pesquisa, como

já foi dito, buscou-se fazer uma avaliação da política de avaliação institucional no contexto do SPAECE, com o objetivo de contribuir para aprimorar ou mesmo enfatizar o valor da avaliação qualitativa (autoavaliação institucional).

Silva (2008) enfatiza que a avaliação de políticas e programas sociais é percebida na relação dialética de duas dimensões a ela inerentes: a dimensão técnica e a dimensão política científica.

Nesse sentido, a avaliação de políticas e programas sociais é orientada por intencionalidades, sua dimensão política, e por um conjunto de procedimentos científicos que a qualifica como geradora de conhecimento (SILVA, 2008, p. 89).

Como pesquisadora e envolvida por essa percepção, buscou-se realizar uma avaliação em uma abordagem mais compreensiva da política levando em consideração como diz Silva (2008) “a realidade social criticamente enquanto objeto de pesquisa, demandando a inserção social do pesquisador”. Essa intencionalidade demanda realizar a pesquisa avaliativa na perspectiva de um exercício prático de investigação crítica sobre políticas e programas sociais.

Dessa forma, a avaliação de programas e políticas é uma fonte de estudo e pesquisa de dados importantes para a melhoria dos programas. Além disso, concordando com a concepção Silva (2008), considera-se que a avaliação é um processo de construção do conhecimento das questões que envolvem a política ou o programa numa relação dialógica entre avaliador, o objeto da pesquisa e dos sujeitos envolvidos.

Sobre uma avaliação política da política, Silva (2008), define como sendo um modelo “centrado nos fundamentos e condicionamentos de ordem política, econômica e sociocultural que determinaram o processo de formulação da política ou de elaboração de um plano”.

Vale ressaltar que as políticas públicas ocorrem num processo circular, sobre isso, Silva (2008) pontua que esse processo vem desde a “constituição de um problema que é incorporado às agendas governamentais, passando pela formulação de alternativas; adoção da política; implementação ou execução de programas sociais, enquanto expressão de concretude da política e avaliação desses programas”.

Esse movimento circular traduz o envolvimento de diferentes sujeitos com interesses em jogo, poder em questão e racionalidades diversas.

Trata-se de um conjunto de atividades que configuram movimentos, não lineares, mas articulados, interdependentes e, às vezes, concomitantes. Nesse processo tomam parte diferentes instituições e diferentes sujeitos políticos, grupos de interesses, partidos políticos, legisladores, burocratas, etc. (SILVA, 2008, p. 92).

Segundo Silva (2008), “cada movimento do processo das políticas públicas, entre estes, a avaliação, deve ser considerado como uma totalidade em articulação dialética entre si, o que os torna interdependentes num contínuo processo de reprodução e renovação”.

Perceber como a política pública é implantada e quais são os seus reais significados, motivações e interesses numa relação articulada entre as diversas instâncias, desde a esfera governamental até as esferas de execução direta da política (Silva, 2008), condiz, em parte, com a proposta construída por Rodrigues (2011), uma vez que Silva (2008) enfatiza uma análise do contexto em que se insere a política, dimensão esta presente na proposta de Rodrigues (2011), (conforme quadro abaixo, especificamente na segunda dimensão). A autora vem propor uma análise da política de forma mais abrangente ao delinear quatro etapas que se complementam num estudo mais profundo para a pesquisa avaliativa.

Rodrigues (2011) traz uma nova metodologia de avaliação: avaliação em profundidade.

Sua proposta pode ser explicada através das seguintes dimensões:

Quadro 1-Dimensões da pesquisa avaliativa em profundidade:

1. ANÁLISE DE CONTEÚDO DO PROGRAMA
Com foco em três aspectos: Formulação: objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação; Bases conceituais: paradigmas orientadores e as concepções e valores que os informam, bem como os conceitos e noções centrais que sustentam essas políticas; Coerência interna: não contradição entre as bases conceituais que informam o programa, a formulação de sua implementação e os itens priorizados para seu acompanhamento, monitoramento e avaliação. <ul style="list-style-type: none"> • Esses aspectos devem ser analisados através do material institucional, como leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, atas de reuniões, fichas de acompanhamento, dados estatísticos e outros.
2. ANÁLISE DE CONTEXTO DA FORMULAÇÃO DA POLÍTICA:
Consiste na coleta de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a política em estudo, atentando para a relação entre as instâncias local, regional, nacional internacional e transnacional. Diz respeito também ao marco legal definidor da política e ao levantamento de outras políticas

e programas correlacionados à política em foco.
3. TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DE UM PROGRAMA:
Esta dimensão analítica pretende dar a perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais, Rodrigues (2010). Refere-se à identificação das mudanças nos sentidos dados aos objetivos do programa, percorrendo as diversas esferas hierárquicas até chegar à base, que conforme RODRIGUES corresponde ao contato direto entre agentes institucionais e sujeitos receptores da política.
4. ESPACIALIDADE TEMPORAL E TERRITORIAL:
Consiste em buscar apreender a configuração temporal e territorial do percurso da política estudada de forma a confrontar as propostas/objetivos gerais da política com as especificidades locais e sua historicidade. <ul style="list-style-type: none"> • Para a autora essa etapa da pesquisa “corresponde a um momento mais avançado de sistematização dos dados já coletados e está aberta à manipulação de uma série de instrumentos metodológico-analíticos que possibilitem atingir um maior nível de abstração, síntese e criatividade”.

FONTE: Construção própria – Consultado em: Revista eletrônica de ciências sociais, n.16, março 2011. Disponível em www.cchla.ufpb.br/caos.> Acesso em 13 de fev, de 2013.

Esse tipo de abordagem vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa, cujo foco central é investigar sobre a importância da avaliação institucional como componente da política de avaliação da educação básica cearense por meio de uma análise da compreensão atribuída pelos gestores em nível de Secretaria de Educação, pelos atores envolvidos na política (professores e diretores escolares) da importância da avaliação institucional sob a perspectiva da autoavaliação escolar, para tanto se faz necessário uma percepção das concepções de avaliação, da análise dos processos em que a mesma vem sendo aplicada e do contexto histórico e político em que a política vai se redesenhando.

Para alcance dos objetivos pretendidos neste estudo, foi feita uma análise da trajetória da política com a finalidade de compreender as políticas públicas de avaliação educacionais implementadas na educação básica, no Ceará, observando se há coerência nos objetivos dentro das diversas esferas hierárquicas.

Para tanto, é importante compreender a percepção de diretores e professores da rede pública estadual: a leitura que esses atores fazem sobre a política, como percebem a relação dos objetivos da política com as práticas escolares e a importância destes ou não para tomadas de decisões no âmbito das escolas, a fim de investigar se a política traz ou não elementos que apontem para uma categoria de avaliação institucional mais global, participativa e dialógica.

1.2. Os passos da pesquisa avaliativa sobre o SPAECE com ênfase na política de avaliação institucional

Perseguindo os ideais para o alcance dos objetivos dessa pesquisa relata-se nas seções seguintes, os passos e as técnicas desenvolvidas, detalhando também o objetivo de cada fase do estudo.

1.2.1 A trajetória dos ciclos de Avaliação do SPAECE

Para a realização da avaliação da política de avaliação institucional como um dos eixos do SPAECE, fez-se um recorte do objeto de pesquisa a fim de analisá-lo com maior profundidade, no período de 2003 a 2006. O lócus empírico deste estudo contemplou a Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC (levantamentos de dados documentais sobre a política em estudo, entrevistas e participação em reuniões) e um estudo de caso na escola Airton Sena da Silva, entre o universo das escolas públicas da rede estadual, para compreender a execução da política, sua implantação, efeitos e importância.

Sobre o estudo de caso, Yin (2005) assim o define:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2005, p.32).

Yin (2005) aponta diversas classificações que justificam o estudo de caso como destaque na pesquisa avaliativa e uma delas é que “o estudo de caso pode ser uma “meta-avaliação”, que é um estudo de uma avaliação” (STAKE, 1982, p.118).

Foram entrevistados na escola, o atual Diretor, professores e coordenadores por representarem dimensões importantes no processo da execução da Avaliação Institucional nas escolas. Também foi entrevistada a diretora à época em que se instituiu a política de autoavaliação institucional na escola. Como modalidade de estudo de caso, a pesquisa foi realizada na escola através de entrevistas semiestruturadas.

Realizando os passos para uma análise em profundidade no que se refere particularmente à reconstrução da trajetória do SPAECE, foram descritos os ciclos de avaliação, inserindo as etapas de realização da autoavaliação institucional, buscando conhecer as diferentes etapas da política: sua concepção, formulação e implementação, bem como sua

operacionalização final. Essa metodologia ajudou a perceber a política de avaliação da educação básica do Ceará de forma mais completa.

Dentro da temporalidade descrita buscou-se analisar a política, o que facilitou na pesquisa de campo realizar uma vinculação das diversas concepções dos atores envolvidos com a política (professores e diretores na escola e coordenadores na SEDUC), buscando entender como a política é desenvolvida e concebida na escola.

Ao buscar compreender a trajetória institucional, aplicou-se, na pesquisa de campo, entrevistas com diferentes agentes e representantes da instituição pesquisada, sobre a formulação e a implementação da política. Para a reconstituição dessa trajetória considerou-se os aspectos culturais intrínsecos aos espaços institucionais: Escolas/SEDUC. Tal procedimento explica-se pelo entendimento de Gussi (2008), quando define que um programa não se configura de forma fechada, pois está circunscrito a ressignificações conforme os diferentes posicionamentos nos diversos espaços institucionais. Tanto é que foi possível identificar diferentes concepções sobre avaliação institucional e interesses diversos sobre a mesma nas instâncias SEDUC e escolas, conforme detalhamento no quarto capítulo.

Ainda no processo de reconstrução da trajetória institucional do SPAECE, foi feita uma pesquisa com os atores institucionais envolvidos nos diferentes níveis hierárquicos nas dependências da escola selecionada e na SEDUC (Coordenadores responsáveis pela aplicação e monitoramento da política SEDUC/SEFOR, implementadores da política de autoavaliação institucional da célula de avaliação da SEDUC, á época em que foi adotado tal modelo, diretor, coordenador e professores da escola pesquisada).

A reconstrução da trajetória da política se fez necessária à medida que se pretendeu observar as mudanças ocorridas nas transições de gestão governamental, mas especificamente na temporalidade descrita para esse estudo, bem como para ter uma visão mais ampla de como a política foi sendo executada, quais as suas intencionalidades e importância para a SEDUC e as escolas.

Foram aplicadas as seguintes técnicas de pesquisa: 1) levantamento bibliográfico, documental e estatístico; 2) entrevistas 3) observação de campo.

1.2.2 Levantamentos bibliográfico, documental e estatístico.

A pesquisa bibliográfica teve como finalidade a compreensão de conteúdos específicos inerentes à temática, através da investigação minuciosa destes, utilizando-se de fontes como livros de leitura corrente, livros de referências, publicações, artigos e revistas, entre outros.

A pesquisa bibliográfica também auxiliou na construção do referencial teórico do presente estudo, promovendo um aprofundamento da compreensão do processo de implantação das avaliações dos sistemas educacionais, especificamente a educação básica, as políticas de avaliação dos sistemas educacionais dessas instituições, tomando como referência as questões conceituais acerca desses temas.

O referencial teórico subsidiou a escolha de temáticas dentro de um contexto mais amplo em que se insere a discussão sobre educação, o papel do Estado neste campo, as políticas públicas para o setor e as consequências ou reflexos que estas exercem na definição e concepção de avaliação educacional.

A pesquisa documental realizou-se por meio da análise de documentos legais sobre a política SPAECE, decretos e portarias, boletins pedagógicos, relatórios, a LDB 9394/96 possibilitando uma descrição de toda a política de avaliação educacional implementada no Estado do Ceará, a partir da análise do discurso oficial do governo expresso nos documentos publicados, trazendo para uma comparação entre a percepção daqueles que recebem mais diretamente a ação dessa política.

Os documentos selecionados para esse estudo justificaram-se por permitirem a compreensão de como se deu o processo de implantação do Sistema de Avaliação da Educação básica no Ceará, com ênfase na política de avaliação institucional adotada pela SEDUC, concepção, implantação e execução, refletindo sobre as temáticas inerentes aos conceitos e métodos da avaliação institucional e a aplicabilidade nas escolas. A análise documental permitiu compreender as informações captadas através das entrevistas e analisar as diversas interpretações institucionais do contexto das avaliações educacionais.

O levantamento dos dados estatísticos foi feito por meio dos instrumentais e planilhas referentes aos indicadores sociais, econômicos e educacionais fornecidos pelo censo escolar, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa e Estratégia

Econômica do Ceará (IPECE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como de boletins pedagógicos fornecidos à escola através do SPAECE.

As entrevistas foram gravadas e transcritas no momento da pesquisa de campo.

A compreensão analítica do acervo dos dados coletados permitiu:

- ✓ Sistematizar dados e informações sobre as políticas de avaliação da educação básica, no contexto brasileiro, com foco no sistema de avaliação da educação básica do Ceará;

- ✓ Construir a trajetória da política (SPAECE) dentro de um contexto macro, considerando o momento histórico, político e econômico no qual foi formulada e seus desdobramentos posteriores;

- ✓ Levantar dados sobre o processo de implantação da política de Avaliação Institucional, como componente do SPAECE, descrevendo ciclos de implantação para compreender a importância dada a essa política pela SEDUC e pelas escolas, possibilitando fazer uma comparação entre os objetivos propostos no tocante à avaliação institucional para as duas gestões analisadas na temporalidade dessa pesquisa.

- ✓ Analisar como a escola utiliza os resultados diagnosticados pelo SPAECE e como percebe a relação da avaliação externa com a interna e se esta caminha no sentido de construir uma cultura avaliativa mais abrangente, emancipatória, permanente e participativa;

- ✓ Identificar as percepções dos atores (gestores, coordenadores, professores, superintendentes) sobre a política e sobre temas centrais referentes à avaliação institucional e qualidade do ensino.

- ✓ Observar a percepção do diretor atual da escola pesquisada, que está como gestor desde 2009, e a da diretora que ocupou a gestão da escola na época da implantação da Avaliação Institucional, sobre o processo de implantação da avaliação institucional, sua importância e efeitos.

A análise dos documentos fornecidos referentes aos resultados do SPAECE (desempenho escolar e perfil de gestão e dos professores - boletim pedagógico) foram fontes complementares para a análise qualitativa instruída pelas entrevistas e observação de campo, com foco nas questões que envolvem os conceitos e métodos de avaliação institucional e a forma como são constituídos os sujeitos, o objeto, as metas, as estratégias e os resultados, tematizando a questão dialética da avaliação.

Os dados quantitativos fornecidos pelos instrumentais da própria política foram utilizados como fonte de investigação, no sentido de verificar se esses dados são compreendidos como um dos componentes importantes do processo de avaliação global da escola ou se a valorização destes conduz todo o trabalho pedagógico sem uma reflexão sobre o que os mesmos traduzem em termos de qualidade do ensino.

Demo (1999) discorre sobre o caráter da avaliação qualitativa, quando afirma que “não há razão para se polemizar contra apresentações quantitativas, de estilo empírico e estatístico, a não ser que a análise se torne empirista. Há uma diferença entre aproveitamento empírico da realidade e redução empirista” (DEMO, 1999, p.112).

1.2.3 Aplicação de entrevistas semiestruturadas

Como forma de uma abordagem técnica da pesquisa de campo, considerando a natureza de estudo, empregou-se a realização de entrevistas com os gestores envolvidos com a implantação da política em nível da SEDUC, e com os diretores e professores na escola em estudo com o propósito de observar as concepções, os interesses, as distorções, os desafios e os benefícios, alguns fatos que evidenciassem seus pontos de vista sobre as políticas de avaliação educacional.

Essa técnica de entrevistas também permite ao pesquisador buscar compreender a fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (NETO, 1994, p.57).

Para Stake (1982):

Algumas pesquisas educacionais devem captar a dimensão subjetiva, pois, segundo ele, “através de subjetividade podemos aproximar nossas observações e interpretações daquilo que os profissionais percebem como processos educativos” (STAKE, 1982, p.46).

Dessa forma, as entrevistas foram articuladas com outros instrumentais de pesquisa e teve como objetivos:

- ✓ Obter informações a respeito da implantação e execução da política nas escolas e na SEDUC;
- ✓ Obter informações sobre as diversas percepções que os atores têm sobre a política;
- ✓ Identificar o grau de interesse dos sujeitos pela política;
- ✓ Identificar a percepção conceitual dos atores sobre temas fundamentais e inerentes à avaliação educacional, tal como avaliação institucional, para que ela serve e qual a sua importância para a qualidade da educação.
- ✓ Identificar como e se a escola utiliza os resultados das avaliações internas de aprendizagem, autoavaliação e avaliações externas (SPAECE, SAEB) a fim de reavaliar a escola como todo.
- ✓ Confrontar as ideias dos diferentes sujeitos a partir das categorias selecionadas para o estudo.

1.2.4 Observação de Campo

A pesquisa contemplou, além das entrevistas, diversos registros de observação na escola em estudo, os momentos de reuniões e planejamentos dos professores, coordenadores e diretores sobre o tema avaliação (SPAECE), quando se procurou exercitar o distanciamento da política, uma vez tendo executado a política como Diretora de Escola Estadual. Por isso buscou-se estabelecer um intercâmbio entre o saber olhar, saber ouvir e escrever, como sublinha Oliveira (2000) ao se reportar sobre a pesquisa empírica.

Segundo Oliveira (2000), é crucial na pesquisa qualitativa esse intercâmbio, pois é na fase da pesquisa empírica que o investigador constrói o seu conhecimento ancorado pelo instrumental teórico que possibilita um olhar contextualizado do lócus observado.

O mesmo autor chama atenção para “um ouvir todo especial” (p.22) da parte do pesquisador para com os entrevistados, pois esse momento é importante para que se estabeleça uma relação dialógica entre estes. Oliveira (2000) ainda complementa que no momento da escrita, sobressai-se a articulação entre o que se ouviu e o que se percebeu na pesquisa de campo.

A observação de campo possibilitou:

- ✓ Estabelecer uma relação de confiança entre avaliador e avaliado no sentido de obter dados mais precisos e reais do objeto em estudo.
- ✓ Conhecer e compreender a realidade da escola em estudo.
- ✓ Confrontar as informações com os outros instrumentos da pesquisa a fim de diagnosticar melhor a compreensão destes sobre a política, o uso de seus resultados e as perspectivas destes com relação ao que a política de Avaliação Institucional pode possibilitar em termos de mudanças na cultura avaliativa.

Com relação à interpretação dos dados, optou-se referenciar-se em Caldeira (1981) ao recomendar que uma forma de evitar possíveis erros na interpretação destes está em respeitá-los como são, buscando compreendê-los na sua heterogeneidade sem fragmentá-los por influências de convicções já pré-definidas da parte do investigador.

Foi então esta a metodologia escolhida para que os dados coletados a partir das diferentes percepções dos diretores, professores e coordenadores da SEDUC (entrevistas, observação) envolvidos com o (SPAECE) possam ser analisados tanto pelos pontos de convergência, como também pelas contradições existentes. Considerou-se também o a instituição escolar, como um espaço em que permeiam diversas culturas.

Após a coleta dos dados procurou-se organizá-los em eixos de avaliação que foram elaborados de acordo com os objetivos traçados, o que, conforme Minayo (2005) significa reunir elementos, ideias e expressões em torno de um conceito com pontos comuns ou que se relacionam entre si.

Essas articulações são importantes para a identificação dos pontos de conflitos e divergências sobre a proposição do programa (formulação, implantação e execução, o uso de seus resultados nas escolas) assim como as divergências de opiniões sobre o real sentido das avaliações educacionais, sua importância dentro de uma lógica de pensamento voltada para as questões conceituais e metodológicas da avaliação institucional numa dimensão mais participativa da comunidade escolar.

2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONCEPÇÕES, METODOLOGIAS E PRINCÍPIOS

Este capítulo tem como finalidade fazer uma discussão teórica sobre alguns conceitos e princípios norteadores da avaliação institucional, refletindo inicialmente sobre as diversas concepções de avaliação educacional. Traz também uma reflexão sobre a avaliação institucional nas escolas no âmbito da qualidade negociada o que trouxe fundamentos teóricos para o alcance dos objetivos dessa pesquisa.

2.1. *Concepções de Avaliação Educacional*

Para adentrar no campo conceitual da avaliação institucional dentro do sistema educacional, cabe a este fazer uma diferença entre avaliação educacional e avaliação da aprendizagem ou do desempenho escolar, uma vez que a avaliação no campo da educação passou por longas datas limitadas a avaliação da aprendizagem dos alunos em sala de aula.

A avaliação educacional está voltada para a aprendizagem dos alunos por meio das avaliações internas realizadas nas escolas através de provas, trabalhos, etc, e também para o desempenho dos alunos verificado por meio das avaliações externas.

A avaliação da aprendizagem tem sido objeto de estudo por alguns autores, tais como Luckesi (2011, p.89), que a identifica como um instrumento de classificação, pois vem sendo exercida “como um mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade, no contexto das pedagogias domesticadoras⁷; para tanto, a avaliação necessita de autoridade exacerbada” (p.89), característica presente na sociedade capitalista. Assim, o autor define que a avaliação classificatória sendo herdada do ensino tradicional centra-se na transmissão de conteúdos e na aquisição de habilidades, com base no “saber fazer”. O que pode ser compreendido como uma forma de moldar o aluno para tal competência bloqueando o pensamento crítico e a construção do conhecimento.

Para Luckesi (2011), a avaliação classificatória se dá no final da etapa do processo de aprendizagem e tem como foco a aferição do produto final, o qual servirá como um

⁷ Para aprofundar a leitura sobre pedagogias domesticadoras e a relação entre avaliação educacional e posturas autoritárias, ver Luckesi (2011, p, 75-93).

mecanismo de coleta de “nota”, que “taxa” os alunos como “bons”, “médios” ou “inferiores”, sem levar em conta um processo de reflexão autônoma.

Hadji (2001) expressa que a quantidade de conhecimento nem sempre sinaliza a qualidade. Segundo a autora, a multicorreção, ou seja, a prioridade dada ao quantitativo pelo professor, sem a intenção de observar se o aluno está interiorizando o conhecimento e superando dificuldades não é o ideal.

Em crítica a esse tipo de avaliação, referenciada pelos autores acima, refletiu-se então o papel do professor, pois, no caso da avaliação classificatória, o professor apenas molda o aluno, inibindo a capacidade de pensar, de criar e de interagir.

Como afirma Luckesi:

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento. [...] O educando como sujeito humano e histórico; contudo, julgado e classificado, ficará para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos (LUCKESI, 2011, p.82-83).

Concordando com a afirmativa acima é pertinente uma reflexão sobre a finalidade da avaliação da aprendizagem, afinal o resultado que se obtém dessa avaliação deve servir como “ponto de partida” a fim de mover o professor a pensar em sua prática pedagógica e assim ser um facilitador do processo ensino aprendizagem, como ressalta Freire (2001): não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (p.12).”

Luckesi (2011, p.41-65), também identifica nesse processo o que ele chama de “fetiche da avaliação”, a qual, segundo ele “prioriza o produto final (nota, resultado), omitindo toda a construção do processo avaliativo”.

Ocorre que se pode identificar nos sistemas de avaliação educacional em larga escala, a exemplo do SAEB, SPAECE alguns aspectos da avaliação classificatória, uma vez que são políticas que se desenham valorizando a construção de rankings.

Sobre esse aspecto, Foucault (1999, P.113), ao procurar analisar em sua obra a relação de força e poder entre aqueles que detêm a organização política e administrativa do Estado e a sociedade no século XVIII, através de relatos e reflexões sobre os suplícios vividos

pelos criminosos daquele tempo, faz uma menção sobre a organização dos sistemas de ensino já com essa lógica de classificação, quantificação, obediência. Características estas, presentes no sistema capitalista. Então, dentro dessa lógica, a educação foi se organizando para favorecer a produtividade, adequando seus conteúdos e diretrizes à lógica do mercado, onde o saber fazer suplanta a formação integral do cidadão.

Então com base nessa concepção de avaliação classificatória, compreende-se que as avaliações em larga escala, externas, ao classificarem alunos e instituições, desconsideram essencialmente as relações que permeiam nos espaços escolares, as múltiplas culturas e as origens socioeconômicas e culturais de todos os envolvidos no processo, e essas questões não podem ser medidas quantitativamente.

Em contraposição com a avaliação classificatória, Dias Sobrinho (2000) lembra que o conceito de avaliação institucional emancipatória e democrática nas instituições e sistemas de ensino é um processo necessário para se construir rupturas importantes com a lógica da avaliação meritocrática, classificatória, punitiva, excludente e de controle, típica do sistema capitalista em que vivemos.

Para Saul (2010) a decisão democrática consiste no envolvimento de todos os que participam de um programa na tomada de decisão tanto na formulação da proposta avaliativa quanto nos rumos do programa. A autora, por exemplo, identifica esta como um princípio que estimula uma participação ampla e diversificada dos elementos, contemplando-se tanto o consenso quanto o dissenso.

Ainda sobre a avaliação classificatória, Boughton e Cintra (2005) entendem que esse tipo de avaliação tem também suas vantagens de importância para a educação. Dizem os autores que:

[...] O primeiro diz respeito às avaliações nacionais para todo o sistema, feitas para fornecer informações estatísticas aos órgãos federais sobre o desempenho dos estudantes, estes inseridos em diversos subgrupos divididos por critérios, tais como gênero, carga cultural, região e assim por diante (BOUGHTON; CINTRA, 2005, p. 376).

Na visão dos autores, as avaliações podem permitir aos órgãos governamentais uma visão geral do sistema educativo, trazendo dados estatísticos do desempenho de grupos específicos e podem abrir caminhos para o acesso à educação superior, como é o caso do

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁸. Tal ponto de vista deve ser questionado, uma vez que esse tipo de avaliação não contempla o sistema na sua totalidade, ponto que será discutido adiante na abordagem sobre os princípios que norteiam a avaliação institucional, dentre estes, o princípio da globalidade. Além dessa referência faremos uma reflexão sobre a avaliação na perspectiva da qualidade negociada.

Outra definição de avaliação da aprendizagem que pode contribuir para a reflexão de caráter institucional é aquela que assume uma natureza diagnóstica. Trata-se do tipo de avaliação que visa “fazer um levantamento das capacidades dos estudantes, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas” (GIL, 2006, p.247).

Oliveira (2001) vê na avaliação diagnóstica uma perspectiva de pensar criticamente sobre o que se está fazendo. Nessa mesma perspectiva, Luckesi (2011) aponta que:

De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca como um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade (LUCKESI, 2011, p. 82).

Sobre a avaliação das instituições de ensino, pode-se fazer uma relação entre a concepção de avaliação diagnóstica (Luckesi, 2011), com a autoavaliação institucional, uma vez que a mesma implica num conhecimento da instituição como um todo, conforme descreve-se no tópico.

Foi destacada a concepção de Belloni (2001) por compreender que a autora traz uma definição de avaliação de instituições educacionais de forma mais abrangente, o que vem coadunar com as percepções de autores como Dias Sobrinho (2002), Bondioli(2004) e outros referenciados na pesquisa. Para Belloni(2001) a avaliação institucional define-se como:

Análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social,

⁸ O ENEM é uma avaliação externa em larga escala, aplicada em âmbito nacional aos egressos do Ensino Médio. Instituído pelo MEC em 1998, teve inicialmente como um de seus objetivos ser uma avaliação de referência para autoavaliação, bem como servir como alternativa para o ingresso no mercado de trabalho e para o acesso a cursos profissionalizantes e ao ensino superior.(BRASIL,2001).

Em 2009 o ENEM passou por mudanças em sua nomenclatura sendo chamado de Novo ENEM, bem como nos seus objetivos e funções, conforme portarias Nº 109 de 28 de maio de 2009 e Nº 807 de 18 de junho de 2010, disponíveis no portal do INEP: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 02/09/2014.

econômico, político e cultural no qual está inserida. Envolve avaliar seus processos de funcionamento e seus resultados, inseridos na realidade social, identificando os fatores favoráveis ao bom andamento e aqueles responsáveis pelas dificuldades, com vistas à sua superação (BELONNI, 2001, p. 115).

2.2. Um enfoque teórico-reflexivo sobre Avaliação Institucional na perspectiva da qualidade negociada

Para iniciar uma discussão sobre a qualidade negociada, enfatiza-se a concepção de Bondioli (2004) ao defini-la como:

[...] transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede[...] e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14).

A concepção de qualidade negociada defendida por Bondioli(2004) vem de encontro com o que se investigou nessa pesquisa, “a importância da avaliação institucional”, sendo pertinente compreender que as políticas neoliberais têm como foco a “regulação”, o que conforme Freitas (2005), tais políticas tiveram maior alcance no Brasil na gestão de Fernando Henrique Cardoso, para evidenciar uma transferência da ação do Estado, transpondo o seu poder de regulação para o mercado, assumindo o Estado a função apenas de um “Estado avaliador”⁹ (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 46).

Já as políticas participativas e democráticas conduzidas pelo PT e seus aliados, tendem a gerar um envolvimento na “ponta” do sistema, afirma Freitas (2005). E é nessa perspectiva que se pode melhorar a qualidade do serviço público incluindo a organização dos seus trabalhadores com a finalidade de se estabelecer a contraregulação. Porém, há de se atentar para que tais políticas não incidam no democratismo, deixando de fortalecer as estratégias locais de realização da mudança e, com isto, não exercitem os trabalhadores da educação para outra regulação (FREITAS, 2005, p.912).

⁹ A respeito da caracterização da avaliação como forma do exercício do poder (Estado avaliador) ver Afonso(1999) e sobre o avaliado (aluno) visto como uma relação de dominação hierárquica – ver Cury(1989) e Hadji (1994).

Esse outro tipo de regulação, ao qual se reporta Freitas (2005), diz respeito à “qualidade negociada”, entendida como uma proposição de contra regulação e estímulo a processos de mudanças mais profundas nas escolas. Inspirada no ponto de vista desse autor ressalta-se que a autoavaliação institucional é um mecanismo que pode fortalecer esse processo de reflexão e negociação no coletivo da escola no sentido de contribuir para a transformação social.

Freitas (2005), quando discorre sobre a contraregulação define como sendo um mecanismo que permite estabelecer compromissos com a comunidade escolar (interna e externa) uma vez que quando o serviço público e seus usuários se organizam para ir além do que necessitam através de um envolvimento de todos para o processo de transformação social, combatem assim a regulação trazida pelas políticas neoliberais que incidem na privatização do serviço público e na subordinação dos servidores e usuários a lógica do mercado, o que fere os direitos legais destes. Dessa forma, o diálogo é um elemento essencial para a conquista do processo de transformação de uma instituição.

Complementando a concepção de Freitas (2005), é pertinente destacar Freire (1978), ao ressaltar que é na relação dialógica entre as pessoas que se estabelecem os diversos pontos de vistas e impressões que vão dar origem a novas visões para que se transforme a realidade. Então as políticas participativas e democráticas podem possibilitar caminhos para essa conquista.

Sobre esse ponto, Freire (1978, p.93) ressalta que a “relação dialógica entre os homens mediatizadas pelo mundo, é condição para a comunicação, e esta, condição para uma verdadeira educação”. Educar para emancipar, segundo ele, consiste numa dinâmica de exercício do diálogo, onde cada sujeito tem suas crenças e visões de mundo, mas que precisam ser compreendidas a fim gerar ações que possibilitem transformar uma dada realidade.

Bondioli (2004) defende que o conceito de qualidade negociada abrange um caráter negociável, participativo, autoreflexivo, contextual/plural, processual e transformador.

Com base nessa concepção, entende-se que o processo de melhoria da instituição escolar demanda a participação de todos os responsáveis pela formação dos alunos. Portanto, uma avaliação que permita uma reflexão da comunidade escolar, trazendo como metodologia

a autoavaliação da instituição, poderá favorecer indícios de emancipação e transformação da realidade escolar.

A autora delinea as características acima grifadas da seguinte forma:

✓ **A qualidade de natureza negociável** diz respeito à identificação da escola: como é, como deveria ser, implicando na participação de todos, respeitando o ponto de vista de cada um para se chegar a um acordo, em um consenso.

✓ **A qualidade de natureza participativa:** envolve a participação de todos para legitimar os critérios referentes à definição da qualidade que se pretende, bem como para orientar as ações.

✓ **A qualidade de natureza auto reflexiva:** trata do cumprimento dos objetivos de forma consensual para que a prática planejada seja implantada adequadamente e esse processo requer uma autorreflexão contínua.

✓ **A qualidade tem natureza contextual:** sua definição envolve reconhecer as tradições, os aspectos históricos e culturais, as condições físicas e de recursos humanos da escola;

✓ **A qualidade de natureza formadora:** implica que o processo desenvolve uma nova cultura, permitindo aos participantes a troca de conhecimentos, a aquisição de consciência e o hábito de pactuar e examinar a realidade.

Esse caráter negociável não exclui outros quesitos de qualidade, como, por exemplo, a formação de professores, infraestrutura das escolas, condições socioeconômicas dos alunos, o currículo(oculto) ou seja o que acontece na escola conforme as crenças e os valores que nela permeiam, mas vem contrapor-se com a ideia de qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais, cujo foco ancora-se, para Freitas (2005, p.921), numa “pseudoparticipação” que objetiva legitimar a imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao grupo avaliado.

Outro fator a ser considerado na perspectiva da avaliação da qualidade negociada, na instituição escolar, são os indicadores. Bondioli (2004) enfatiza que os indicadores são fundamentais na produção da qualidade. Para ela:

Os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um “valor médio” de exequibilidade de aspectos da qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados (...). São, portanto, como indica o próprio termo, sinalizações, linhas

que indicam um percurso possível de realização de percursos compartilhados (...) aquilo que os diferentes atores sociais (...) se empenham em buscar, contribuindo para isso, cada um de acordo com o próprio nível de responsabilidade (BONDIOLI, 2004, p.18-19).

Os indicadores representam uma “significação compartilhada”, ou seja, de produção coletiva, e que indicam um empenho, responsabilidade e objetivos comuns. É nessa perspectiva que se observou o grau de importância da autoavaliação institucional como componente do SPAECE, verificando como se processa, hoje, a dinâmica de uma política de avaliação centrada nos indicadores educacionais, a partir do desempenho dos alunos nas avaliações externas e internas, mas que adota um desenho de política de autoavaliação da instituição escolar, em um determinado período, com ênfase nos princípios da avaliação emancipatória (SAUL, 2010, p.67).

Partindo da concepção de avaliação institucional de natureza qualitativa, algumas perguntas se apresentam como centrais para os objetivos desta pesquisa: o que moveu realmente a adoção de uma política de avaliação institucional que priorizava a autoavaliação realizada pelas escolas, no governo de Lúcio Alcântara, no Ceará, em (2003/2006)? Por que não houve continuidade dessa metodologia de autoavaliação nas escolas no governo seguinte?

Bondioli (2004), coloca que os indicadores são elementos centrais para ocasionar mudanças na práxis educativa, porém se estes não forem interpretados através de uma vinculação com as questões que envolvem a diversidade social e cultural que permeiam a escola, nem sejam pontos de uma reflexão da comunidade escolar em torno das questões que interferem na aprendizagem dos alunos, a avaliação da instituição ocorre de forma fragmentada.

Nessa perspectiva, a construção dos indicadores precisa extrapolar os números trazidos pelas avaliações externas e internas, “eles precisam ser inseridos num processo de construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e tem seu lugar natural no curso da avaliação institucional induzida e acompanhada pelas políticas públicas” (FREITAS, 2005, p.922).

Sobre a questão acima, enfatiza-se a importância da avaliação institucional não como um “amuleto das avaliações externas”, mas como um mecanismo fundamental para que os indicadores trazidos por essas avaliações externas possam complementar o caráter

“negociável” Bondioli (2004) ideal para ser discutido, refletido e decidido na e pela instituição escolar.

Outro aspecto de relevante significado para a análise da política de avaliação institucional adotada pela SEDUC é observar a relação entre o conceito de “qualidade negociada”, já discutido neste texto, e a construção do projeto político pedagógico da escola. “Essa construção constitui-se na espécie de ‘pacto’ entre órgão público e o órgão gestor de rede, que define compromissos e responsabilidades recíprocas” (BONDIOLI, 2004. p.22).

Bondioli (2004) ainda reforça que a construção do projeto político pedagógico deve assumir um caráter ético à medida que todos (escola, alunos, gestores) admitem um compromisso compartilhado para realizá-lo, o que evidencia o caráter de responsabilidade não só de a escola criar uma identidade, mas denota o dever de “tornar público” o seu projeto.

Dessa perspectiva, ressalta-se que a avaliação institucional não se limita a um caráter puramente técnico, pois ela deve fazer parte de um projeto político pedagógico. Como afirma Gandin (2006), a construção do Projeto Político Pedagógico deve apoiar-se num acordo coletivo para a qualidade técnica (pensar em como realizar as ações) – e uma qualidade política em que se discute com a comunidade escolar sobre “para onde” apontamos e “para quê”. Isso significa que é importante que todos na escola reflitam sobre qual concepção de educação, de formação, de homem, de sociedade e de mundo se deseja atingir. Logo, a avaliação institucional e escolar implica no estabelecimento de prioridades de um projeto institucional que enfatize os fins da educação e as concepções pedagógicas.

Segundo Celso Vasconcellos (2002) o projeto político-pedagógico pode ser entendido:

como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2002, p. 169).

Diante dessa concepção, a avaliação da aprendizagem assume um caráter de inseparabilidade da avaliação institucional, mesmo sendo de natureza diferente, uma vez que esta se refere à instituição, enquanto a avaliação da aprendizagem diz respeito ao rendimento escolar do educando. No entanto, o desempenho do aluno está relacionado em grande parte às condições institucionais e ao projeto pedagógico construído pela escola. Numa perspectiva

dialógica, Romão (2006, p. 116) reporta-se à questão da avaliação como a emancipação das pessoas e não a sua punição, a inclusão e não a exclusão.

Outro aspecto discutido por Freitas (2005) é a ideia de que a mudança é um processo fortemente presente no conceito de qualidade negociada e, para tanto, enfatiza que “a mudança é uma construção local apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a “ponta” de um sistema”. E argumenta que: “é na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores publicados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola” (FREITAS, 2005, p. 924).

Com base em Freitas (2005) o projeto pedagógico da escola precisa ser um instrumento vivo, dinâmico, expresso pelos sonhos e desejos da comunidade escolar e que como documento de construção coletiva, deve estar presente na etapa de avaliação da instituição escolar, representando as decisões compartilhadas por todos para que se possam buscar mudanças na qualidade do ensino.

Ainda sobre as concepções de qualidade negociada, Freitas (2005) vem ressaltar que “para o setor público, a qualidade não é optativa, é obrigatória. Nesse sentido, a interface inteligente e crítica com a comunidade local e com as políticas públicas centrais é uma necessidade” (FREITAS, 2005, p.924).

Diante dessa qualidade negociada, a proposta de uma avaliação institucional dentro dos parâmetros da democracia e da qualidade negociada, requer uma participação coletiva e autoconsciente do papel que cada ator da comunidade escolar tem frente a uma educação mais equitativa.

Nesse sentido, Freitas (2005) coloca que:

a avaliação institucional, juntamente com um sistema de monitoramento de desempenho dos alunos, deve criar condições necessárias para mobilizar a comunidade escolar local na construção da sua qualidade e na melhoria de sua organização (FREITAS, 2005, p.930).

Trazer como fundamento de estudo as características da avaliação institucional na perspectiva da qualidade negociada discutida nesse tópico, trouxe embasamento para ao percorrer as trilhas do SPAECE, mas especificamente o componente avaliação institucional

das escolas, atender ao objetivo dessa pesquisa que é verificar a importância dessa dimensão de avaliação para as escolas e para a SEDUC.

O tópico seguinte traz uma reflexão sobre alguns princípios que norteiam a avaliação institucional, trazendo inicialmente uma descrição sobre o contexto histórico no Brasil como embasamento teórico para o alcance dos objetivos dessa pesquisa.

2.3 A gênese da avaliação institucional no Brasil

A Avaliação Institucional (AI) no Brasil tem origens no final dos anos 1960, quando a imposição do Estado de uma política para as Instituições de Educação Superior (IES) com a promulgação da Lei da Reforma Universitária¹⁰ Nº 5540/68 respondia a duas demandas: uma política de modernização do país, elaborada pelos militares e uma manifestação da classe média pela expansão de ofertas nesse nível de ensino. De acordo com Germano (1994), tal reforma pouco impactou no uso dos recursos públicos, já que havia uma abertura para a criação de IES privadas.

Fortaleceu-se o atendimento da segunda demanda, caracterizando essa reforma com um espírito empresarial, criando os departamentos e “instituinto o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento” (SAVIANI, 2004, p.42).

O Conselho Federal de Educação autorizou indiscriminadamente a expansão de escolas isoladas privadas, que ofertavam cursos de licenciatura, sem qualidade na pesquisa e na extensão, não satisfazendo os interesses dos estudantes. De acordo com a Lei Nº 5540/689 (Reforma Universitária), em seu artigo 2º, os critérios da organização das universidades, não associavam os cursos de licenciaturas a indicadores de qualidade, daí a expansão destes.

Assim, na década de 1980, período em que se acirraram as discussões em torno da democratização da educação pública, surge no meio da comunidade científica brasileira, nos movimentos docentes e nas agências governamentais relacionadas ao ensino superior, especialmente a pesquisa, os questionamentos sobre a necessidade da avaliação institucional, com diversos interesses (DIAS SOBRINHO E BALZAN, 2011, P.7).

¹⁰ A respeito da reforma Universitária vide <http://revista.fundacaojau.edu.br/artigos/1.pdf>: artigo: A EDUCAÇÃO NO BRASIL NO CONTEXTO DA LEI 5540/68, consultado em 03/03/2014. Para aprofundar o conteúdo pesquisar Cunha (1988).

Conforme Dias Sobrinho e Balzan (2011) esses debates surgiram por duas razões principais: “cumprimento do princípio de transparência”, ou seja, a exigência ética da prestação de contas à sociedade; e o mecanismo de fortalecimento da instituição pública ante às contínuas ameaças de privatização” (p.7). Ainda segundo esses autores “um novo campo de estudos e de atuação acadêmica se abre e ganha dimensões de relevância, na medida em que a avaliação institucional é entendida como instrumento de melhoria da qualidade das universidades” (DIAS SOBRINHO E BALZAN , 2011, p. 9).

Em 1982, Os profissionais da IES apresentaram ao Ministério da Educação e Cultura uma proposta (primeira versão) de reestruturação para a universidade (ANDES-SN, 2005).

Outra proposta de AI, implantada pelo poder público, as universidades foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), cujo teor se limitava à coleta e à análise de dados da IS (SINAES, 2003, p.13), apenas para tabular dados e gerar relatórios, não causando na comunidade uma forte rejeição uma vez que não representou uma “imagem desestabilizadora” na área da avaliação (DALBEN, LOPES, MENDES & MORAES, 2006).

Novas propostas de reformulação da Educação Superior foram criadas, porém sofreram resistência da comunidade acadêmica, por perceberem que “tais iniciativas correspondiam aos objetivos de um projeto neoliberal com a distribuição de verbas de acordo com o desempenho individual de estudantes e das instituições” (SINAES, 2003, p.19).

Tais propostas de avaliação não incluíam a participação e a negociação entre os atores envolvidos com a sua implementação.

Entretanto, entre 1993 e 1994, de acordo com Ristoff (2011), surge uma nova proposta de AI, idealizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores de Universidades Estaduais (ABRUEM), do Fórum dos Pró-Reitores, contrariando as outras perspectivas de avaliação de IS acima mencionadas, contando com o apoio do MEC, sendo “este articulador, financiador e viabilizador, não sendo, portanto o condutor do processo” (RISTOF, 2011, p.38).

Segundo Ristoff (2011), com a elaboração da proposta do Programa de Apoio à Avaliação do Ensino de Graduação das Universidades e com a instituição de uma Comissão Nacional de Avaliação (formada por representantes da comunidade universitária nacional), adotou-se o documento original proposto pela ANDIFES como referência, sendo incorporadas

a este as sugestões enviadas pelas Universidades. Esse conjunto de ideias precisou de representantes das universidades em caráter nacional, e assim, em 1993 nasce o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).¹¹

A avaliação institucional tem suas raízes na avaliação, tema de largo domínio educacional, especialmente as avaliações de aprendizagem no universo das salas de aula, porém traz como inovação a definição de sua abrangência, pois “a avaliação institucional consiste num empreendimento sistemático que busca a compreensão global da instituição, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões” (DIAS SOBRINHO; BALZAN 2011, p.9).

Para Dias Sobrinho e Balzan (2011), a avaliação institucional deve abranger a autoavaliação da instituição e a avaliação externa. Segundo os autores, a concepção de avaliação institucional não coaduna unicamente com os critérios de resultados obtidos do desempenho dos alunos ou de produtos que, segundos estes, não dão conta dos processos nem dos funcionamentos multidimensionais da instituição. E, ainda, seguindo a mesma linha de pensamento, Rodrigues (1992) conclui:

Devemos notar que o objetivo do ensino não é o conteúdo do ensino. Não é o fato histórico, o espaço geográfico, a proposição matemática ou a lei da física que constitui o objetivo do ato educativo. Eles são os mediadores do conhecimento e da competência do educando para compreender o mundo (RODRIGUES, 1992, p.80).

Acerca dos princípios que norteiam o PAIUB, já que o foco temático dessa pesquisa é a avaliação institucional nas escolas públicas e segundo o documento que trata do desenho da política de Avaliação da Educação Básica cearense, na dimensão da autoavaliação Institucional, seu conteúdo e estratégias de implementação espelham-se nos princípios do PAIUB, conforme visto no detalhamento da trajetória dessa política.

¹¹O Programa de Avaliação Institucional (PAIUB), criado em 1993, foi uma resposta das universidades brasileiras ao desafio de implantar um sistema de avaliação institucional centrada na graduação, já que a pós-graduação já vinha sendo avaliada. A partir da experiência acumulada no Programa e com a reorganização do sistema nacional de avaliação do ensino superior, nos termos do Decreto nº 2.026 de 10 de outubro de 1996, o PAIUB foi retomado pelas instituições, que respondem pela avaliação individual prevista neste Decreto. O PAIUB integrou os resultados desses processos de avaliação implementados pelo MEC, a saber: Exame Nacional de Cursos, Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, avaliações conduzidas pelas Comissões de Especialistas de Ensino da SESU.

Dados extraídos do site: [http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2002/02/08/552760/programa-avaliacao-institucional-\(paiub\).html](http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2002/02/08/552760/programa-avaliacao-institucional-(paiub).html), consultado em 30/04/ 2014.

Para esses autores os princípios do PAIUB, norteadores da Avaliação das Universidades Brasileiras, são elementos a serem considerados nos projetos das universidades. Os princípios são: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade, continuidade.

Ristoff (2011) ao discorrer sobre a avaliação da educação superior enfatiza a importância desses princípios, os quais são também destacados no SPAECE.

O princípio da globalidade, segundo Dias Sobrinho e Balzan (2011), diz respeito à avaliação da instituição em todas as suas dimensões, ou seja, a avaliação não confere um diagnóstico de apenas uma atividade ou de um setor da escola, mas do ensino, da gestão, da qualidade das aulas, do uso dos laboratórios, da formação docente, da biblioteca, dos registros escolares, dos serviços, da organização do poder, do ambiente físico, do espírito e das aspirações dos estudantes. Acrescentam-se a essas questões as condições de vida dos alunos: social, econômica, cultural, afetiva e emocional.

Dessa forma, podemos compreender que a avaliação externa, a avaliação da aprendizagem e a autoavaliação (avaliação interna) são elementos que compõem uma etapa da avaliação institucional, porém é preciso considerar todos esses aspectos acima citados, no processo avaliativo. Além disso, concordando com Dias Sobrinho (2011), a ênfase qualitativa no processo de avaliação institucional “não busca apenas os significados dos dados factuais e das cifras, mas também se põe como questão o currículo oculto, as relações educativas concretas, o clima escolar e as características da ação empreendidas coletivamente” (p.67).

Esse é um desafio sobre o qual as escolas de uma maneira geral ainda não conseguiram avançar. Isto porque, ao fazer a articulação dessa avaliação nos diferentes setores e dimensões exige uma tomada de consciência de todos os envolvidos no processo avaliativo.

O segundo princípio é o da comparabilidade. Esta, na visão do PAIUB, não está relacionada a ranqueamento, mas ao estabelecimento de uma linguagem e de um entendimento comum na Universidade. Logo, para Ristoff, 2011.p.42, a interpretação que deve ser dada aos resultados precisa ser compreendida pela instituição não na expectativa de incentivar a competição, mas para que todos na instituição conheçam tal situação para que se possa pensar em mudanças. Nesse sentido, esse princípio também é compreendido na filosofia do SPAECE.

Sabe-se que cada escola, cada aluno, cada professor, cada família tem suas especificidades que certamente poderão ter uma relação com os problemas de evasão, repetência, abandono. Dessa forma, os indicadores precisam ser vistos como parâmetros para a avaliação, mas não se deve desconsiderar o contexto em que cada escola está inserida, os sujeitos que fazem parte desta e os valores que permeiam as relações entre os atores escolares (gestores, professores, alunos, pais, funcionários).

Ademais, quando se fala em uniformidade básica de metodologia e indicadores, não se trata de verificar qual a escola melhor ou a pior, segundo esse princípio, e sim, como afirma Ristoff (2011) “para termos pistas das causas efetivas do problema e para que possamos planejar adequadamente nossas ações”, tanto em nível de modalidade do ensino, de instituição, quanto em nível do sistema universitário (RISTOFF, 2011, p. 42).

No entanto, a comparabilidade precisa caminhar junto com o princípio do respeito ao da identidade institucional. Reforçando essa premissa, Ristoff (2011) pontua que esse princípio “deve contemplar as características próprias da instituição e visualizá-las no contexto das inúmeras diferenças existentes no país” (RISTOFF, 2011, p.43).

Inclinando o olhar para o SPAECE, a avaliação institucional, trazendo como proposta inicial a autoavaliação abrange esse princípio, uma vez que pretende favorecer uma reflexão sobre a identidade da instituição, ou seja, que haja o reconhecimento da escola que se tem e a idealização da escola que se quer. Certamente esse processo deve envolver a participação e a autoconsciência de todos incluindo também os resultados das avaliações de aprendizagem e das avaliações externas, o que vem coadunar com o pensamento de Ristoff (2011) quando discorre sobre a avaliação da Educação Superior. Ristoff (2011) pontua que o princípio da não punição e não premiação contempla as discussões da Comissão Nacional e do Comitê Assessor do PAIUB, porém não se identificam registros em seu texto final, exceto a frase:

O processo de avaliação não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação, ao contrário, deve prestar-se para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas (RISTOFF, 2011, p. 43).

A reflexão em torno desse princípio implica em uma análise delicada e controversa. Ristoff (2011) defende que a não premiação e a não punição são pertinentes ao processo de avaliação institucional embora gere polêmicas, tais como apresenta em seu texto:

“professores não pontuais, não assíduos, incompetentes, descumpridores de suas obrigações podem, por exemplo, ser punidos com os mecanismos existentes, se punir for julgado fundamental. Basta levar a sério a função que exercemos!” (2011, p. 45).

Sobre esse aspecto, Ristoff (2011) afirma que não há necessidade de atrelar a punição e/ ou a premiação a um processo bem mais complexo, cujos objetivos estão para além dessa questão, em se tratando da avaliação institucional. Segundo a autora, “a avaliação precisa ser um processo de construção, e não uma mera mediação de padrões estabelecidos por iluminados” (RISTOFF, 2011, p.47).

Quadro 2. Finalidades da Avaliação

“Avaliar é importante para impulsionar um processo de autocrítica”;

“Avaliar é uma forma de restabelecer compromissos com a sociedade”;

Avaliar é importante para “repensar objetivos, modos de atuação e resultados”;

“Avaliar é estudar, propor e programar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas”;

“Avaliar para poder planejar”;

“Avaliar para evoluir”.

“Avaliar para formar valores”.

Fonte: Ristoff (2011) – Avaliação Institucional Teorias e Experiências, p.45.

Observa-se, no entanto, que ao afirmar valores no processo avaliativo fica clara a “negação da suposta neutralidade do processo e do instrumento de avaliação” como também coloca Ristoff (2011). A autora ilustra seu posicionamento com o seguinte argumento: quando foi perguntado, por exemplo, se o professor foi assíduo ou pontual, afirma-se que assiduidade e pontualidade são valores que prezamos.

Diante disso, a autora ao citar que

O que temos que assumir com toda honestidade e franqueza é que há valores que prezamos e que queremos que se instalem, em um dado momento histórico, com a consciência de que eles não são necessariamente eternos, pelo menos não na forma em que hoje os concebemos (RISTOFF, 2011, p.46).

O princípio da adesão voluntária é entendido como uma forma da instituição compreender a necessidade da construção da cultura da avaliação, incluindo nesse processo a participação de todos os segmentos da escola para que de forma coletiva a avaliação passe a ser um processo permanente de reflexão das funções da instituição. Sobre isso, complementa

Ristoff (2011, p.49): “a ideia é vencer convencendo e não impondo”. Melhor dizendo, é no bojo das discussões coletivas sobre a instituição escolar que se constrói o projeto de educação acreditado e defendido em comum acordo pela comunidade escolar.

Os dados de observação de campo indicam que há uma resistência da realização da autoavaliação, mostrando que ainda não há uma conscientização por parte da comunidade escolar sobre a importância desse processo. Parece que discutir sobre os problemas que a instituição enfrenta vai apontar o professor, gestores e funcionários para uma culpabilidade do fracasso escolar. Entende-se que falta uma prática avaliativa nas escolas que fomente as discussões sobre a própria instituição, possibilitando uma formação através de uma criticidade sobre a própria prática.

Retomando as concepções de Dias Sobrinho e Balzan (2011), ao se reportarem sobre a avaliação Institucional da Universidade de Brasília, no sentido de reforçar a necessidade da integração dos atores da instituição no processo de avaliação desta, que aqui transiro também para a instituição escolar, os autores afirmam:

A autoconsciência institucional constitui importante subsídio para o processo da tomada de decisão, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e tem como ponto de fundamental importância a intensa participação dos seus membros, em todas as etapas do processo (BALZAN; DIAS SOBRINHO, 2011, p.11).

O princípio da legitimidade é muito importante para garantir a veracidade técnica que vem se expressar, conforme Ristoff (2011) de duas formas: “(1) numa metodologia que garanta a construção de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às informações; e (2) na construção de informações fidedignas, em espaço de tempo capaz de ser absorvido pela comunidade escolar.” (2011, p.50).

O autor faz um alerta no tocante a esse princípio, chamando a atenção para que não caiamos nos riscos do quantitativismo, do utilitarismo e do imediatismo.

Ristoff (2011) complementa essa ideia ao frisar que a universidade, bem como as escolas, “não podem ser apenas explicadas por tabelas, cifras e percentuais. Elas precisam de um esforço interpretativo capaz de dar significado à infinidade de dados que qualquer instituição é capaz de produzir rapidamente por meio de seus sistemas de informação”. (2011, p. 50).

Diante disso, foi ressaltado o objetivo da pesquisa, o qual é compreender a importância da autoavaliação institucional, como componente do SPAECE, para as escolas e a SEDUC. Se o SPAECE centra seus objetivos na dimensão do desempenho escolar, por meio das avaliações externas, como vislumbrar nessa política uma proposta de avaliação que apresente para as escolas um modelo de autoavaliação da instituição escolar? Qual a relação existente entre essa proposta e os reais interesses dos formuladores dessa política? E por que esse desenho de política não teve continuidade?

Foram então apresentados questionamentos referenciados na concepção de que a avaliação dos sistemas educacionais não pode ser vista como pronta e acabada pela realização de uma única prova, a qual os estudantes são submetidos tão somente aos dados compilados nos questionários contextuais elaborados de forma vertical, e não apenas aos resultados das avaliações externas, à coleta e à divulgação dos dados informados. Sordi ET AL (2005) coloca que é a relação que há entre esses dados que possibilita através da avaliação institucional, um comprometimento da instituição com o trabalho que desenvolve.

De outra forma, a avaliação institucional ao contemplar os diversos aspectos e dimensões que permeiam as relações intra e extraescolares, favorecem o estabelecimento de formas de ação mais participativa e democrática (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2002). Por isto, pode-se pensar, ilustrando as ideias evidenciadas por Luckesi (2011) sobre avaliação da aprendizagem numa abordagem diagnóstica que “[...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (2011, p. 115).

Nesse sentido, pode-se perceber que a avaliação do desempenho é importante e deve ser considerada no momento de diagnóstico das dificuldades e inclusa no processo de autoavaliação global da realidade escolar, servindo, portanto, como um instrumento que possibilite intervenções a partir de uma realidade conhecida e vivida na comunidade escolar, nas relações entre todos os segmentos e não simplesmente como uma busca por um resultado final.

Por fim, o princípio da continuidade vem trazer para o processo avaliativo um caráter da permanência, ou, seja, “deve ser contínuo” (RISTOFF, 2011, p.50). Para a autora, esse princípio permite: “comparar os dados de um determinado momento a outro, revelando o

grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos. Essa característica da avaliação permite testar a confiabilidade tanto dos instrumentos quanto dos resultados” (RISTOFF, 2011, p.50; 51).

Não existe um modelo específico e definido de avaliação, mas os princípios que norteiam a avaliação institucional, defendidos por Ristoff (2011), quando compreendidos servem de base para que as instituições estabeleçam seus critérios de autoavaliação.

Dias Sobrinho (2000) explica a relação entre a avaliação interna (autoavaliação) e externa, afirmando que:

A avaliação interna fornece as bases para a avaliação externa, que por sua vez alimenta novos processos internos. Nenhum momento é acabado em si mesmo, embora cada um deles deva ir periodicamente consolidando os seus resultados provisórios, que passam a ser reexaminados nos movimentos seguintes. A avaliação não se esgota em nenhum relatório interno ou externo, nem em um único e isolado olhar. Deve ser dinâmica e prospectiva, contínua e aberta, como a realidade que ela quer compreender e transformar (DIAS SOBRINHO, 2000, p.128).

Pode-se entender que o caráter emancipador da avaliação se concretiza a proporção que a instituição se torna o principal agente da sua própria transformação. Nesse sentido, a avaliação emancipadora tem como característica marcante o processo de autoavaliação das próprias instituições. A autoavaliação ou avaliação institucional interna é assim definida pelo SINAES:

A avaliação interna é um processo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social (BRASIL, 2000 4b, p.6).

Na percepção de Hadji (2001, p.5), a avaliação emancipatória tem como objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos.

Em convergência com a percepção de Hadji (2001) e Luckesi (2011), ao se reportar sobre a avaliação emancipatória, Saul(2010), define que o objetivo desta é promover o crescimento dos sujeitos. Dessa forma, a avaliação não pode se reduzir ao momento final da aprendizagem, pois acontece no processo e permite ao professor mediar a interação do aluno com o objeto do conhecimento.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] Está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso primordial desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem suas próprias alternativas de ação (SAUL, 2010, p.65).

Portanto, os processos avaliativos implantados nos sistemas educacionais, com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade, precisam incorporar a ideia de que esse processo deve partir e pertencer ao coletivo da instituição, sendo todos os atores os protagonistas desse processo.

Numa perspectiva transformadora, Belloni (2001) enfatiza o conceito de avaliação institucional em seu caráter formativo na perspectiva emancipatória: [...] refere-se à análise do desempenho global da instituição considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida (BELLONI, 2001, p.115). Nessa mesma percepção de avaliação, esclarece também (BETTINI, 2008):

A autoavaliação institucional, portanto, constitui-se, de um olhar da escola para dentro da própria escola, com o objetivo de provocar mudanças em busca de melhorias na totalidade de suas ações educacionais e de administração, considerando o seu papel social no contexto político e econômico em que está inserida (BETTINI, 2008, p.69).

Discorrido sobre a origem da avaliação institucional no ensino superior e entendendo que o foco temático da pesquisa direciona-se para a educação básica, o capítulo seguinte traz uma reflexão sobre a política de avaliação nacional da Educação Básica (SAEB), seguido da reconstrução da trajetória do SPAECE com destaque para o detalhamento do processo de implantação da política de avaliação institucional adotada pela SEDUC.

3. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ

Este capítulo visa fazer uma discussão sobre as políticas de avaliações educacionais com ênfase no contexto brasileiro na década de 1990. Essa compreensão a nível macro se faz necessária para percorrermos as trilhas do processo de implementação das políticas de avaliação da educação básica em nível local. Para tanto, segue uma análise contextual do estado do Ceará, discorrendo sobre seus principais indicadores educacionais, a reconstrução histórica política do SPAECE e a inserção da política na escola em estudo. Para a discussão dessa temática foram destacados autores como: Fernandes (2007) e Coelho (2008).

3.1. A avaliação da educação básica de 1990 até o momento atual: contexto histórico, origens, objetivos e finalidades.

Fernandes (2007), em seus estudos sobre avaliação educacional, pontua que, atualmente, em diversos países do mundo, existe algum sistema próprio de avaliação, na maioria das vezes, voltado para a avaliação externa da aprendizagem dos educandos, bem como as avaliações internas nas escolas com o objetivo de coletar dados sobre o conhecimento dos estudantes, apoiando-se no discurso da melhoria da qualidade do ensino.

No entanto, há posicionamentos adversos a esse respeito, inquietando alguns pesquisadores sobre a finalidade das avaliações, questionando se estas dão conta dessa tarefa. (FERNANDES, 2007; FREITAS, 2005).

Tais exames, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), apesar do alto investimento financeiro, são criticados pelos resultados que apresentam, pela forma de monitoramento do desempenho dos alunos e pelo modo de avaliar os respectivos sistemas.

De acordo com os críticos, tais exames avaliam uma amostra limitada do currículo, não aferindo com qualidade os resultados da aprendizagem dos alunos. Para eles, o currículo fica esvaziado, não contempla tudo que se faz na escola, não contempla as múltiplas

culturas presentes no ambiente escolar o que passa a direcionar o ensino para a obtenção de resultados nos exames de larga escala (FERNANDES, 2007).

Inclinando o olhar para a realidade brasileira, no que concerne às avaliações educacionais, foi dada referência a Oliveira e Araújo (2005). Para esses autores, a mudança ocorrida na educação brasileira nos últimos anos tem uma relação direta com o direito à educação, prescrito na atual Constituição Federal, promulgada em 1988.

Nesse período, enquanto se vivenciava no país um processo de redemocratização, expressos nos ideais de movimentos populares, também se acirravam os debates pela democratização e universalização da educação básica.

Essas manifestações, especialmente as de cunho educacional, vão se expressar na Constituição de 1988, como fruto das pressões sociais no momento da constituinte.

Nesse contexto assume lugar de destaque na sociedade brasileira o debate sobre a qualidade do ensino público, como objeto de regulação por parte do Estado, através da avaliação.

Oliveira e Araújo (2005) trazem uma discussão sobre a forma como foi concebida a qualidade do ensino, pontuando três aspectos: 1) a qualidade determinada pela oferta insuficiente (tivemos uma educação elitista e que não abria espaço para todos); 2) a qualidade identificada pelas diferenças no fluxo ao longo do ensino fundamental; e, 3) a qualidade definida por meio da generalização de sistemas de avaliação em testes padronizados, sendo este último tema abordado neste estudo.

O posicionamento desses autores nos leva a provocar uma discussão sobre o que vem a ser qualidade. No entanto, os questionamentos sobre qualidade e quantidade (no sentido de acesso à educação) tem sido voltados para uma priorização do número de escolas, sendo este fator determinante na qualidade (de educação) que se almeja (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2005).

Em meio a este debate, o Brasil passa a utilizar o indicador para aferir a qualidade da educação, já implementado nos Estados Unidos e Inglaterra. Dessa forma, a capacidade de aprendizagem dos estudantes passa a ser medida por meio de testes padronizados em larga escala, nos moldes do SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

3.2 Percorrendo as trilhas do SAEB

Como foi dito no tópico anterior, os debates que moveram a sociedade brasileira pela democratização do ensino público, no final da década de 1980 e início da década de 1990, trouxeram à tona questionamentos referentes à qualidade do ensino. E como conquista desses movimentos, podemos destacar, no campo das políticas educacionais, a normatização em nossa Constituição Federal de 1988: o direito à educação pública, a gratuidade do ensino público na educação básica e superior, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público e subjetivo, hoje extensivo a toda a educação básica, bem como o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios na organização dos seus sistemas de ensino.

Assim, o marco legal que vem dispor sobre a avaliação da educação básica no Brasil está na CF 1988, trazendo em seu artigo 206, inciso VII, a regulamentação da garantia de padrão de qualidade, assim como institui no artigo 209: “o ensino é livre à iniciativa privada atendida as seguintes condições: I- cumprimento das normas gerais da educação nacional. II – autorização e avaliação da qualidade pelo poder público.”

Inicialmente (1987 a 1990), o MEC elaborou uma proposta de “Avaliação Nacional”: Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP), a qual passou por modificações, originando, em 1990, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (COELHO, 2008).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Anísio Teixeira (INEP), o SAEB traz como principal objetivo:

Avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados ¹² (INEP, MEC,2011).

O SAEB surge em um momento de transformações na educação brasileira. Período em que, no governo de Itamar Franco (1992-1994), dando continuidade ao mandato

¹² Informações detalhadas a respeito do processo de institucionalização do SAEB, consultar: <http://portal.mec.gov.br/index.php> e Bonamino (2002).

de Collor de Mello (destituído do poder), expressa sua política na área educacional através do Plano Decenal de Educação para Todos, voltado exclusivamente para a Educação Básica, especificamente direcionada para o Ensino Fundamental, uma vez que, constitucionalmente, a oferta dessa modalidade de ensino era obrigatória para o poder público. Nessa fase histórica, percebe-se a falta de compromisso com uma política nacional de educação para todas as modalidades de ensino.

As políticas educacionais do Brasil, já desde a década de 1960 incorporaram-se aos projetos do BM, ancorando-se na ideia de cooperação e de obter vantagens para o capital, o que veio acarretar um grande volume de financiamentos pós-décadas.

O BM deixou clara a intenção de investimentos destinados ao Ensino Fundamental prioritariamente e desse pressuposto na Conferência de Educação para Todos, os países participantes obrigaram-se a elaborar os Planos Decenais para o Desenvolvimento da Educação, reduzindo as funções do Estado no setor (CORAGGIO, 2003).

Logo, o Plano Decenal representou um pacto da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), com o objetivo de o Brasil dar continuidade aos compromissos internacionais e como estratégia concebida pelos neoliberais. A intervenção estatal favorecia a gestão própria do setor privado, através da descentralização.

Segundo Saviani (1999), o “mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender às condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial àquele de algum modo ligado ao Banco Mundial” (SAVIANI, 1999, p. 129).

Dessa conferência, surgem as propostas do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) para a formulação do pacote das reformas educativas: prioridade na Educação Básica com foco na melhoria da qualidade da educação, o incentivo ao setor privado na educação, a autonomia das escolas e a descentralização do sistema, o estímulo à participação da família nas escolas e a realização de um sistema de mecanismo de controle e avaliação.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2001), existe uma relação visivelmente vinculada ao aparato da lógica neoliberal, quando tais propostas se alinham ao seu plano de governo que já propunha para a educação a determinação dos conteúdos curriculares básicos e níveis de aprendizagens, a implementação do sistema nacional de avaliação de desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para monitorar o alcance das metas de melhoria de qualidade do ensino, o que para Afonso (1999), reforça-se a função do Estado Avaliador.

Nessa lógica, o SAEB passou por uma série de alterações (1990 a 1996) até que, no ano de 1996, com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB N°9394/96), regulamentou-se a política de avaliação nacional em todos os níveis de ensino.

Tal diretriz traz em seu artigo 9°:

Art. 9° A união incumbir-se-á de:

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

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

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

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 2° Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

Em 2005, o SAEB muda de formato através da portaria N°931/2005 e passa a compor-se da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil ¹³ e Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB). Essa mudança se deu devido às diversas discussões, já em 2002, no governo “Lula”, em razão dos resultados do SAEB de 2002 e de sua análise comparativa a partir de 1995. Coelho (2008) expõe que os dados, dos

¹³ Informações Prova Brasil, SAEB E ANA consultar: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc> e <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/semelhancas-e-diferencas>.

exames de 1995 à 2003, mostram a insuficiência (médias obtidas abaixo da média mínima satisfatória) nos índices de desempenho dos alunos quanto às habilidades e competências esperadas para cada nível de ensino, conforme divulgação do INEP(2004, p.242).

Esses resultados insatisfatórios vieram justificar a criação da Prova Brasil, mencionada no parágrafo anterior, pois a mesma volta-se para avaliar de forma mais pontual as unidades escolares, possibilitando as escolas conhecerem seus próprios resultados, uma vez que a ANEB, publica os resultados nacionais e a ANRESC ou Prova Brasil os resultados por municípios e por escolas.

Em 2013 o SAEB incorporou na sua composição a avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), através da portaria Nº 482, de 07 de junho de 2013. A ANA é uma avaliação censitária, aplicada aos alunos dos 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

O estudo teórico sobre as avaliações educacionais constrói uma visão crítica em torno da Avaliação, percebendo que isso pode trazer possibilidades de melhorias na qualidade do ensino, uma vez que traz para os gestores escolares e para os gestores “maiores”(SEDUC) indicadores de desempenho que ao serem incluídos nas discussões e reflexões nas instâncias SEDUC e escolas podem suscitar novas práticas pedagógicas implicando em mudanças na situação de aprendizagem dos alunos.

Com base nos autores que defendem a avaliação na perspectiva da qualidade negociada, discutida no capítulo II, entende-se que uma forma de pensar nessa qualidade, seria contextualizar os dados obtidos pelas avaliações educacionais (externas e internas de aprendizagem) e a autoavaliação interna, discutindo e refletindo dentro da escola.

Sobre esse aspecto, destaca-se que a autoavaliação pode favorecer uma mudança com relação a cultura da avaliação, dada a sua finalidade que é entendida por Fernandes e Bondioli(2001), que não tem o objetivo de julgar ou punir e “nem deve ser pretexto para prêmios e recompensas” (FERNANDES; BELLONI, 2001, p.67).

Para as autoras, “não se trata de avaliar porque está na moda ou porque é uma exigência da Secretaria de Educação”, e sim de um processo de maturação institucional para a transformação da escola em função da conquista de sua autonomia” (FERNANDES; BELLONI, 2001, p.67).

Veiga (1998) retrata a questão da autonomia da escola como um passo fundamental para delinear a sua identidade, colocando que “o significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos das ações educativas, sem imposições externas” (p.4).

Nesse caso a avaliação institucional deve ser entendida como um mecanismo que fortalece a ideia de avaliar para refletir, debater, acompanhar, planejar e decidir os caminhos a serem executados para que ocorra melhorias na escola e nesse processo, ressalta Veiga (1998), é importante que se discuta sobre o tipo e a qualidade de escola que se tem, a concepção de homem e de sociedade que se pretende construir. E essa reflexão, discussão e decisões precisam nascer no coletivo da instituição escolar.

Ao contrário disso, o SAEB tem se revelado como uma avaliação que promove o ranqueamento das escolas, uma vez que a divulgação desses resultados ocorre por meio da comparação entre elas ao medir o grau de aprendizagem dos alunos, inclusive, também, pela forma como a mídia os publica, incentivando também a competitividade, característica marcante da lógica da produtividade, presente na ideologia neoliberal. Um indicativo disso é a forma como as escolas privadas utilizam os resultados como forma de marketing para atrair mais alunos.

Vale ressaltar o pensamento de Luckesi (2011), quanto ao caráter classificatório, seletivo e excludente da avaliação e a premissa de que avaliar é um mecanismo que possui significados, objetivos e interesses diversos, indo, muitas vezes, ao encontro do momento histórico em que se vive. Nessa dinâmica, certamente se ancoram relações e disputas de poder.

Esse quadro teórico possibilitou um maior embasamento para essa pesquisa trazendo fundamentos para o desenvolvimento do próximo tópico que discorre sobre a trajetória da política de avaliação da educação básica no Ceará.

3.3 A implantação da política de avaliação da educação básica na rede pública estadual do Ceará

Este tópico aborda sobre o processo de construção, implementação e execução do sistema permanente de avaliação da educação básica no Ceará. Para tanto, inicialmente será feita uma reflexão sobre os indicadores educacionais do estado do Ceará, prosseguindo com a

reconstrução da trajetória da política, a partir dos marcos definidores no cenário nacional como política derivada do SAEB.

Vem contemplar também uma visão geral dos anos iniciais de sua implantação para, a partir desse contexto, estabelecer e analisar as principais mudanças ocorridas na política, especialmente na temporalidade específica desse estudo (2003 a 2013). Apresenta ainda um detalhamento do processo de implantação da política de autoavaliação institucional implantada pela SEDUC, nas escolas, objeto central dessa pesquisa e a inserção da política na escola pesquisada.

3.3.1 O Estado do Ceará: indicadores sociais e educacionais

Para discorrer sobre os indicadores sociais e educacionais do Estado do Ceará é oportuno compreender que na trajetória da educação brasileira ocorreram diversas campanhas e programas de combate ao analfabetismo, e que a cada lançamento desses projetos mascarava-se uma ideologia da classe dominante, como argumenta Romanelli (1997) sobre a complexidade de uma mudança dessa realidade, ao comentar que “a escola tornou-se mantenedora das classes privilegiadas, quando colocava a educação a serviço dessa causa” (ROMANELLI, 1997, p.116). Nesse sentido é que se assenta a educação no Brasil, pois, desde o seu início, caracterizou-se como uma escola para poucos. Somente uma pequena elite tinha condições para estudar e por meio desta ampliar a sua visão de mundo, de país e de sociedade.

Os estudos de Romanelli (1997), apontam que se viveu no Brasil um período de intenso fervor por mudanças e reformas em relação ao desenvolvimento econômico e a educação. A mesma autora refere-se que essa efervescência ganhou relevo desde a década de 1930, período em que várias medidas foram sintetizadas a fim de atender as demandas por escolarização, como a reforma do Ministro Francisco Campos, O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a criação das Leis Orgânicas do Ensino.¹⁴

Nesse sentido, Romanelli (1997) declara que a luta por acesso à educação tratou-se de uma luta de classes, das camadas emergentes que reconheciam na escola um caminho efetivo

¹⁴ Para aprofundar o conhecimento sobre o Manifesto dos Pioneiros, ler Saviane (2004).
A respeito da Reforma Francisco Campos e as leis orgânicas, pesquisar em Hilsdorf (2005, p.94).

de ascensão social e para controlar a expansão determinou-se limites para garantir certo grau de seletividade:

[...] é esse o sentido mais real, da evolução do nosso sistema de ensino: ele teve de oscilar, a contar de 1930, entre os interesses das camadas populares por mais educação, a educação que assegurasse, os interesses das classes dominantes, que procuravam conter de várias formas possíveis, as pressões dessas camadas. Reside aí a razão pelo o qual o ensino se expandiu, apesar de tudo, mas expandiu-se de forma insuficiente e distorcida (ROMANELLI, 1997, p.104).

Dessa forma, a oferta limitada passa a ser o primeiro indicador de avaliação para medir a qualidade da educação. Nos termos de Oliveira & Araújo (2005), a noção de qualidade da educação assimilada pela sociedade brasileira é aquela da escola que não atendia a todos em termos de acesso e pelo ensino estruturar-se para satisfazer os interesses e ansiedades de uma menor parcela, privilegiada, da sociedade.

Embora, nesse de jogo de interesses, surgiam também as campanhas idealizadas por educadores e intelectuais preocupados com uma educação voltada para as classes populares entendendo que o homem não é objeto a ser transformado, mas sujeito que pode transformar a sua própria história, como defende o educador Paulo Freire (2002). Sendo este um idealizador da erradicação do analfabetismo, ao apresentar na década de 1960, uma proposta de educação popular, baseada no diálogo, como o próprio afirma que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler (FREIRE, 2002, p. 72).

Mesmo com as campanhas e programas de alfabetização de jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo é um grave problema que ainda persiste no Brasil, ainda que tenha apresentado nas últimas décadas, uma taxa de redução, especialmente após o processo de universalização do ensino básico, consagrado com a Constituição Federal de 1988. Após essa década constatou-se um aumento do acesso das crianças nas escolas, embora esse aumento não tenha significado uma melhoria na qualidade do ensino básico, como se pode observar nas médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática extraídas do SAEB¹⁵:

¹⁵ De acordo com o INEP, para interpretar os resultados do SAEB as pontuações (médias dos testes) são explicadas em níveis de escalas do desempenho. Para o Ensino Fundamentas, a escala de Língua Portuguesa contém 09 níveis que vão de 125 a 150 pontos(nível 1) até 350 pontos(nível 9). As pontuações seguem um intervalo de 25 pontos. A cada nível são estipuladas as habilidades específicas que vão se acumulando nos níveis seguintes. Da mesma forma a escala de desempenho de matemática inicia-se no nível 1(125 a 150 pontos), estende-se até o nível 12 quando a média de desempenho chega a 425 pontos. No ensino médio os níveis de desempenho também são divididos em escalas apresentando os seguintes níveis/pontuação: língua portuguesa:

**Tabela 1 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa
Brasil
1995 – 2005**

Série	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007
4a Série do E.F.	188,3	186,5	170,7	165,1	169,4	172,3	175,8
8a Série do E.F.	256,1	250,0	232,9	235,2	232,0	231,9	234,6
3a Série do E.M.	290,0	283,9	266,6	262,3	266,7	257,6	261,4

Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/SAEB1995_2005.pdf

**Tabela 2– Médias de Proficiência em Matemática
Brasil
1995 – 2005**

Série	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007
4a Série do E.F.	190,6	190,8	181,0	176,3	177,1	182,4	193,5
8a Série do E.F.	253,2	250,0	246,4	243,4	245,0	239,5	247,4
3a Série do E.M.	281,9	288,7	280,3	276,7	278,7	271,3	272,9

Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/SAEB1995_2005.pdf

De acordo com os dados apontados nas tabelas acima os médias nas três séries avaliadas, que por sinal são as séries terminais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, onde se espera um domínio de conteúdos adequados para essas modalidades, as médias vêm diminuindo a cada etapa de aplicação dos testes das disciplinas de língua portuguesa e matemática ainda demonstrando um nível de competências e habilidades distantes do que ao INEP apresenta como desejável.

As tabelas acima apontam que a defasagem de aprendizagem no ensino básico tem se revelado através das avaliações educacionais, cujos resultados indicam que as crianças e jovens em nosso país, embora frequentando as escolas, não estão dominando sequer os conhecimentos básicos de leitura, escrita e de compreensão das operações elementares de

inicia-se com uma pontuação de 150 a 175, os demais níveis intercalam-se com uma variação de 50 pontos, com exceção dos níveis 6 e 7 que variam 25 pontos e termina com uma pontuação de 375 pontos ou mais. Já a proficiência de matemática, ainda no ensino médio, traz uma escala de pontuação que inicia-se com 250 a 300 pontos (nível 1) e vai até a 425 pontos ou mais (nível 6).

Pesquisar também:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_matematica_medio.pdf (consultado em 19/03/2014).

matemática. Sendo assim, esse dilema deixa de ser apenas um problema “estrutural”, existindo escolas para todas as crianças, assim como deixa de ser um problema de falta de oportunidade de aprendizagem para a população que não teve acesso à escola na idade certa, passando a ser um problema de eficácia das escolas (CEARÁ, 2009).

De acordo com o IBGE, a redução da taxa de analfabetismo no Brasil ocorre de forma mais acentuada na região Nordeste, mesmo que ainda seja uma taxa alta. Se atentarmos para a taxa de pessoas alfabetizadas com 10 anos ou mais de idade, no Ceará, os indicadores publicados pelo Censo 2010 e pelo IBGE, apontaram que o Estado ocupava o 6º lugar como pior na faixa de alfabetização, embora tivesse reduzido essa taxa para 7,5% em 10 anos. É interessante destacar que, segundo o IBGE, o nível de alfabetização ficou expressivamente menor nas classes de menor renda mensal domiciliar per capita e esse comportamento foi observado também em todas as grandes regiões do país.

Já na faixa etária da população de 15 anos ou mais, de acordo com o IPECE, o Ceará tem reduzido em 29,5% a taxa de analfabetismo entre 2000 e 2010, passando de 26,5% para 18,8%. O IBGE também publicou conforme dados da PNAD que o Ceará em 2013 possui nessa mesma composição etária uma taxa de 15,8% de pessoas que ainda não sabem ler nem escrever e mesmo com essa queda o Ceará faz parte dos nove estados do Nordeste, região em que se concentra o maior índice de analfabetismo no país em relação às demais regiões.

Dessa forma, os indicadores são essenciais para se conhecer melhor a realidade do país, bem como dos estados e municípios nos aspectos econômicos, sociais, educacionais. Um indicador de suma importância e que pode possibilitar um maior conhecimento de como está a realidade social, econômica e educacional do país é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹⁶.

Conforme dados da ONU, em 2010 o Brasil possuía um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,6999, ocupando no ranking mundial o 73º lugar. Em

¹⁶ A ONU, instituiu o IDH, um índice internacional que possibilita uma comparação entre países, estados, regiões e municípios no tocante ao desenvolvimento social, relacionando dois indicadores de educação: o número de pessoas matriculadas em todos os graus de ensino e a taxa de analfabetismo da população a partir de quinze anos de idade. Além desses indicadores recolhe também o indicador da expectativa de vida que vem agrupar outros indicadores (o de salubridade, o de mortalidade, etc) e o indicador de renda *per capita*. O IDH varia de 0 a 1, ou seja, quanto mais próximo de 1 revela que o país tem uma qualidade de vida maior. (CEARÁ, 2009, P.6).

Mais detalhes consultar: <Http://www.brasilecola.com/brasil/o-idh-no-brasil.htm>

2008, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o IDH do Ceará equivalia a 0, 723 ocupando a 22ª posição dentre os 27 estados brasileiros. Os Estados nordestinos ocupavam as últimas posições, ou seja, sinalizando disparidades entre as regiões e necessidades de políticas públicas no sentido de equalizar tais disparidades.

Em razão do IDH abranger indicadores essenciais (educacionais, expectativas de vida e renda per capita), discute-se sobre esse indicador no contexto do Estado do Ceará, com o objetivo de contemplar uma maior abrangência dos problemas que envolvem a educação básica cearense, permitindo uma melhor análise de sua política de avaliação da educação básica, especialmente a política de avaliação institucional, que certamente envolve diversos e importantes aspectos referentes ao ensino, a qual deverá ser discutida mais adiante detalhadamente.

O Estado do Ceará está localizado na região Nordeste do Brasil e de acordo com o censo de 2010 divulgado pelo IBGE, possui 8.448.055 habitantes e com esse contingente populacional, no que se refere aos índices de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série, apresenta a seguinte situação:

Tabela 03. Taxas de aprovação, abandono, evasão, promoção, repetência, reprovação e distorção idade-série.

Índices	Ensino Fundamental - anos iniciais	Ensino Fundamental - anos finais	Ensino Médio
Taxa de aprovação (2012)	93,1 %	87,2 %	83,4 %
Taxa de abandono (2012)	1,2 %	3,6 %	9,7 %
Taxa de reprovação (2012)	5,7 %	9,2 %	6,9 %
Taxa de distorção idade-série (2012)	17,4 %	29,4 %	31,1 %

Fonte: MEC/INEP extraída do site: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/ceara/>

De acordo com a tabela acima, pode-se perceber que há um alto número de estudantes que não cursam a série correspondente à idade adequada, principalmente no Ensino Médio, sinalizando a necessidade de políticas públicas educacionais voltadas para esse fim.

Os dados apontados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2008) indicam que o Ceará é o 22º Estado do Brasil no ranking do IDH, 0, 723, estando acima apenas de Pernambuco (0, 718), Paraíba (0, 7118), Piauí (0, 703), Maranhão (0, 683) e Alagoas (0,677). Observa-se que todos são estados nordestinos e em comparação aos melhores no ranking: Distrito Federal(0,84), Santa Catarina(0, 840) e São Paulo (0, 833) ainda há uma grande disparidade entre os estados do Sul e Sudeste em relação ao Nordeste, havendo uma necessidade de políticas públicas no país para a melhoria da qualidade de vida, incluindo a educação neste quesito.

Ainda segundo os dados do IBGE, o Ceará apresentou um percentual da população alfabetizada, em 2010, de 81,2% (6,3 milhões). Para esse Instituto, população alfabetizada é aquela com cinco anos de idade ou mais, que saiba ler e escrever um simples bilhete no idioma que domina (Censo Demográfico 2010). Um fator interessante é que a taxa de analfabetismo é maior conforme o crescimento da faixa etária (40 a 49 anos, 50 a 59, 60 a 69, 70 e mais), mostrando que as políticas públicas educacionais mais recentes já vêm impactando nessa questão o contingente de mais jovens.

Diante desse quadro, o INEP, almejando coletar mais dados a fim de perceber um maior detalhamento da realidade educacional do Brasil, criou em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice congrega dois fatores importantes para a qualidade da educação: a aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática e varia numa escala de zero a dez. Para calcular o IDEB, **consideram-se os dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações do INEP: o SAEB e a Prova Brasil.** De acordo com o INEP:

A série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência ¹⁷(INEP, MEC, 2011).

¹⁷ Para obter maiores informações consultar: <<http://www.inep.gov.br>> e FERNANDES 2007.

Dessa forma, cada município brasileiro e cada escola podem ter acesso às informações referentes a esse índice, o que possibilita um maior acompanhamento público da qualidade da educação básica, tal informação somente tornou-se possível porque o país, assim como outros, instituiu o sistema de avaliação em larga escala, já que para o cálculo do IDEB consideram-se os resultados de tais avaliações.

Diante o exposto, de acordo com o Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE), em 2011, o Estado suplantou o resultado estimado para o IDEB, pois segundo o CEE (2011):

Os índices do Ceará superam a média das regiões Norte e Nordeste em todas as etapas. Foi o Estado que apresentou o maior crescimento nas séries iniciais. O IDEB da rede pública passou de 4,1 em 2009 para 4,7, alcançando a média da rede pública nacional. Desempenho relativamente superior às médias das Regiões Norte e Nordeste e do Distrito Federal ocorreu no desempenho das séries finais do Ensino Fundamental .

A rede pública do Estado do Ceará teve o segundo melhor nível de crescimento entre os estados brasileiros, juntamente com os estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro. O índice da rede pública do Ceará passou de 3,6 para 3,9, alcançando a média da rede pública brasileira. A projeção do Ministério estabelece o índice de 4,0 para 2015 para esta etapa.

Porém, esse crescimento do IDEB, no Estado do Ceará, não representa uma evolução equitativa entre os municípios, uma vez que o MEC (2013) publica que:

Com 97% das crianças alfabetizadas aos sete anos de idade, a rede municipal de educação pública de Sobral, Ceará, aparece com destaque no mapa do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). A cada edição, o município registra avanços – em 2005, chegou a quatro pontos; em 2007, a 4,9; em 2009, a 6,6; e em 2011, a 7,3. Ao obter tal pontuação, ultrapassou a meta final prevista somente para 2021, de 6,1 pontos.

Pelo fato de Sobral ter um IDEB muito elevado, não se pode generalizar que o crescimento desse índice no Ceará ocorra de forma homogênea, indicando que existem questões a serem superadas em relação à qualidade do ensino no Ceará.

Considera-se importante conhecer os resultados diagnosticados pelo SAEB em 2011, mostrados nas tabelas abaixo, a fim de compreender em que situação de desempenho se encontram os estudantes cearenses, para observar a relação que há entre esses resultados e a percepção que se tem de avaliação institucional a partir do estudo da política de avaliação institucional defendida pela SEDUC, na temporalidade dessa pesquisa.

Tabela 4 – SAEB/PROVA BRASIL 2011

Médias das Proficiências de língua portuguesa dos Alunos de 5º ano do EF segundo Brasil e Regiões na esfera pública.

PAÍS/REGIÕES	PROFICIÊNCIAS
Brasil	185,69
CENTRO-OESTE	197,79
SUL	196,74
SUDESTE	196,5
NORTE	173,81
NORDESTE	168,27

Fonte: Produzida pela autora com base no portal do INEP consultado em 11 de dezembro de 2013: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados>

Tabela 5 – SAEB/PROVA BRASIL 2011

Médias das Proficiências de língua portuguesa dos Alunos de 5º ano do EF segundo melhores estados por região na esfera pública.

REGIÕES	ESTADOS	PROFICIÊNCIAS
CENTRO-OESTE	DISTRITO FEDERAL	209,66
SUDESTE	MINAS GERAIS	207,05
SUL	SANTA CATARINA	204,14
NORDESTE	CEARÁ	188,17
NORTE	TOCANTINS	185,04

Fonte: Produzida pela autora com base no portal do INEP consultado em 11 de dezembro de 2013: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados>

Os dados das tabelas nos mostram que a região Nordeste encontra-se na última posição em relação às demais regiões no tocante ao desempenho de língua portuguesa dos estudantes diagnosticados pelo SAEB 2011 e mesmo o Estado do Ceará tendo apresentado um crescimento no IDEB, que reúne a nota do SAEB, e já discutido neste tópico, o Ceará também está na penúltima posição entre os melhores Estados do país.

Vendo por esse ângulo, as avaliações dos sistemas educacionais em larga escala expressam um quadro de desempenho longe do nível desejado e são implementadas como políticas públicas a fim de subsidiar os governos nas políticas educacionais com o objetivo de superar esse quadro.

3.4 Trajetória da Política de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE)

“A avaliação educacional, “se feita realmente como política educacional, com seriedade, deve ter a função de alavanca social.” (Bernadete Gatti)- Avaliação em Educação – o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados, cadernos do CENPEC, p.31,2007.

Antecedentes históricos do SPAECE

As primeiras experiências em avaliação educacional na Educação Básica do Ceará iniciaram na década de 1961, por meio da criação da Diretoria de Pesquisas e Planejamento Educacional na SEDUC. Durante três décadas, esses estudos foram realizados de forma autônoma ou em parceria com a Universidade Federal do Ceará, com a Fundação Carlos Chagas e com o INEP/MEC, possibilitando um amplo conhecimento da realidade educacional cearense objetivando “subsidiar os planos de intervenção destinados à resolução dos desafios e problemas encontrados” (CEARÁ, 2009, p.42).

“O estado do Ceará foi um dos poucos a elaborar um relatório com dados específicos de sua realidade, com base nas informações do primeiro ciclo do SAEB, 1990” (CEARÁ, 2009, p.42). Esses dados indicavam três grandes problemas a serem enfrentados posteriormente: o acesso e a universalização do ensino básico, a produtividade do sistema e a qualidade do rendimento escolar (CEARÁ, 2009, p.42), o que causou preocupações aos gestores cearenses e que impulsionou o Estado a implantar em 1992 o seu sistema de avaliação.

Intitulado inicialmente de “Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries”, conhecido nas escolas como “Avaliação das quartas e oitavas” e posteriormente recebendo o título de “Avaliação da Qualidade do Ensino seus objetivos eram:

- ✓ Fomentar uma cultura avaliativa, a partir do desenvolvimento permanente do Sistema de Avaliação.
- ✓ Possibilitar a todos os elementos envolvidos no processo educativo (alunos, professores, administradores, e especialista) um acompanhamento efetivo dos resultados escolares obtidos no 1º grau, ao final do ano letivo.

- ✓ Analisar as necessidades de aprendizagem consideradas básicas, tendo em vista a formulação e o monitoramento das ações educacionais. (CEARÁ, 2009, p.43).

O Estado do Ceará foi um dos pioneiros em seu sistema próprio de Avaliação da Educação Básica. De sua implantação até a presente data, o sistema de avaliação vem passando por modificações em seu conteúdo, significados e metodologias. Atualmente intitula-se como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

É relevante fazer uma breve reconstrução da trajetória do SPAECE, apontando os principais objetivos, metodologias e modificações ao longo de sua realização para em seguida adentrar mais detalhadamente na proposta de autoavaliação institucional adotada pela SEDUC(2003/2006), como um dos eixos do SPAECE, a fim de possibilitar uma maior compreensão de como se implantou essa política nos últimos anos de sua aplicação (2003 a 2005) e como foi entendida nos anos posteriores, temporalidade do objeto de estudo desta pesquisa, em que contextos, quais seus significados e sua importância para a educação pública na perspectiva da SEDUC e das escolas.

Breve descrição dos ciclos de aplicação do SPAECE

No primeiro ano de aplicação, em 1992, os alunos da Rede Estadual do município de Fortaleza, foram avaliados, de forma censitária (4^a e 8^a séries), através da realização de testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática. Como a metodologia seguiu o mesmo formato do SAEB, permitiu-se uma comparação entre os resultados de um e outro. A elaboração dos testes ficou na responsabilidade do INEP/MEC, com base nos conteúdos mínimos do currículo escolar.

Assim como na primeira edição, o segundo ciclo foi realizado em 1993 com o apoio do Parque de Desenvolvimento Tecnológico (CETREDE/UFC). Houve uma ampliação de sua abrangência incluindo os alunos das escolas estaduais urbanas dos municípios sedes das 14 Delegacias Regionais de Ensino (DERE). Conforme o documento institucional, “procurou-se melhorar o conhecimento sobre a escola a partir da apropriação de alguns indicadores e posterior construção de escalas de mensuração das seguintes dimensões: qualidade do ensino, produtividade do sistema e infraestrutura física.” (CEARÁ, 1994, p.1)

Esses indicadores permitiram a elaboração de um Índice de Qualidade da escola que constava de um índice de desempenho dos alunos e outro índice de conservação dos ambientes da escola.

Em 1994, a terceira edição seguiu a mesma metodologia e abrangência do ano anterior.

A partir da quarta edição, 1995, as avaliações passaram a ser bienais (anos pares) intercalando com o SAEB. O setor de Avaliação é criado pela SEDUC e publicado pelo decreto N°23722 de 29 de junho de 1995, DOE de 30/06/1995, na categoria de Coordenadoria composta pela Diretoria de Pesquisa e Avaliação e Diretoria de Inovação Educacional (Ceará, 1995:7). Ressalta-se que para a coordenadoria, “a criação de um sistema próprio de avaliação estava em perfeita sintonia com o Plano Decenal para Todos-1993/2003 – e com o Plano de Desenvolvimento Sustentável -1995-1998, que previa uma política de “Todos por uma educação de qualidade para todos” (CEARÁ, 2009, p.44).

Em 1996, o sistema de avaliação mudou de denominação, passando a Sistema Permanente do Rendimento Escolar do Estado do Ceará. Nesse ciclo, foram acrescentados, além dos testes de Língua Portuguesa e Matemática, a aplicação de três questionários, sendo O 1º: com o objetivo de coletar dados sobre a estrutura física e condições de funcionamento da escola. O 2º: aplicados aos professores a fim de se traçar o perfil destes e das suas práticas docentes. O 3º: aplicados aos diretores também para conhecer o perfil e avaliar a gestão escolar (CEARÁ, 1996). O cruzamento dos dados do desempenho dos alunos com esses questionários visava diagnosticar como se processam os fatores extraescolares diversos.

Nessa mesma edição a SEDUC Implantou o *Projeto de Avaliação Institucional nas escolas públicas*, inspirado nos princípios do PAIUB, já discutidos no capítulo II(RISTOF, 2011). Os objetivos dessa proposta eram: “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, 1997:6). Sobre essa proposta será desenvolvido um tópico para melhor compreensão, já que é objeto dessa pesquisa.

Em 1997 e 1998, os documentos denotam prioridade aos indicadores educacionais de natureza qualitativa que apontam “o crescimento da matrícula do ensino fundamental” e a “elevação gradativa e expressiva da taxa de escolarização” (CEARÁ, 1998). Esses

indicadores satisfatórios davam visibilidade aos resultados em detrimento daqueles das avaliações que demonstravam a precariedade da qualidade do ensino público, por isso mesmo ganhou força a divulgação dos indicadores de matrículas na mídia pelo governo do Estado.

Nas edições de 1999 a 2002, o SPAECE avançou em suas metodologias, conforme proposta do Plano de Desenvolvimento Sustentável, no terceiro mandato de Tasso Jereissati que definiu como uma das ações dos programas para o desenvolvimento da estratégia de Capacitação da População para o Desenvolvimento a “universalização da cobertura do SPAECE em todas as escolas estaduais e em todos os municípios do Ceará até o final de 2001”. (CEARÁ, 2000 p.61). Observou-se que nesse período inexistia uma ampliação da abrangência da política, ainda restrita à rede estadual.

No ano 2000, o SPAECE passou por alterações, a partir de sua nomenclatura permanecendo até a presente data, com o título de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, institucionalizando-se com a publicação da portaria Nº 101/2000. Nessa nova versão (CEARÁ, 2000), tem como objetivos:

- ✓ Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos processos de ensino-aprendizagem e gestão escolar, bem como das condições em que são desenvolvidos;
- ✓ Fornecer informações que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam no desempenho dos educandos, nas diversas séries ou ciclos e áreas de conhecimento;
- ✓ Desenvolver competências técnica e científica na área de avaliação educacional, de modo que as instâncias regionais e escolares possam ser parte integrante do Sistema de Avaliação, envolvendo-se efetivamente em suas etapas;
- ✓ Consolidar uma cultura de avaliação institucional no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará.
- ✓ Subsidiar a formulação, reformulação das políticas educacionais.

Percebe-se um avanço no tocante ao reconhecimento da importância da avaliação não somente com foco nos resultados, mas ressaltando a participação dos atores, nas diversas instâncias de feitura do sistema de avaliação. Como avanço na metodologia do SPAECE, este

passa a incorporar as vertentes: Avaliação do Rendimento Escolar (abordagem quantitativa) e Avaliação Institucional (abordagem qualitativa). Nessa edição, os gestores educacionais do Ceará passaram a ter acesso ao Banco Nacional de Itens (através de uma parceria com o INEP/MEC) que agrega um número de questões utilizadas pelo SAEB, para juntamente com o Banco Estadual de Itens, elaborarem os testes do SPAECE. Essa parceria possibilitou a realização de oficinas com os professores da Língua Portuguesa e Matemática, para a elaboração de itens, “aproximando os instrumentos de avaliação do cotidiano da sala de aula.” (CEARÁ, 2009, p.46)

Em 2001, o Ceará implantou o Programa SPAECE-NET, dentro da filosofia da política educacional do Estado que mobilizava a sociedade em favor do Projeto Escola do Novo Milênio, instruída no compromisso da qualidade da educação pública e com sustentabilidade (CEARÁ, 2002, p.7).

Os objetivos consistiam em: verificar o rendimento médio das escolas de acordo com o desempenho dos alunos, articular os processos e a avaliação com as novas tecnologias, premiar e gratificar diretores, técnicos e servidores dos CREDES, e também diretores, professores, servidores e alunos das escolas estaduais. Outra mudança na metodologia do SPAECE foi a inclusão da abordagem Psicométrica da Teoria de Resposta ao Item¹⁸, já que antes vigorava o modelo da Teoria Clássica dos Testes.

Para divulgação dos resultados, passou-se à elaboração de um Relatório Geral e de Boletins Pedagógicos por CREDE, apresentando as médias de desempenho das escolas por região.

No ano seguinte, ainda com a aplicação do SPAECE, via web, o governo do Estado, implantou o Prêmio Educacional “Escola do Novo Milênio- Educação Básica de Qualidade do Ceará, através de uma premiação pecuniária aos professores e funcionários das cem melhores escolas classificadas e que obtivessem no mínimo média de cinco pontos”. Os melhores alunos em cada série, disciplina e CREDE também eram premiados como o valor equivalente a um computador (CEARÁ, 2009, p.47).

¹⁸ Para compreender a teoria de resposta ao item ver nota técnica no site: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf. Consultado em 19/03/2014.

Outra mudança na abrangência do SPAECE se deu em 2003, quando este passou a incorporar a realização dos testes também para o 3º ano do Ensino Médio, ou seja, aplicava-se nas séries terminais do Ensino Fundamental (4º e 8º ano) e na série final do Ensino Médio. Passou também a abranger a participação das escolas municipais que possuíam mais de 25 alunos nessas séries. Sendo assim, o SPAECE caracteriza-se como uma avaliação censitária em termos de escola e amostral em termos de alunos. A avaliação foi realizada pelo Centro e Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio (CESGRANRIO), com aporte financeiro do Banco Mundial (BIRD) (CEARÁ, 2009, p.48).

A SEDUC passou a publicar de forma mais ampla seus boletins e relatórios, criando uma revista sobre o SPAECE e também modificou a premiação das escolas, “ao mesmo tempo alterou a política de incentivo com base na avaliação em larga escala, com premiação pecuniária equivalente ao 14º salário para professores e funcionários das 50 “Escolas Destaqes”” (CEARÁ, 2009, P.48). Essa premiação foi destinada a nove escolas por melhor desempenho e 41 por maior crescimento, com base no SPAECE 2004 e nos indicadores de aprovação e abandono extraídos do censo escolar 2004.

Em 2007, o SPAECE se redimensionou e expandiu sua aplicação incluindo a avaliação da alfabetização, denominada de SPAECE-ALFA desenvolvido com o apoio financeiro do INEP/MEC e pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora, estendendo a aplicação das provas em todas as séries do Ensino Médio, aplicação esta que passa a ser anual, continuando a cada dois anos somente para as 5ª e 9ª séries, nos anos pares, intercaladas com o SAEB e a Prova Brasil.

Em 2009, o governo do Estado do Ceará, por meio da SEDUC, instituiu o Prêmio Escola Nota Dez, pela Lei 14371, de 19 de junho de 2009. De acordo com esta lei, essa premiação visa valorizar e fortalecer o trabalho das escolas em relação aos resultados de alfabetização. Para tanto, criou o Indicador de Desempenho Escolar de Alfabetização (IDE-Alfa)¹⁹.

A Lei prevê que o prêmio é destinado para até 150 (cento e cinquenta) escolas públicas que apresentarem os critérios de: (I) ter pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental regular; (II) ter o Indicador de

¹⁹ A respeito do IDE-ALFA, ver www.seduc.ce.gov.br, link programas e projetos: PAIC. Ver também endereço: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas>, consultado em 29 de abril de 2014.

Desempenho Escolar de Alfabetização/ IDE-Alfa situado no intervalo entre 8,5 e 10,0. Além disso, garante contribuição financeira até 150 escolas com menores IDE-Alfa (CEARÁ, SEDUC, NÃO PAGINADO).

Em 2011, a Lei Estadual 15.052 revogou a lei anterior que instituiu o prêmio Escola Nota Dez, determinando que anualmente a premiação seja concedida até a 150 escolas públicas do segundo ano e a 150 escolas públicas do 5º ano do Ensino Fundamental, assim como também serão agraciadas as escolas públicas com igual número das premiadas as que atingiram menores resultados do SPAECE (2º E 5º anos – IDE como referência 5,0).

Perseguindo ainda os ideais de fortalecimento da gestão por resultados e valorização das escolas, o governo do Estado instituiu a Lei Nº 14.190, de 30 de julho de 2008, publicada em 31 de julho do mesmo ano que dispõe sobre a criação do Programa Aprender Pra Valer. A partir dessa implementação várias portarias foram estabelecidas a fim de premiar as escolas a partir dos resultados do SPAECE.

Complementando o prêmio Escola Nota Dez, o governo do estado implementou a Lei Nº14.483, de 08 de outubro de 2009, destinada à premiação dos alunos do ensino médio, pelo desempenho acadêmico no SPAECE. A premiação vinculava-se a uma pontuação estabelecida pela SEDUC nas provas do SPAECE através do recebimento de um computador para os alunos que atingissem a pontuação estipulada. Os critérios de premiação²⁰ foram alterados recentemente por meio da Lei nº 15.572, de 07 de abril de 2014 incluindo uma nota mínima tanto para o SPAECE como no ENEM, premiando os alunos com um notebook.

Observa-se então uma contradição com os princípios que inspiraram a SEDUC na formulação da política de autoavaliação institucional, que é o princípio da não premiação.

3.4.1. O processo de implantação pela SEDUC da política de Autoavaliação Institucional na rede pública estadual do Ceará: descrição dos dados da análise documental.

A política de Avaliação Institucional na Rede Estadual do Ceará, implantada desde 1996, já no governo de Tasso Jereissati, foi uma iniciativa pioneira e inovadora no

²⁰ Para obter mais informações sobre a Lei nº 15.572, de 07 de abril de 2014, consultar o site: <http://www.chavazada.com/2014/04/confira-os-novos-criterios-para.html#.U2GAg4FdWTg>, Consultado em 30 de abril de 2014.

estado e no país, já que até então não se tinha nenhuma experiência de avaliação institucional voltada para a educação básica.

Como foi visto no capítulo II, as primeiras experiências em avaliação institucional na educação no país, à época, eram voltadas para as universidades, e um dos autores que abordava essa temática, Ristoff (2011), subsidiou o início do processo de avaliação das universidades brasileiras, discutindo sobre alguns princípios norteadores da avaliação institucional.

Esses princípios foram transpostos para a política de avaliação da educação do Estado do Ceará e fundamentaram o eixo avaliação institucional, como o princípio da globalidade, da ética, da transparência, da adesão, sendo este último um princípio muito importante na concepção da autoavaliação institucional, pois a avaliação institucional na visão do coordenador da célula de avaliação de SEDUC, nesse período, “deve zelar pela adesão dada às características e finalidades” também discutidas no capítulo II.

Com relação à finalidade atribuída à avaliação institucional pela equipe de avaliação da SEDUC, já se pode citar, como primeiros achados nas entrevistas com o coordenador da Célula de Avaliação da SEDUC, a seguinte concepção:

A implementação da política de autoavaliação institucional não dá para ser algo imposta, uma política de cima pra baixo, mas tem que ser algo que tenha que partir da escola. E a equipe de avaliação da SEDUC tinha essa visão muito consolidada (Coordenador da Equipe da Célula de Avaliação da SEDUC em 2002).

De acordo com os documentos sobre a política, a autoavaliação institucional nas escolas, que já vinha ocorrendo desde 1996, foi incorporada no escopo do Plano de gestão do Governador Lúcio Alcântara, através do Plano Estadual de Educação “Escola Melhor, Vida Melhor que elegeu como um dos dez desafios prioritários o aperfeiçoamento do processo de avaliação institucional e de análise dos resultados educacionais” (CEARÁ, 2006, p.7). Como descreve a Secretária de Educação à época, Professora Sofia Lerche, na página introdutória do manual de orientação para aplicação e elaboração dos relatórios da avaliação institucional (CEARÁ, 2006, p.5):

O SPAECE vinha sendo realizado nos dois eixos: Rendimento Escolar e Autoavaliação Institucional adquirem importância estratégica associada a este desafio, canalizando esforços em busca de uma educação de qualidade cujo foco se concentra na aprendizagem do aluno.

Ainda, nessa mesma página introdutória apresenta-se a percepção da Professora Lerche (2006), sobre a importância da Autoavaliação Institucional, como um processo que se constitui:

Em ato de grande importância, pois através dela, o modelo de gestão democrática e participativa adotado pela SEDUC para as escolas da rede estadual adquire transparência e legitimidade, na medida em que o processo de autoconhecimento por parte da unidade escolar não se dá de forma hermética e isolada, mas com a participação ampla dos diversos setores envolvidos com o segmento educacional: pais, alunos, funcionários, professores e gestores” (LERCHE ,2006, p,5).

Vale destacar que algumas solicitações na gestão da professora Sofia Lerche, sinalizavam uma concepção de avaliação na perspectiva quantitativa, como se pode perceber na fala do Coordenador da Célula de Avaliação em 2003:

Posteriormente houve a mudança de governo, entra Lúcio Alcântara, com a nova secretária Prof.^a Sofia Lerche. A equipe de avaliação, a gente fez discussões internas pra tentar evoluir esse conceito de avaliação que havia coisas como se fossem antagônicas, mas que se complementavam e a gente passara a entender dentro da equipe que o SPAECE seria o grande sistema de avaliação do Estado do Ceará sim, o SPAECE não seria somente avaliação do rendimento e do SPAECE, seria o sistema assim como o SAEB está para o governo federal e o SPAECE passou a ser compreendido como sistema e dentro desse sistema tinha as duas vertentes, sendo entendido não só com a aplicação de testes até para caracterizar mais essa questão da adesão que era para vir da escola, com a cara da escola passamos a chamar de autoavaliação institucional porque é feita pelos agentes que compõem a escola: pais, alunos, professores e funcionários e para dar mais cara a esse entendimento passou-se a trabalhar a nomenclatura de autoavaliação institucional.

Observa-se pelo depoimento acima que havia na equipe da célula de avaliação da SEDUC um entendimento de que a avaliação institucional é um processo que não se limita aos resultados do desempenho dos alunos e mesmo estes resultados sendo importantes na etapa da avaliação institucional, esse tipo de avaliação não contempla outros fatores não mensuráveis, porém relevantes e que poderiam ser detectados e discutidos numa dimensão de avaliação qualitativa através da autoavaliação realizada pela própria escola.

Logo, evidencia-se que essa visão muito clara da importância da avaliação institucional para a equipe da célula de avaliação contrapõe-se aos interesses dos gestores “maiores” da SEDUC, o que vem confirmar a existência de relações embricadas e interesses diversos ao se formular e implementar uma política pública, um processo permeado por relações de força e poder, o que muitas vezes pode comprometer os objetivos essenciais da política.

Assim nos documentos da SEDUC (CEARÁ, 2006, p. 8), é ressaltado que a concepção de autoavaliação institucional dava ênfase à importância do processo de construção da autonomia da escola e da qualidade na educação. Inspiram-se na percepção de Saul (2010), de que a autoavaliação institucional é parte do paradigma da avaliação emancipatória, caracterizando-se como processo de descrição, análise e crítica do contexto escolar, visando a transformação de sua realidade.

Portanto, a formulação dessa política abrangeu a participação do “Conselho Escolar ou Grupo de Trabalho (GT) da escola apoiada pelo grêmio estudantil, acompanhada pelos CREDES e SEDUC, através da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional (CEPAE) e articulada ao Documento: Gestão Democrática da Escola (GIDE), de forma a garantir a eficiência e a eficácia das ações da escola” (CEARÁ, 2006, p.8).

Antecedendo a descrição das etapas de realização do processo de autoavaliação institucional nas escolas, destacam-se algumas linhas para relatar um fato interessante com relação à GIDE: nos documentos oficiais descritos sobre a autoavaliação institucional, essa proposta é apresentada como nascendo de um desejo de fortalecer a gestão democrática na escola. Nesse período, a ideia de se elaborar a GIDE como um documento que incorporava os instrumentos do programa de Modernização Escola Melhor, Vida Melhor da Educação Básica (PMMEB), do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), utilizando as mesmas categorias e aspectos contemplados na autoavaliação institucional (CEARÁ, 2006, p. 8), contradizia os princípios da gestão democrática.

Essa constatação foi reforçada na fala do coordenador da célula de avaliação da SEDUC, à época:

O PPP é um instrumento que por si só deve ser concebido e elaborado pela escola com aquele formato que a escola queira dar, mas ele é um documento único, que tem identidade própria, então eu não posso pegar o PPP e querer fundir com o PDE, que é uma ferramenta de gestão. O PPP é um projeto educacional concebido pra uma unidade escolar em longo prazo, com ideais de educação, com proposta de currículo, com modelos de metodologias que a escola acredita, já o PDE é uma ferramenta de gestão, gerencial de recursos, de planejamento, de aplicação, de mapeamento de demandas, é algo mais pra curto e médio prazo, então você não pode simplesmente querer fundir esses dois elementos. É nesse ponto que a GIDE tem alguns aspectos de força de barra, mas a ideia era positiva do ponto de vista de gerenciamento de gestão, então a GIDE não deixa de tentar aperfeiçoar os elementos de acompanhamento e monitoramento da gestão.

O mesmo entrevistado ainda afirma que:

A rigor, se você for também comparar A GIDE com a autoavaliação institucional você vai ver que muitos elementos que estão na GIDE vão estar na autoavaliação

institucional, só que na GIDE, as informações eram capturadas por agentes externos que vão a escola (o superintendente) e a autoavaliação institucional é um momento reservado da escola. Pensou-se até no momento de juntar a GIDE com a autoavaliação e se a gente fizesse isso, a autoavaliação também iria perder sua identidade.

Entendidos esses percalços, foram descritas as etapas do processo de autoavaliação, conforme os documentos orientadores sobre a prática desse processo nas escolas, bem como com a fala dos entrevistados na SEDUC. O processo compreendia as seguintes categorias: 1. Gestão de pessoas. 2. Gestão administrativo-financeira. 3. Gestão Participativa. 4. Gestão Pedagógica. 5. Gestão de processos e resultados. (CEARÁ, 2006, p.101-12).

Desta forma, os instrumentais abordavam informações sobre as características das escolas, os indicadores, os resultados pedagógicos, o planejamento, as ações pedagógicas, a eficácia das práticas, as formas de gestão da escola, a participação e a eficiência dos organismos escolares, a integração escola-comunidade, as instalações, os materiais e outras.

Os instrumentais eram constituídos por dez questionários aplicados ao núcleo gestores, aos professores, aos funcionários, aos pais e aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, alunos das séries finais do Ensino Fundamental, alunos do Ensino Médio, um formulário de acompanhamento da autoavaliação sob a responsabilidade do Coordenador pelo processo da escola e um boletim pedagógico, o principal instrumento de divulgação dos resultados da avaliação para a comunidade escolar (CEARÁ, 2006, p.10).

Vale ressaltar que esse processo ocorria em duas etapas: a primeira, de responsabilidade da SEDUC e dos CREDES, adequava os instrumentais à matriz da GIDE e realizava 21 oficinas a fim de capacitar os técnicos das 21 CREDES responsáveis pela autoavaliação institucional, reprodução e distribuição dos questionários pela equipe da CREDE e a elaboração do plano de trabalho da AVALIE_CE do CREDE (CEARÁ, 2006, p.16).

A segunda etapa cabia à escola e organizava-se em quatro fases:

Antes da aplicação: capacitando os membros do conselho escolar, grêmio estudantil ou do GT (grupo de trabalho) pelos técnicos que fizeram as oficinas, sensibilização da comunidade escolar para participar do processo, elaboração do plano de trabalho, cronograma, metodologia de aplicação dos instrumentais, escolha da equipe que iria produzir

o texto do relatório de avaliação, divisão das responsabilidades do GT e ou conselho e grêmio no sentido de mobilizar e motivar a comunidade escolar. (CEARÁ, 2006, p.16).

Durante a aplicação: participavam de forma coletiva, grupos de 15 pessoas no máximo por segmentos em reuniões específicas. Os responsáveis eram o conselho escolar ou GT, apoiado pelo núcleo gestor, grêmio e acompanhada pelo CREDE (CEARÁ, 2006, p.17).

Com relação a essa etapa, será feita uma análise no capítulo final, de como ela ocorreu de fato na escola, a fim de verificar o grau de interesse e de envolvimento dos atores, com o objetivo de identificar a importância atribuída pelos sujeitos envolvidos com o processo de autoavaliação institucional na escola, para que e para quem esta iria trazer melhores resultados.

Posterior à aplicação: fase de envio dos documentos preenchidos para o conselho escolar ou GT para análise e consolidação. Os dados são organizados pela escola em um programa computacional apropriado, em que a escola faz seu relatório. O CREDE consolida os dados de todas as escolas de sua jurisdição também em programa específico para elaborar o relatório regional, e a seguir a SEDUC/CEPAE sistematizam todos os dados a fim de fazer o relatório.

Posterior à elaboração dos resultados do relatório: Momento importante para a escola, pois é a fase do Conselho Escolar ou GT divulgar os resultados à comunidade escolar, a fim de se firmar uma discussão, análise e tomadas de decisões, avaliando também as ações de GIDE e redirecionando-as ou reforçando de acordo com as conclusões. (CEARÁ, 2006, p.18). Essa etapa também é fonte de motivação para ser investigada e analisada no capítulo final, através das entrevistas na escola a fim de detectar os efeitos que a política de autoavaliação produzia, observando, ainda, se houve mudanças na práxis escolar.

As etapas tiveram alguns limites e obstáculos, significando um desafio para as escolas que aderiram a essa proposta, a ser discutida no próximo tópico e no capítulo final que versará sobre as motivações, os significados, dificuldades, potencialidades e efeitos constituídos pela análise e discussão dos dados obtidos nas entrevistas.

O capítulo II discorreu sobre os princípios do Programa de Avaliação institucional das *Universidades Brasileiras (PAIUB)*, destacados em Ristoff (2011), que fundamentaram a concepção e a metodologia da autoavaliação institucional no Ceará. De acordo com a

proposta dessa política e com os depoimentos dos implementadores da mesma, esses princípios são assim interpretados:

Adesão Voluntária: de acordo com os depoimentos da equipe de avaliação da SEDUC, esse princípio foi respeitado, as escolas participaram do processo por adesão e algumas iniciativas da equipe fizeram com que as escolas fossem cada vez mais aderindo ao processo (ver quadro nº 6 em anexo). Será visto no capítulo final, no qual traz a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, que mesmo com a adesão voluntária das escolas, essa não foi condição para que a política fosse executada de acordo com sua finalidade.

Não premiação ou não punição: princípio fundamental para garantir que as escolas não seriam privilegiadas ou excluídas em razão dos resultados obtidos (CEARÁ, 2006, p.9). Observa-se que nesse quesito, hoje o SPAECE já contraria esse princípio, uma vez que estabelece premiação aos alunos e às escolas.

Globalidade: considerava a avaliação da escola como um todo, serviços, desempenhos e suas inter-relações (CEARÁ, 2006, p.9).

Legitimidade: uso de uma metodologia científica, de caráter analítico-interpretativo a fim de traçar indicadores e informações confiáveis (CEARÁ, 2006, p.9).

Unidade: expressava uma utilização unificada da linguagem, metodologia aplicada e instrumental (CEARÁ, 2006, p.9).

Continuidade: permitindo à comunidade escolar visualizar sua própria evolução, assim como comparar os resultados de um período a outro (CEARÁ, 2006, p.9).

Publicidade: princípio garantidor da transparência em relação às ações desenvolvidas pela escola. Este princípio soma-se aos já existentes, para que o processo de autoavaliação institucional venha a contribuir para que a comunidade escolar assuma um controle social perante as ações executadas pela escola (CEARÁ, 2006, p.9).

Os objetivos principais da política de autoavaliação adotada pela SEDUC eram (CEARÁ, 2006, p.9-10):

✓ Estimular o processo de autoconhecimento da instituição, envolvendo a comunidade escolar de forma a subsidiar a tomada de decisões para o aperfeiçoamento da gestão e a melhoria da qualidade da escola.

- ✓ Aprofundar qualitativamente os resultados identificados na Avaliação de Rendimento Escolar, outra vertente do SPAECE, e nas avaliações da Educação Básica, realizadas em âmbito nacional e internacional.
- ✓ Subsidiar a SEDUC e os credes na formulação e monitoramento das políticas educacionais.
- ✓ Avaliar a implementação das atividades desenvolvidas pelas escolas contempladas na GIDE.
- ✓ Prestar contas à comunidade das ações e resultados obtidos pela escola.

Para compreender melhor o SPAECE, sua aplicação, aceitação e uso dos resultados, com o objetivo de entender as percepções dos atores diretamente envolvidos com a política na escola, considera-se pertinente contextualizar a política na escola pesquisada, conforme traz o tópico seguinte.

3.4.2 Pesquisando o SPAECE na escola de Ensino Fundamental e Médio Airton Senna

Este tópico visa inicialmente contextualizar alguns aspectos do SPAECE na Escola de Ensino Fundamental e Médio Ayrton Senna para uma posterior articulação com os dados coletados na pesquisa de campo a fim de torná-la mais completa, abrangente e possível de trazer algumas sugestões em torno da política em relação à problemática da autoavaliação da instituição e as avaliações educacionais.

A Escola de Ensino Fundamental e Médio Ayrton Sena da Silva, localiza-se no bairro Autran Nunes, na periferia de Fortaleza. Conta com um número de 915 alunos, 01 diretor geral, 48 professores (29 graduados, 17 pós-graduados e 02 mestres), 02 coordenadores pedagógicos, 16 funcionários (08 efetivos e 08 temporários).

Possui uma estrutura organizacional de: 12 salas de aula, 02 laboratórios de informática, 01 laboratório de ciências, 01 coordenação, 01 direção, 01 sala de multimeios (vídeo, leitura e biblioteca).

É interessante conhecer a realidade trazida pelos boletins divulgados pelo SPAECE para a instituição escolar a título de verificar qual a dinâmica da gestão escolar em relação ao uso e a interpretação desse diagnóstico. Segundo dados do desempenho dos alunos divulgados através do SPAECE, a escola apresenta a seguinte situação:

QUADRO 3 - Evolução da proficiência por padrão de desempenho

ENSINO FUNDAMENTAL-5º ANO	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
	2008	2009	2010	2008	2009	2010
CEARÁ	178,69	180,57	176,65	180,49	184,9	189,9
FORTALEZA	179,99	182,31	179,36	181,55	186,73	192,49
MÉDIA DA ESCOLA	179,72	181,51	176,37	178,1	183,86	187,01
ENSINO MÉDIO	2008	2009	2010	2008	2009	2010
CEARÁ	235,42	251,59	260,87	247,91	260,37	259,99
FORTALEZA	239,56	256,93	266,51	252,31	263,6	263,3
MÉDIA DA ESCOLA	237,56	235,48	250,43	238,47	241,28	247,92

Fonte: Construção própria: consultados em <http://www.spaece.caedufif.net/resultados/resultados-por-escola/>

Considerando os dados acima como indicativos da situação do desempenho dos alunos, de acordo com alguns autores, como Saul (2010) que defende o paradigma da avaliação emancipatória, Dias Sobrinho e Balzan (2011) a interpretação desses dados deve extrapolar a análise quantitativa a fim de servir como um elemento da avaliação institucional, constituindo, portanto, indicadores necessários nas discussões e nas reflexões em torno da instituição na sua globalidade.

Dessa forma, é essencial observar a relação e a relevância que a escola atribui a esses dados no planejamento de suas ações pedagógicas. Essa análise torna-se possível quando se parte para uma avaliação qualitativa, pois é onde se pode reconhecer a importância da autoavaliação institucional, como será discutido no capítulo final.

Após a aplicação dos testes padronizados de Língua Portuguesa e de Matemática, dos questionários contextuais respondidos por diretores, alunos e professores (metodologia do SPAECE), a escola recebe um relatório que tem como título Avaliação Institucional com as médias referentes aos fatores intra e extraescolares, além de receber um diagnóstico com as médias obtidas nos testes, indicando o nível de aprendizagem em que os alunos se encontram. O quarto capítulo traz-se a percepção dos entrevistados com relação a esse relatório.

A análise dos questionários contextuais baseia-se nas respostas dos alunos avaliados, professores das disciplinas avaliadas e diretores. Então o boletim pedagógico que a escola recebe traz as médias extraídas considerando essas respostas em relação aos fatores

extraescolares, àqueles relacionados às questões fora do âmbito da escola e que podem interferir na aprendizagem, como índice socioeconômico, raça e sexo. Com relação a esses fatores, em 2011, a média do estado ficou em 5,7 e a da escola 5,2.

Já os resultados intraescolares (fatores internos da escola que podem ter relação com a aprendizagem) trazem no relatório as médias referentes à escola e ao estado sobre os seguintes itens: organização e gestão da escola (índice de atuação do diretor segundo os professores), clima escolar (índice de problemas com o professor segundo o diretor e índice de indisciplina na sala de aula segundo os alunos), enfoque pedagógico (Índice de envolvimento dos professores segundo os alunos).

Observando o relatório da escola pesquisada, constata-se que a média referente aos problemas de indisciplina é bastante alta, sinalizando a necessidade de intervenções pedagógicas nessa questão. Portanto, investigar como os atores diretamente envolvidos na política, diretor, professores e coordenadores dão encaminhamentos a esses resultados possibilitará uma observação sobre como os sujeitos pesquisados percebem a avaliação institucional.

Embora não havendo mais a política de autoavaliação, como em 2003/2006, cabe verificar se essa prática é exercida na instituição a fim também de detectar se há um exercício de discussão sobre os resultados apresentados nos relatórios, os resultados das avaliações externas e de aprendizagem, e como enfrentá-los.

Logo, os dados apontados acima serviram como motivação para observar em campo, como esses resultados são interpretados pela comunidade escolar, para que servem e quais as intervenções realizadas pela gestão. Compreendendo que os grandes problemas educacionais estão para além do quantitativo apresentado pelos indicadores educacionais, ater-se a essas questões possibilitaram uma análise mais real dos efeitos que essa política possibilita no sentido de ocasionar mudanças ou não na realidade escolar.

Outro dado apontado no relatório: Avaliação Institucional da escola, diz respeito ao clima escolar em que a média referente aos problemas enfrentados com os professores foi bastante alta. Esse dado foi detectado no momento da observação de campo, quando se constatou em diálogo com o próprio diretor da escola a existência de problemas que se relacionavam com faltas excessivas, posturas autoritárias, falta de compromisso, falta de

tempo para se envolver com as atividades da escola, não cumprimento da carga horária de planejamento comprometendo a qualidade deste, a formação continuada.

Entende-se, então, que a avaliação institucional não deve se encerrar com um número que se estabelece para os fatores diagnosticados como pontos a serem superados para a qualidade do ensino, e é nesse aspecto que se investiga e se analisa, no quarto capítulo, como o SPAECE, lida com essas questões, por meio da adoção da política de autoavaliação institucional e nos moldes em que hoje é executada.

Diante disso, tem-se essa questão como um significativo aspecto para uma reflexão na escola. E é nesse contexto que o coordenador da célula de avaliação da SEDUC, em 2003 enalteceu o valor da autoavaliação institucional, lamentando a interrupção desse modelo de política pela gestão atual.

No capítulo final, buscou-se compreender as razões de ser da autoavaliação institucional do ponto de vista da gestão de 2003/2006 e sob a ótica da gestão atual da SEDUC.

É nítida a preocupação da atual gestão governamental cearense em apresentar melhores resultados com foco nos índices apresentados pelo SPAECE, pelo SAEB e pelo IDEB com uma visão de gestão escolar por resultados, como será visto no capítulo final que traz a análise dos dados coletados nas entrevistas e na observação de campo.

Por essa razão, considera-se pertinente analisar como as escolas estão sendo trabalhadas para a melhoria desses resultados. E, nessa perspectiva, buscar compreender a importância que se dá (SEDUC e escolas) à avaliação institucional, trazendo para uma reflexão o SPAECE, enquanto política que centra sua objetividade nesses resultados (desempenho dos alunos), ou seja, em que medida a política pode possibilitar uma avaliação mais qualitativa?

Vale então uma análise mais apurada quanto ao diagnóstico traçado pela SEDUC, por meio das notas das provas e dos questionários contextuais, levando em consideração outros fatores que também interferem na aprendizagem e que precisam ser discutidos e refletidos partindo de dentro para fora da escola.

É nessa perspectiva que se pretende fazer uma análise dos dados, buscando observar e compreender melhor qual a percepção que a escola (diretor, coordenadores e professores) tem da política de avaliação da educação básica cearense, com o propósito de

detectar em qual nível de entendimento se encontra a comunidade escolar no tocante à política, objetivos e metodologia, bem como perceber se há uma relação entre os resultados diagnosticados pelo SPAECE e uma postura de autoavaliação da instituição escolar e como se coloca a SEDUC diante dessas questões. Essa discussão será feita no capítulo posterior.

4. A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS: CONCEPÇÕES, MOTIVAÇÕES, PROCESSOS, IMPLEMENTAÇÃO E USO DOS RESULTADOS.

“As avaliações externas, em larga escala, não explicam os resultados encontrados, esse não é o propósito dessas avaliações. Somente partindo para uma avaliação qualitativa é que eu posso ter elementos para explicar esses resultados, advindos da avaliação quantitativa, então aí talvez venha a importância da autoavaliação institucional”(Alessio Lima-Coordenador da célula de Avaliação –SEDUC/2001/2006).

Inicia-se esse capítulo fazendo uma referência à epígrafe acima, no qual o autor procurou dar relevância à avaliação institucional numa abordagem qualitativa, pois, de acordo com o que ele descreve as avaliações externas por si só não dão conta de explicar os significados dos resultados por elas trazidos, haja vista existirem outros fatores que podem interferir na realidade da instituição e assim melhor explicar tais resultados, defendendo, portanto, a autoavaliação institucional.

O presente capítulo dedica-se a uma análise do entendimento dos gestores a nível macro (SEDUC) e dos gestores na escola (nível micro): diretor atual e ex-diretora à época da autoavaliação institucional, coordenador pedagógico e professores, sobre o SPAECE, discorrendo em torno do que pensam em relação à avaliação institucional: suas concepções, o conhecimento que têm da política, de sua implementação (interesses, dificuldades, processos, desafios).

A pesquisa também traz em anexo, um detalhamento do perfil dos sujeitos pesquisados com o propósito de conhecer o grau de experiência que exercem na área da educação, da avaliação educacional e da gestão escolar. Destaca-se, nesse perfil, que os sujeitos entrevistados na SEDUC e uma parte dos atores entrevistados na escola, contemplam em sua trajetória acadêmica e profissional uma formação e experiência significativas nessa área, portanto, compreende-se que estes possuem um conhecimento construído com relação ao foco temático desse estudo: avaliação institucional na escola.

Para facilitar a identificação dos sujeitos pesquisados optou-se em numerar os professores entrevistados (professor 1, professor 2, ...), e também os técnicos da SEDUC (técnico 1, técnico 2,...), já o diretor, a ex-diretora à época da autoavaliação e o coordenador

da célula da equipe de avaliação à época da autoavaliação serão nomeados pelo cargo que ocupam.

Vale salientar que o momento das entrevistas foi bastante enriquecedor no sentido de possibilitar uma compreensão mais abrangente da política, pois permitiu ir além do que os dados documentais trazem sobre a mesma. Muito do que se tem pensado no escopo da política, nem sempre ocorreu na íntegra quando se partiu para a sua execução, haja vista, as mudanças ocorridas a cada gestão, a multiplicidade de valores, de crenças, de significados imbricados nas relações existentes entre os diversos sujeitos envolvidos com o processo.

Essa é uma razão para se procurar compreender a política em diversas dimensões, ou seja, como ela foi pensada na SEDUC e como ela é entendida na escola a fim também de chegar às razões de seus efeitos positivos ou negativos.

4.1 Desvelando as razões de ser do SPAECE

A política de avaliação institucional nas escolas passou por algumas mudanças, as quais se procurou entender ao decifrar suas motivações de ser, as nuances, as limitações, os benefícios, as dificuldades, os desafios e a importância dada à avaliação institucional do ponto de vista da SEDUC (gestores maiores) e do ponto de vista das escolas.

Nesse sentido, a dedicação aos dados foi imprescindível para que se pudesse fazer uma análise mais confiável, sobretudo trazendo para uma reflexão os pontos de convergências e de divergências mais recorrentes, assim como os pontos inusitados e detectados por meio dos depoimentos dos entrevistados. Assim, retoma-se Caldeira (1981) ao recomendar que na análise dos dados deve-se respeitá-los como são; buscando compreendê-los na sua heterogeneidade sem fragmentá-los por influências de convicções já pré-definidas da parte do investigador.

Foi assim que se priorizou uma análise dos dados que considera os depoimentos dos sujeitos pesquisados, bem como a observação de reuniões realizadas tanto na escola, como na SEDUC, sobre o SPAECE (sua preparação para a aplicação dos testes, estudos dos resultados do SPAECE do ano anterior e troca de experiências entre os diretores das escolas que apresentaram um crescimento nas médias das disciplinas avaliadas (português e matemática) relatando as intervenções pedagógicas que para estes, possam ter influenciado nos resultados.

Ao iniciar uma conversa sobre a avaliação com os sujeitos pesquisados, através das entrevistas, buscou-se compreender primeiramente o conhecimento que os mesmos têm sobre essa temática. Em meio a esse processo foi se estabelecendo um diálogo mais aberto e franco. Assim, partindo de um questionamento sobre a concepção de avaliação institucional os entrevistados já iam colocando algumas impressões sobre o SPAECE.

Sobre esse assunto os dados mostram que 50% dos professores entrevistados entendem que a avaliação é um processo que pode contribuir para mudanças na realidade avaliada uma vez que, para estes, avaliar é um processo global e deve superar a mensuração. Como se identifica nos depoimentos:

No meu ponto de vista a avaliação da instituição deve ter **um caráter abrangente**, pois reúne os aspectos pedagógicos, administrativo e financeiro. É importantíssimo que o PPP e o Conselho Escolar estejam “vivos” na escola e não representem apenas instrumentos que são elaborados ou formados para atender às exigências legais e depois serem arquivados. Para mim o ponto de partida (fraco e forte) sai desses componentes para nortear os itens da avaliação. Hoje, O SPAECE, prioriza os resultados do desempenho dos alunos nas proficiências de língua portuguesa e matemática, ele não contempla uma avaliação de caráter mais abrangente (Professor 1 . Grifos meus).

A avaliação pode ser um instrumento que viabilize a **transformação da realidade avaliada**, pois eu acredito que avaliar sugere a ideia de mudança. Então, talvez o ponto mais importante esteja em **envolver e incentivar** os membros da comunidade escolar a **participar** desse processo (Professor 14. Grifos meus).

Os pontos declarados acima pelos entrevistados confirmam a concepção de avaliação institucional defendida por Belonni e Fernandes (2001) como sendo um processo contínuo, sistemático e participativo, isto porque a sua natureza global “ de um lado envolve todas as “atividades da escola ou do conjunto do sistema de ensino; por outro, porque envolve todos os sujeitos que participam da instituição” (BELONNI; FERNANDES, 2001, p. 115).

Outro aspecto enfático e ilustrado através do depoimento acima (professor 1) refere-se ao entendimento dos professores de que há uma relação de interação entre o Projeto Político Pedagógico da escola e a participação do conselho escolar com a avaliação institucional, apontando a função que estes têm num estabelecimento da mobilização dos atores da escola para a tomada de decisões, firmando um comprometimento coletivo pela conquista da qualidade negociada, discutida no capítulo II, e que tem como base o diálogo entre os pontos fracos e as aceções de todos da escola e do poder público (Freitas 2005; SORDI, *ET* all 2005).

Entretanto, os dados podem estar indicando que na realidade, tanto o PPP, como os conselhos escolares não tem sido instrumentos ativos nestas questões, acabando o PPP por ficar engavetado em arquivos, ou, o que sinaliza, conforme Veiga(1998) para a prevalência dos trabalhos da escola voltado para a realização de procedimentos e uso de instrumentos.

Por outro lado, constatou-se através das entrevistas que alguns professores associam a avaliação principalmente àquela que se volta à aplicação de provas em sala de aula para verificar a aprendizagem dos alunos, o que pode sinalizar um conhecimento fragmentado do que vem a ser e para que serve a avaliação em uma abordagem mais global da instituição. Os comentários abaixo evidenciam essa constatação:

Vejo que a avaliação deve demonstrar uma predominância na avaliação da aprendizagem, voltada para a sala de aula. (Professor 3).

A realização de provas para avaliar os alunos é um meio para que o professor conheça o nível de aprendizagem em que estes se encontram. Acho que essa é a principal função da avaliação. (Professor 4).

Como já foi dito, a compreensão de que a avaliação deve extrapolar os dados quantitativos advindos das notas de provas tem sido presente no discurso da metade dos professores entrevistados, porém, ainda se verifica uma ênfase na avaliação classificatória através do uso das notas de provas sugerindo assim, que a visão da avaliação classificatória ainda está enraizada no cotidiano dos professores. Coelho (2008), analisa essa questão referindo-se às políticas educacionais que surgem a partir dos anos 1990, investindo na formação docente, almejando “mudar a prática da avaliação excludente e classificatória, não mais adequada a um Estado democrático” (pág. 105).

Ainda sobre a valorização da nota no processo avaliativo, Luckesi (2011, p.41), citado nessa pesquisa chama atenção para o que denomina de “fetiche da avaliação”, ou seja, um endeusamento da nota em detrimento da construção do processo avaliativo.

Identificou-se também, nos depoimentos dos gestores da escola (diretor, coordenador pedagógico), técnicos da SEDUC e alguns professores, que estes têm uma percepção mais elaborada da concepção de avaliação institucional, defendida nessa pesquisa e referenciada por autores como Dias Sobrinho (2000) e Belonni (2001). A rigor destaca-se essa constatação nos depoimentos:

A autoavaliação institucional veio justificar-se pela equipe de avaliação da SEDUC que entendia a necessidade que a avaliação do rendimento voltada só para os resultados através dos testes e dos questionários ela por si só não dava conta de toda a complexidade da educação. Daí passou-se a buscar um novo mecanismo de avaliação que se voltasse para os processos, que buscasse entender e explicar aqueles resultados a partir dos processos vivenciados na escola. (Coordenador da célula de avaliação da SEDUC, à época da autoavaliação).

Entendo a avaliação como um importante instrumento de coleta de informações e acompanhamento do aprendizado dos alunos, sendo que a análise destes dados possibilita a tomada de decisões, que deve partir do coletivo da escola, a fim de buscar a garantia da qualidade do ensino ofertado e o aprimoramento da prática pedagógica (Técnico 1).

Acho que avaliar é muito importante para a escola, estamos constantemente avaliando nossos alunos, por que não a escola se avaliar como um todo? A autoavaliação possibilita a escola conhecer-se e reelaborar a sua caminhada. Quando a comunidade escolar reflete sobre os diversos fatores que potencializam uma melhor qualidade do ensino e ao mesmo tempo discute também sobre seus pontos fracos, isto de forma coletiva e democrática, a avaliação ultrapassa simplesmente os dados estatísticos apontados no desempenho dos alunos. E isso é bom para a escola (Ex-diretora da escola).

Face às afirmações acima, retoma-se a concepção de Dias Sobrinho (2000) que entende a avaliação institucional como um processo coletivo de questionamentos através de “um movimento, um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhora dos seus processos e das relações psicossociais” (p.103).

Com base nessa concepção de Dias Sobrinho (2000), observa-se uma tendência na priorização da avaliação institucional que se constrói com o coletivo da instituição, envolvendo nesse processo todos os aspectos relevantes para aquela realidade, fortalecendo uma prática avaliativa com base no autoconhecimento e na autoconsciência de todos (gestores, professores, coordenadores, alunos, funcionários e pais). Dessa forma, sobrepõe-se a avaliação qualitativa em detrimento da avaliação quantitativa.

Assistindo a uma das reuniões na Secretaria de Educação (Espaço de Convivência), com a presença de 12 diretores, o coordenador geral da SEFOR (Região III), dois superintendentes da SEFOR, a articuladora de gestão (Região III) e a coordenadora de SEFOR (REGIÃO III), cujo assunto era o SPAECE, percebeu-se uma atenção concentrada dos gestores da SEFOR em apresentar os resultados das proficiências dos alunos obtidos no ano anterior, com o objetivo de ouvir de cada diretor as justificativas pelo crescimento ou não da escola nesses resultados.

Vale destacar que a relação que se estabelecia entre os presentes, na reunião, era respeitosa, sentia-se um clima de muita sinceridade favorecendo um diálogo mais aberto e franco.

Em uma das justificativas apresentadas por uma diretora X, esta questionou:

É bom que a gente entenda que muitos desses resultados, não satisfatórios, tem razões a serem consideradas que fogem às questões internas da escola: nossos alunos, a grande maioria, são pobres, mudam de endereço, arranjam subempregos e ainda dão preferência a estes porque precisam, aumentando a evasão, tem uma vida difícil, pais desempregados, muitos com problemas familiares. A gente faz o que é possível.

Os demais diretores concordaram com esse pensamento por meio de gestos e palavras. Então, esse comentário traz um indicativo de uma possível percepção dos gestores das escolas de que a avaliação quantitativa não diz tudo sobre a aprendizagem dos alunos, quando todos os diretores concordam que questões que não podem ser medidas precisam ser levadas em conta (avaliação institucional de natureza qualitativa).

Vendo de outra forma, a Coordenadora da SEFOR acrescentou:

A gente já sabe que essas questões são pertinentes, porém precisamos dentro da escola, pensar em ações que possam influenciar na aprendizagem dos alunos para melhor, inclusive já existem pesquisas apontando que a escola, mesmo com esses problemas, pode fazer a diferença. Temos escolas quase que com as mesmas realidades e umas apresentam um bom resultado e outras não.

De fato, pesquisas mais recentes sobre a eficácia das escolas, contrariam o que trazia o Relatório Coleman²¹ ao indicar que o nível socioeconômico dos alunos e sua origem social afetavam com maior intensidade a aprendizagem destes.

Ao contrário disso, essas pesquisas indicam que o que se faz na escola exerce influência na aprendizagem dos alunos (Brooke & Soares, 2007), ao pesquisarem sobre o que diz a literatura a esse respeito, apresentam evidências sobre os *efeitos escola* apontando

²¹ Souza, 2005 reúne em sua obra as percepções de especialistas renomados, abordando temas que se referem a educação básica. Um dos assuntos tratados diz respeito a avaliação na perspectiva das mudanças das funções pelas quais vem passando o sistema educacional. Em sua obra, discorre sobre o relatório Coleman, de 199. Esse relatório trouxe o resultado de um grande estudo, a pedido do governo norte-americano para compreender os problemas referentes à falta de qualidade em muitas instituições educacionais. O relatório, fundamentado em estatísticas complexas, constatou que as diferenças de desempenho dos alunos tinham uma relação muito forte com suas condições socioeconômicas e culturais, afetando de forma intensa, a população negra. E ainda apontava que as características das escolas, ou seja, o que acontece dentro destas, pouco interferem no aprendizado em comparação ao que se detectou sobre os fatores externos à escola (questões socioeconômicas).

algumas características-chaves para a eficácia na escola, dentre estas a presença de uma liderança forte com foco no pedagógico.

Dessa forma foi possível perceber nos depoimentos dos sujeitos entrevistados, os limites, as possibilidades e as relações de interesses diversos, durante o processo de implementação da política, dada a diversidade das concepções, das finalidades, das abordagens e dos significados da avaliação.

Ao adentrar no assunto referente à implementação da política de autoavaliação adotada pela SEDUC, no período de 2003 à 2005, vale registrar como nasceu essa política, quais seus objetivos e razões de ser na percepção dos sujeitos pesquisados nas instâncias da SEDUC e da escola a fim de alcançar o objetivo desta pesquisa.

Foi assim, que ao buscar compreender a aceção mais importante para os gestores da SEDUC sobre a autoavaliação institucional, foi muito especial, ouvir do coordenador da célula de avaliação da SEDUC, à época da implantação da política, que o mesmo era “apaixonado” por essa temática, tanto é que em sua trajetória acadêmica de mestrado e doutorado sua especialidade é em políticas públicas e avaliação educacional. Então, suas colocações sempre estavam referenciadas por teóricos e pesquisadores desse tema, mostrando um vasto conhecimento na área, dando uma confiabilidade aos seus depoimentos.

Ao ser perguntado sobre como surgiu a ideia da avaliação institucional, mais especificamente a autoavaliação nas escolas, foi respondido com mostra de entendimento sobre o assunto. Porém, será visto mais adiante, na fala dos entrevistados que o que se objetivava no discurso da SEDUC com relação à autoavaliação institucional, na prática ocorreu com alguns entraves que dificultaram o alcance dos objetivos da política. Em um primeiro momento, destacam-se algumas considerações sobre como nasceu a ideia de implantar uma política de autoavaliação para as escolas:

Assim, coincidindo com o finalzinho do ano de governo de Tasso Jereissati, com a frente da SEDUC, o Secretário de Educação Antenor Napolini, a avaliação institucional nasce no Ceará nesse contexto, nasce a partir do entendimento dos técnicos da avaliação que era muito forte e defendiam, pesquisavam e estudavam muito esse modelo de avaliação institucional. Posteriormente houve a mudança de governo, entra Lúcio Alcântara, com a nova secretária Professora Sofia Lerche. A equipe de avaliação fez discussões internas pra tentar evoluir esse conceito de avaliação, pois entendíamos que havia coisas antagônicas, mas que se complementavam e a gente passou a entender dentro da equipe que o SPAECE seria o grande sistema de avaliação do estado do Ceará sim, o SPAECE não seria somente avaliação do rendimento, sendo entendido não só com a aplicação de testes

e até para caracterizar mais a questão da adesão (um princípio dessa política) que era para vir da escola, com a cara da escola passamos a chamar de autoavaliação institucional porque é feita pelos agentes que compõem a escola: pais, alunos, professores e funcionários (Coordenador da Célula de Avaliação à época da autoavaliação).

Como mostra o depoimento acima, percebe-se da equipe implementadora da política de autoavaliação da SEDUC a prioridade para uma avaliação de natureza qualitativa.

Outro aspecto interessante na fala do mesmo Coordenador diz respeito a um momento de discordância entre a equipe de avaliação da SEDUC e os gestores “maiores”. Em seu depoimento é possível identificar os percalços, os interesses diversos, as relações de força e poder ao se implementar uma política pública. Evidencia-se essa afirmativa no comentário:

O que ocorre é que na concepção dos gestores “maiores” da SEDUC, nesse período do governador Lúcio Alcântara, onde a professora Sofia era a secretária, foi questionado muito a avaliação institucional da forma como estava feita, em apenas concluir com os registros dos processos então foi solicitado para que a equipe de avaliação tentasse torná-la mais objetiva e mais mensurável, tentasse quantificar para que ela fosse mais expressiva e mais fácil de ser utilizada e isso entrava em contradição com os princípios de avaliação institucional. A gente viu que pra quantificar era complicado porque feria a concepção de uma avaliação de caráter mais qualitativo, então o máximo que se fez na gestão da professora Sofia foi um boletim final onde se tentou consolidar os principais avanços, achados, desafios e as principais propostas das escolas.

Com relação ao depoimento acima, verifica-se o grau de importância atribuída à avaliação institucional de forma divergente entre aqueles que estavam na liderança da SEDUC e a equipe da Célula de Avaliação da SEDUC. Essa necessidade dos gestores da SEDUC de tornar a autoavaliação mensurável, como informado pelo entrevistado, confirma o que relatam alguns teóricos, de que as políticas educacionais brasileiras, implantadas na década de 1990, surgem de acordo com uma visão neoliberal, que prioriza os resultados mais imediatos a fim de atender a lógica do mercado quando o poder público (gestores) volta suas atenções para as ações que tragam resultados mais imediatos, quantitativos, conforme os princípios da competitividade e da produtividade.

Ainda de acordo com o coordenador da célula de avaliação da SEDUC, à época da implantação da autoavaliação, os objetivos dessa política eram:

A gente entendia que o primeiro objetivo dessa avaliação era: gerar esse momento da escola parar para se autoavaliar, isso não é prática comum nas escolas brasileiras nem no mundo inteiro quando a escola parava e comentava aquelas discussões. Só esse momento ajudou muito a escola a se perceber e a perceber a sua problemática e

tentar a ver já alguns pontos que já começam a ser resolvidos a partir de quando a escola começa a suscitar esses problemas na coletividade.

No entanto, ao ouvir os sujeitos pesquisados na escola, constatou-se que o processo de execução da política, revelou falta de consonância com os objetivos expressos pelo coordenador da célula de avaliação da SEDUC, uma vez que os dados mostram que alguns obstáculos contribuíram para que a autoavaliação não cumprisse na escola o seu principal objetivo: a discussão coletiva de todos a fim de diagnosticar os problemas e planejar as intervenções pedagógicas, possibilitando um espaço de reflexão e autoconhecimento da escola. Apresentam-se, abaixo, alguns desses obstáculos, relatados pelos entrevistados:

A política de autoavaliação *não foi muito bem divulgada* e explicada pela gestora da escola. Na verdade ficou a cargo do conselho escolar, mas não houve muito envolvimento por parte dos professores. Acho que a vida atribulada, correndo para um lado e para outro, dando aulas em mais de uma escola, sem tempo especial para planejamento, fez com que a gestão da escola não conseguisse contemplar e motivar todos os professores a pensarem sobre a escola como um todo (Coordenador Pedagógico/ Professor na época da autoavaliação).

A Implantação da autoavaliação na escola *foi muito pouco divulgada*, na época estava como professor e o processo não foi amplamente divulgado e discutido na escola - CREDE 01. A equipe gestora e o conselho da escola promoveram encontros principalmente com o pessoal lotado no multimeios, como o regente da biblioteca, não abrindo um espaço de discussão com o corpo docente na sua totalidade, por essa razão acredito que não houve envolvimento dos professores (Diretor Atual).

Não houve um chamamento para uma divulgação e explicação sobre a política, então como estimular toda a comunidade se o processo sequer foi divulgado e discutido com todos? Nem chegamos a ver o relatório construído pela própria escola sobre os pontos avaliados, dessa forma como a gestão pode sugerir mudanças a partir de um relatório que não foi construído verdadeiramente por todos na escola? A ideia parecia ser boa, mas sequer tivemos oportunidade para compreendê-la. Acho que a falta de tempo dos professores, talvez a própria gestão sentindo que a escola estava colocando, expondo suas fraquezas, não fosse interessante ouvir todos os professores (Professor 8).

Com base nesses comentários, verifica-se que a autoavaliação tem um grau de importância significativa tanto na visão da SEDUC (Coordenação da Célula de Avaliação), como na percepção dos diretores, coordenador pedagógico e professores, porém ainda existe um distanciamento entre a prática de avaliar com o que defendem. Defendem uma avaliação global, considerando como fundamental a participação de todos no processo avaliativo, porém, quando se parte para a prática, ainda não acontece dessa forma.

Observou-se um ponto de divergência entre a justificativa dos professores e da diretora da escola com relação ao envolvimento da comunidade escolar no processo de

autoavaliação institucional. Para os professores, como se vê nos comentários acima, estes atribuem a pouca participação à falta de uma divulgação mais extensiva e democrática da política, já a diretora, mesmo confirmando a falta de participação dos professores, aponta outros motivos:

Foi difícil formar o grupo de sistematização e de convencer a participação dos representantes de cada segmento da escola (professor, aluno, pais, funcionários) por uma questão de *falta de tempo*, talvez por ser algo “novo” e tudo que é “novo” implica em algumas mudanças nas pessoas. Então senti que *não houve uma boa aceitação* dos professores, pois quando tivemos que realizar o processo de autoavaliação na escola, nos foi dado um tempo mínimo e também esse processo ocorreu com o ano letivo já em curso, não ocorreu no início do ano letivo, onde poderíamos ter construído o documento numa semana pedagógica, na fase de planejarmos as atividades para o ano (Ex-diretora).

Tomando como base o exposto acima, sugere-se que a avaliação não deve limitar-se a um momento específico, deve ser um processo contínuo, o que requer mudanças na prática avaliativa. No entendimento de Fernandes e Belonni (2001, p.24), essa prática implica numa necessidade de “criar uma cultura institucional no qual o processo de avaliação institucional faça parte do cotidiano regular de todos na instituição” precisando estar “incorporada, internalizada nos sujeitos do processo pedagógico e da gestão educacional”.

Outro aspecto interessante observado e que pode decorrer da ausência de uma cultura avaliativa mais participativa na escola, diz respeito à percepção de que a avaliação assume uma função punitiva, classificatória e de responsabilização. Isto fica claro no depoimento seguinte, fornecido pelo diretor atual da escola: “A política de autoavaliação pode fornecer à gestão escolar e aos professores uma ruptura com a zona de conforto de alguns setores da escola. Portanto, a dificuldade reside em desconstruir o caráter “punitivo” que alguns educadores veem na avaliação”. Visualiza-se também o mesmo pensamento no depoimento abaixo:

As escolas não iam aderindo gratuitamente à política de autoavaliação institucional, a consolidação dos últimos relatórios indicava que estas vinham mais e mais absorvendo a concepção de avaliação institucional. A gente organizava alguns relatos de como tinha sido o processo na sua escola para outras escolas. A gente percebia um importante momento de socialização de uma experiência onde as outras escolas ficavam também motivadas para realizar e... Quando tiveram a certeza de que aquele relatório **não era utilizado para classificar** a escola **nem para apontar qual a escola melhor ou pior** elas ficavam muito a vontade para concluir e fazer o seu processo de avaliação institucional. Pena que muito cedo a política foi

interrompida pela gestão posterior ao governador Lúcio Alcântara (Coordenador da Célula de Avaliação da SEDUC, à época da autoavaliação).

Da parte dos professores, observou-se nas respostas daqueles que têm mais qualificação na área de gestão escolar, como mostra o quadro nº4, apresentado como apêndice, uma compreensão de que a cultura avaliativa, aqui defendida como um processo que se constrói com base na participação de todos da instituição, precisa tomar novos rumos na realidade escolar. Esses dados trazem como elemento novo nessa questão, de forma ainda implícita, uma atribuição à gestão da escola como uma liderança que deve incentivar esse processo.

A avaliação institucional deve significar para todos na escola um momento de participação e comprometimento. Agora, avaliar a instituição nessa perspectiva, requer uma visão de gestão democrática e compartilhada, para tanto, é imprescindível que o gestor escolar incentive e fortaleça essa prática (Professor 9).

Com relação aos efeitos da política de autoavaliação institucional, na visão do Coordenador da Célula de Avaliação não foi possível uma análise dos seus resultados em razão da política ter sido interrompida pela gestão posterior ao governador Lúcio Alcântara. Então, para ele, a prática da escola de se autoavaliar, ainda não é comum nas escolas, como já foi dito em depoimento anterior. Esse exercício proposto pela política era algo embrionário. Mesmo assim, o coordenador entende que houve algo de positivo para as escolas, pois, segundo ele:

...não houve um estudo técnico da equipe de avaliação no sentido de ver a escola que fazia a autoavaliação institucional com a avaliação do rendimento escolar para verificar se tinha impacto no rendimento, ou mesmo fazer uma metaavaliação para saber como andava a política na escola. Tínhamos indícios que apontavam pelo próprio número de adesão da escola, que era uma política que tinha uma forte aceitação pelas escolas, então se tinha essa aceitação era porque era uma política que devia dar algum retorno para as escolas. Como a política não teve continuidade na gestão posterior, todo esse trabalho, ainda embrionário, de incentivo às escolas se autoavaliarem foi suprimido.

4.2. O que pensam os sujeitos pesquisados sobre a Avaliação Institucional

Como já foi dito, o objetivo dessa pesquisa consistiu em compreender a importância dada pela SEDUC e pelas escolas à avaliação institucional, como componente do SPAECE, fazendo um estudo comparativo entre a implantação da política de autoavaliação no período de 2003/2006, e o SPAECE (sua sistemática após 2006).

Verifica-se uma persistência nas falas dos professores e do diretor atual da escola indicando que o SPAECE, traz nas suas entrelinhas interesses que diferem da ideia da avaliação em uma dimensão mais global e participativa, como se priorizava na concepção da política de autoavaliação institucional também defendida por Dias Sobrinho (2000), Belonni (2001) e outros autores referenciados nesta pesquisa. Exemplifica-se essa constatação pelos depoimentos:

O SPAECE tem como foco os resultados pessoais que darão **resultados políticos mais que pedagógicos**, por isso prioriza o desempenho dos alunos nos testes de proficiência (Professor 9).

Como disse, temos que realizar **a avaliação institucional nas escolas como uma política pública de Estado e não de governo**, essa é uma necessidade. É necessária uma avaliação que extrapole os dados quantitativos, como vivenciamos com a autoavaliação instituída no governo anterior, embora também apresentasse suas lacunas, pois tudo dependia de como a gestão escolar iria conduzir o processo, se bem que o objetivo da política na época voltava-se para uma reflexão na própria escola com toda a equipe a fim de democratizar as decisões, acontece que não é fácil, leva tempo, é quebra de paradigma. E este existe para ser quebrado (Diretor Atual).

Vejo como uma política de governo, é claro que como todo trabalho científico, existem os pontos positivos, mas deve ser extensivamente discutido e construído com a comunidade escolar: os instrumentais da avaliação, seus objetivos, metodologias e resultados. Hoje o SPAECE centra muito suas ações no resultado do desempenho dos alunos (Coordenador Pedagógico).

Bom, eu entendo que o SPAECE é realizado na escola, acima de tudo, através da avaliação do rendimento escolar em larga escala, como uma forma da escola atender as exigências da SEDUC, sobretudo a gestão apresentar melhorias nos resultados (Professor 5).

Essas percepções que atrelam a avaliação prioritariamente ao desempenho dos alunos, ao que os dados indicam, emergem das motivações das políticas educacionais voltadas para o imediatismo da produtividade, da competitividade e do ranqueamento, para classificar escolas, municípios e estados, dando relevo e crédito à melhoria da “qualidade do ensino” ao

poder público, razão pelo qual criticam os entrevistados (professores e coordenador) colocando que o SPAECE deve servir como política pública de Estado e não de governo.

A pesquisa de campo proporcionou, por meio das entrevistas e da observação, momentos de reflexão sobre as questões relativas à avaliação, nas quais se teceram também algumas críticas sobre o SPAECE. No que tange a essas críticas, um aspecto recorrente nos depoimentos dos professores relaciona-se ao fato da política voltar-se especialmente para os resultados e mesmo assim não proporcionar na visão destes, melhorias significativas na qualidade do ensino. Como se observa abaixo:

Sinto que o grau de interesse dos professores é mediano, visto que ainda há muito desconhecimento por parte de alguns deles sobre o sistema avaliativo como um todo, além disso, *não são visíveis as tais mudanças na qualidade do ensino* das Secretarias de Educação, deixando assim o SPAECE parecer um mero medidor de índices altos e baixos para a educação (Professor 1).

Com relação ao exposto acima, retoma-se a concepção de qualidade negociada da instituição, caracterizada no ponto de vista de Bondioli (2004) como sendo de natureza negociável, participativa, autorreflexiva e contextual. Enfatiza também a importância dos indicadores nesse processo, porém atrelados à diversidade social e cultural que permeiam a instituição, assim como no empenho e responsabilidade de cada um para se buscar mudanças significativas na aprendizagem e na escola.

Para os técnicos da SEDUC, o entendimento que se faz do SPAECE, apesar de pontuarem que a política centraliza sua atenção no desempenho escolar dos estudantes é que os resultados (médias dos alunos nas proficiências) sejam considerados pela escola como elementos prioritários nas tomadas de decisão e no planejamento pedagógico. Observa-se essa percepção nas falas dos técnicos entrevistados:

O SPAECE não contempla uma avaliação global da escola, dada as suas características, por exemplo, esse ano a realização do SPAECE se deu de forma amostral no 9º ano (10% dos alunos do estado), já no 1º ano do Ensino Médio foi censitário (apenas português e matemática pela matriz do SPAECE e no 2º e 3º ano do Ensino Médio foi amostral (amostra de 30% dos alunos do Ceará, com avaliação apenas de português e matemática pela matriz do SPAECE) (esta avaliação é para manter a linha do tempo dos resultados do SPAECE da SEDUC). Mas, Vale lembrar que os resultados da avaliação são um ponto de apoio para entender, criticar e, se necessário, alterar o processo pedagógico e rever o plano de ação da escola (Técnico 2).

Aproveitando o depoimento acima, foi perguntado se havia um momento de autoavaliação da escola incentivado pela SEDUC. Ouvia-se a seguinte explicação:

Geralmente não há esta prática (AUTOAVALIAR), frisa bem a Coordenadora, havendo ainda a ausência de oficinas voltadas para esta temática, que deveriam ser realizadas pela SEDUC. Atualmente, somente os diretores das escolas contempladas com o Projeto Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro(ProEMI/JF), recebem formação sobre análise dos resultados educacionais das avaliações externas, somente (Técnico 3).

Pelos depoimentos acima, observa-se uma tendência de que para os gestores da SEDUC, mesmo compreendendo que os resultados das avaliações externas não dizem tudo sobre a escola no sentido de uma análise mais profunda dos fatores que interferem na qualidade da aprendizagem dos alunos, o SPAECE prioriza a avaliação do rendimento, ou seja, a avaliação quantitativa, com base nas avaliações externas, daí a sua limitação em termos de avaliação global, retratada nesta pesquisa.

Ressalta-se que o SPAECE é uma política que traz como incentivo a premiação para os alunos e para as escolas como estratégia para a obtenção de melhores resultados nas avaliações externas, contrariando um dos princípios da avaliação institucional de natureza qualitativa, que é o da não premiação, discutidos nesta pesquisa e defendidos por Ristoff(2011) e Saul (2010).

Com relação a essa premiação atrelada aos resultados da avaliação externa, pode se perceber, com base nos depoimentos, uma importância dada pela gestão atual à avaliação quantitativa. Destaca-se essa confirmação, por exemplo, no comentário abaixo:

Então na gestão do governador Cid Gomes, houve uma enorme valorização dessa política de premiação que vem muito atrelada a valorização da avaliação por resultados indicados pelas avaliações externas. Como estratégia de melhoria dos resultados e para melhorar, intensificar e potencializar esses resultados foi ancorada essa política de premiação e bonificação. Essa historia no Ceara é também pioneira no país: implementar a política de premiação atrelado a resultados dos alunos, quando se criou em 2001 o SPAECENET, foi pela primeira vez que se premiou a escola como 14º salário e alunos com computadores. Essa política de bonificação veio junto com os anos 90 e inicio do novo século como apêndice da valorização das políticas de avaliação do rendimento escolar .

Só que a gente percebe assim, essa política toma uma grande e nova dimensão no governo Cid, pois passou a ser uma política de governo onde o próprio governador nos eventos entrega os prêmios aos municípios que se destacam.

Porém, eu acredito que também é possível ter qualidade sem política de bonificação e de premiação, ela não é condição, ela pode ser um elemento adicional, mas não é condição pra que se haja qualidade na educação(Coordenador da célula de avaliação da SEDUC á época da autoavaliação).

Uma das coisas positivas do SPAECE é com relação à política de incentivo às escolas e aos alunos para melhorarem os resultados do SPAECE através de premiações. (Técnico 1).

Os dados também apontam que em decorrência dessa premiação, há uma priorização no trabalho pedagógico da escola voltado para a melhoria dos resultados das avaliações externas, o que pode sinalizar uma visão fragmentada do currículo, quando nos depoimentos se verifica, quase que por unanimidade uma prioridade, em se planejar ações na escola, voltadas para o que cai nos testes de proficiência, a exemplo do SPAECE, do ENEM, e do SAEB. Fica mais clara esta conclusão na observação dos depoimentos que seguem:

Na minha opinião, há um risco grande em mecanizar os alunos para fazer a prova do SPAECE. A meritocracia muitas vezes incentiva a competição e aí é que mora o perigo: prepará-los somente para a prova e não para a vida. É o que vem ocorrendo atualmente nas escolas, uma grande preocupação em apresentar resultados, limitando o currículo a somente o que cai nas provas. Tem sido assim com a preparação para o SAEB, o SPAECE e o ENEM. Os gráficos contendo os descritores mostrando em quais competências os alunos apresentam mais dificuldade são interessantes, porém mascararam a realidade escolar que a meu ver é muito mais complexa do que simplesmente medir a aprendizagem dos alunos pelo resultado de provas de língua portuguesa e matemática (Coordenador Pedagógico).

Acho que a articulação entre avaliação externa e a avaliação da aprendizagem precisa ser discutida na escola, pois a avaliação institucional não deve ser algo que considere somente os dados de uma avaliação elaborada por pessoas de fora da escola, como é o SPAECE hoje. Mas deve compor os métodos de avaliação do aluno, como a avaliação da aprendizagem, o currículo não limitado aos descritores dessas avaliações externas para guiar os professores em suas formas de ensinar através do planejamento pedagógico (professor 5).

Pelo exposto acima, confere-se mais uma vez uma relação distanciada e contraditória do discurso e da prática (na escola, o valor da avaliação considerando os dados quantitativos e qualitativos é percebido e visto como uma avaliação para além dos resultados), como pontua um professor acima, mas o que se pratica na escola (limitação do currículo) não condiz com essa percepção de avaliação mais abrangente.

Ainda reforçando essa constatação, denota-se o seguinte depoimento: “a avaliação institucional na escola é realizada, acima de tudo, através da avaliação do rendimento escolar em larga escala, como uma forma da escola atender as exigências da SEDUC, sobretudo a gestão apresentar melhorias nos resultados” (professor 1).

Com relação aos resultados apontados pelo SPAECE, observam-se outras críticas que são recorrentes nos depoimentos dos professores:

Para mim, o SPAECE fornece apenas dados numéricos e o essencial não é isso. Olha, o essencial seria discutir os problemas que levam os alunos a não aprenderem para se pensar em superar as dificuldades. Na verdade dificilmente se discute na escola os boletins pedagógicos fornecidos pelo SPAECE, nem sequer se analisam os descritores a fim de se direcionar ações para vencer as dificuldades que os alunos têm (Professor 14).

...mas, educação é algo muito complexo, as variáveis que interferem no processo ensino-aprendizagem são muitas: a geografia da escola, a formação e comprometimento do próprio núcleo gestor, os professores (sua formação), acompanhamento dos pais, etc. Por essa razão, acredito que os resultados que o SPAECE apresenta com base no desempenho dos alunos nas provas e na análise dos questionários contextuais não traduzem totalmente a realidade escolar, essa precisa ser refletida e transformada pela própria escola (Diretor Atual).

O SPAECE não traduz uma avaliação da escola como um todo, limita-se a realização de provas de duas disciplinas: Português e Matemática, em 2013, foi que se realizou pela primeira vez prova de Redação com os alunos do Ensino Médio. Mesmo assim, não se podem trazer conclusões sobre a qualidade do ensino somente com base nessa avaliação. O que ocorre é que estamos muito focados na melhoria desses resultados e isso limita o trabalho da gestão e dos professores (Professor 7).

As críticas sobre o SPAECE apresentadas, vem confirmar a importância que a escola dá avaliação institucional de natureza qualitativa, mas para atender às exigências da SEDUC a escola volta seu trabalho pedagógico para uma avaliação predominantemente quantitativa, como foi enfatizado por um dos professores entrevistados.

No que tange aos depoimentos acima, nota-se possivelmente, uma necessidade de mudanças de posturas na escola e até mesmo na Secretaria de Educação, pois como colocam os entrevistados, entende-se que não se pode tratar da educação olhando somente para os números, essa é uma característica que advém de um pensamento positivista e tecnicista que envolve educação e sociedade capitalista, afirma Dias Sobrinho (2000).

Os próprios entrevistados, ao apontarem como crítica a prioridade do uso dos resultados das avaliações externas no trabalho pedagógico, embora reconheçam o valor de uma avaliação mais abrangente e qualitativa, sentem a ausência de uma cultura avaliativa que implique num exercício de reflexão contínua da comunidade escolar sobre outros fatores que podem interferir na qualidade da instituição e que diferem do desempenho dos alunos, medido através das avaliações externas. Mais uma vez essa indicação se apresenta em depoimentos como:

Percebo que falta na escola uma criação de uma cultura de avaliação que dê sustentação às ações a serem efetivadas, pois, construir uma cultura democrática, para uso dos resultados das avaliações requer a participação de todos na escola, além disso não se avalia uma instituição tomando por base somente as notas do alunos (Professor 8).

...então uma reflexão coletiva sobre as características dos alunos nos diversos níveis de aprendizagem precisam estar discutidas no projeto político pedagógico e essa não é uma responsabilidade exclusiva do professor, mas de todos na escola. Esses momentos quase não existem na escola (Professor 13).

Defendo uma prática constante de reflexão e ação na escola, tomando por base não somente os dados das avaliações em larga escala. Penso que a escola para cumprir com o seu papel como instituição de promoção da equidade de oportunidade aos nossos alunos, precisa democratizar momentos de reflexão sobre como anda seus serviços, qual a nossa responsabilidade, o que precisa melhorar o que pretendemos atingir,... Essa prática ainda não acontece de forma forte nas escolas (Professor 1).

Diante de todas as colocações expostas, considera-se importante trazer para uma análise os depoimentos dos coordenadores e superintendentes da SEDUC, sobre a avaliação institucional:

Eu vejo assim, essas avaliações externas não explicam os resultados, uma avaliação do rendimento escolar não tem esse propósito de explicar porque uma escola cresceu ou porque uma escola diminuiu seus resultados. Aí somente partindo para uma avaliação qualitativa é que eu posso ter elementos para explicar esses resultados. Então aí talvez venha a importância da autoavaliação institucional porque a escola para pra ver e tentar entender os resultados que estão sendo produzidos naquela escola, então aí falta essa parte, essa parte viria complementar e dá mais elementos para que escola pudesse entender e se perceber naqueles resultados que estão sendo produzidos naquela escola (Coordenador da Célula de Avaliação da SEDUC à época da autoavaliação).

E embora afirmando ser o ranqueamento um fator negativo do SPAECE na dimensão do desempenho escolar, o mesmo coordenador acrescenta descrevendo também alguns fatores positivos sobre o valor que também tem as avaliações externas, apesar de suas limitações:

Eu não estou nem colocando aqui um das coisas negativas da avaliação externa, é que como elas são quantitativas e terminam com um número e toda avaliação que tem número permite o ranqueamento, então não estou nem colocando a questão de estar comparando escolas com escolas ou municípios com municípios que a gente enquanto equipe técnica é contra essa política de ranqueamento, de classificação, competitividade, mas a avaliação externa dá elementos pra que a escola mesma possa se perceber enquanto unidade numa linha de tempo, se ela está evoluindo ou não, ela ser comparada com ela mesma, acredito que a verdadeira avaliação é essa, aquela que permite avaliar o sujeito em determinados momentos numa linha de tempo, e até para ela se comparar com o seu conjunto eu não preciso classificar as escolas mas eu posso ver se a minha escola está seguindo ou não está dentro da meta dos patamares estaduais e municipais, mas infelizmente é onde entra a importância da autoavaliação que a partir de 2007 foi suprimida, talvez por entender que ela não fosse necessária ou porque essa outra pudesse impulsionar os resultados mais imediatos que se eram esperados para a transformação da escola (idem).

Percebe-se através desse comentário que a autoavaliação institucional foi extremamente valorizada pelos técnicos da SEDUC, no período de sua implementação/execução, no sentido de mover a escola para compreender os resultados advindos das avaliações externas e de incentivar a própria escola a se autoconhecer através de discussões internas com o objetivo de descobrir suas fraquezas e potencialidades a fim de planejar as intervenções pedagógicas.

Já na fala dos atuais coordenadores e superintendentes da SEFOR, o SPAECE é visto como uma política que prioriza a análise dos resultados trazidos pelas avaliações externas, o que vem reforçar mais ainda o valor que se atribui à avaliação quantitativa. Percebe-se isso no depoimento da maioria destes. Por exemplo:

O SPAECE é uma política que dá relevo aos resultados das avaliações externas a fim de possibilitar a escola a traçar estratégias para a melhoria desses resultados, além de subsidiar políticas públicas focalizadas para essas melhorias. As ações que são desenvolvidas pela SEDUC junto às escolas, estão relacionadas ao acompanhamento do que a escola vem fazendo pedagogicamente para melhorar esses resultados (Técnico 4).

Um exemplo de política pública que tem por base os resultados do SPAECE e que tem como uma de suas metas melhorar esses resultados é o Projeto Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro, que traz como linhas de ação os eixos gestão escolar, frequência dos alunos e dos professores, práticas pedagógicas melhoradas, infraestrutura das escolas e clima escolar. Então é feito um plano de ação em convênio com o UNIBANCO, em que as escolas recebem recursos financeiros para desenvolver as ações que dependem de verbas, sempre com foco na melhoria do desempenho dos alunos no SPAECE e nos índices de aprovação, reprovação e abandono (Técnico 3).

Foi comum ouvir de boa parte dos professores que há uma dificuldade de compreender melhor os fatores extraescolares, apontados nos boletins pedagógicos publicados pelo SPAECE com base nas respostas dos questionários contextuais, que interferem, segundo estes, na aprendizagem dos alunos.

Tais posicionamentos mostram que o SPAECE, hoje, supervaloriza a avaliação quantitativa. Expressam também um desejo dos professores em aprofundar mais as questões relacionadas à aprendizagem dos alunos. Como nesse depoimento: “Acho que a maior dificuldade está em não se pensar num processo de análise dos fatores extraescolares que interferem nos resultados” (Professor 7).

Em síntese, verificam-se posicionamentos diferentes no que se refere à importância da avaliação institucional, quando se observou nos depoimentos apresentados neste capítulo.

No tocante aos comentários dos entrevistados, estes reconhecem a necessidade de uma avaliação para além do quantitativo, mesmo que na escola não seja efetivamente exercitada uma prática avaliativa para se priorizar a análise e discussão dos processos em detrimento dos resultados.

Já para a SEDUC, ouve um momento de priorização na avaliação qualitativa com a implantação da avaliação institucional, e hoje por questões de interesses divergentes, O SPAECE, volta-se principalmente para a importância da avaliação quantitativa.

Encerra-se esse capítulo com duas falas dos entrevistados que podem resumir e confirmar a constatação acima e que estão de acordo com os autores referenciados nesta pesquisa que defendem a avaliação institucional de forma global, considerando a avaliação quantitativa como um elemento da avaliação qualitativa, e, portanto, essa última por ser mais abrangente deve ser prioritária nas instituições.

É importante que todos na escola se movam pelo desejo de mudanças, pois é preciso que todos os envolvidos no processo educativo sintam a necessidade de transformar a instituição. Por isso vejo que os o grupo de educadores precisa fortalecer o grau de conscientização da importância da educação para a libertação do indivíduo e passem a realizar nas salas de aula um trabalho que vise ampliar essa conscientização também para com seus alunos e que não fique só no campo da conscientização, mas atinja o campo da prática (Professor 7).

Na hora que a escola ‘para’ para discutir é um momento de crescimento, onde há uma dialética de trocas entre gestores, professores, funcionários, pais, alunos nesse momento vai se elucidar e vai clarear muitos conceitos (Coordenador da Célula de Avaliação da SEDUC á época da autoavaliação).

Portanto, os depoimentos apresentados sinalizam que a avaliação dos sistemas educacionais, por ser um processo complexo e abrangente necessita de um “olhar” voltado para as questões relacionadas à gestão escolar, as práticas docentes, ao currículo, enfim a outras dimensões para além dos aspectos mensuráveis, no sentido de pensar em mudanças na cultura avaliativa, ou seja, mesmo que a avaliação externa traga elementos importantes tanto para as escolas como para as Secretarias de Educação, é primordial uma articulação da

avaliação de natureza quantitativa com uma avaliação mais qualitativa, e a autoavaliação é um mecanismo que pode propiciar uma nova práxis avaliativa na instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Andei durante dez anos fazendo planos para falar
 Com seres vindo do espaço com a resposta para me dar.
 Porém, quando estava pronto para o contato, minha
 pequena, Me disse você vai ver tudo no cinema.
 E onde está a vida?
 Onde está a experiência?
 Já te entregam tudo pronto, sempre em nome da ciência,
 sempre em troca da vivência
 E aonde tá a vida?
 E a minha independência?
 Raul Seixas

Escolhi a epígrafe acima, como uma expressão poética que faz pensar sobre as teias que se entrelaçam na implementação de uma política, as relações de poder que permeiam nesse processo, os interesses diversos, as subjetividades em articulação com o contexto histórico, econômico e social.

A expressão: “já entregam tudo pronto, sempre em nome da ciência, sempre em troca da vivência, e onde tá a vida onde está a experiência?” Incita uma reflexão sobre o jogo de interesses no mundo capitalista, e certamente a Educação faz parte dessa visão dualista: educar para transformar a sociedade ou educar para a produtividade e o mundo do trabalho? Mas nessas múltiplas visões surge também o desejo da sociedade de tornar-se autônoma e digna, sobretudo quando se busca a garantia dos direitos que lhe são legítimos.

Assim ocorreu com as conquistas advindas das manifestações da sociedade civil organizada, por exemplo as referentes à Educação, que por muito tempo limitou-se a ofertar o ensino público para a elite brasileira. Como foi discorrido nesta pesquisa, o acesso à educação para as camadas mais pobres deveu-se à conquista do direito a educação, em razão dos movimentos pela democratização da escola pública com a nova Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, vale retomar brevemente o que foi discutido no escopo dessa pesquisa sobre a qualidade da educação, que ganha uma conotação específica na compreensão dos gestores maiores ao trazerem essa temática para uma discussão em suas agendas de governo, a exemplo do Brasil que na década de 1990 instituiu as avaliações dos sistemas educacionais, no discurso de que estas serviriam de parâmetros para a melhoria da qualidade da educação.

Assim, os governos (gestores) usam também essa temática como argumento de que o acesso à educação já teria se consolidado nessa década trazendo então a ideia de que a qualidade da educação para as novas demandas associa-se à criação de condições de permanência na escola com qualidade (FREITAS, 2005; OLIVEIRA E ARAÚJO, 2005).

Como o objetivo dessa pesquisa diz respeito a essa temática: avaliação institucional, ao analisar a política de autoavaliação adotada pela SEDUC, como componente do SPAECE, identificando o grau de sua importância para os gestores tanto na SEDUC, como para as escolas, constata-se com base nos dados coletados que essa política não atingiu na íntegra os seus objetivos dada a diversidade das finalidades e interesses dos envolvidos no processo. Tanto é que ao voltar o olhar para a importância da avaliação institucional para gestões distintas, foi percebido, através dos depoimentos do coordenador da célula de avaliação da SEDUC, à época da autoavaliação, que em um dado momento, na gestão do governo Lúcio Alcântara, dava-se continuidade à valorização da autoavaliação institucional construída na e pela escola. Porém, na gestão do governador Cid Ferreira Gomes, essa visão é suprimida e passa-se a supervalorizar a importância da avaliação na dimensão do desempenho dos alunos, como indicado no último capítulo da dissertação.

De acordo com as declarações dos sujeitos pesquisados, é comum nas escolas um trabalho voltado para o desempenho dos alunos, nos moldes do SPAECE, porém, mesmo os professores e gestores entendendo a necessidade de uma avaliação que supere uma análise quantitativa, essa compreensão não é revestida na prática para o exercício de uma discussão numa abordagem de avaliação qualitativa.

No caso da autoavaliação institucional, de acordo com os depoimentos do coordenador da Célula de Avaliação da SEDUC na época da implantação da autoavaliação nas escolas, essa discussão era priorizada, porém os entrevistados na escola afirmam que esse momento de debate não foi estendido a toda a comunidade escolar, houve pouca participação e pouco envolvimento dos professores.

Ao que sugerem os dados e ao mesmo tempo de acordo com o que se referencia nessa pesquisa, observou-se que a política de autoavaliação institucional adotada em 2003/2006, por valorizar a dimensão qualitativa da avaliação buscou dar lugar de destaque a atuação da escola na construção da qualidade da educação pública e, nessa perspectiva, reforçou a importância da escola como um todo em se autoavaliar.

Observou-se por meio das entrevistas que a equipe da célula de avaliação da SEDUC enfatizava a importância da escola em se autoavaliar proporcionando e incentivando o conhecimento da realidade escolar por seus atores a fim de estabelecer um compromisso com a melhoria da qualidade do ensino, a partir das ações traçadas pela escola a fim de superar os problemas detectados.

No entanto, ouvindo os professores e diretores da escola, percebeu-se um distanciamento entre o que praticam e aquilo que acreditam ser a avaliação institucional, bem como alguns empecilhos para que a autoavaliação ocorra de forma coletiva e democrática.

Por essa razão, em se tratando da política de autoavaliação adotada pela SEDUC no período de 2003/2006, e fundamentada nos dados discutidos no capítulo anterior, acredita-se que os princípios basilares da autoavaliação institucional como adesão voluntária, globalidade, continuidade, não premiação, e outros expressam a valorização da concepção de avaliação qualitativa.

Os dados também mostraram que a política de autoavaliação da educação básica cearense denotou por parte da equipe da célula de avaliação da SEDUC uma compreensão de sua construção, com ética e compromisso, voltada para a adesão e a participação dos atores na escola com a finalidade de compreender as raízes que afetam a qualidade do ensino. Na expectativa dessa equipe, as discussões geradas na escola deveriam ser o ponto de partida para que a comunidade escolar construísse suas propostas de enfrentamento aos problemas que interferem nessa qualidade.

No entanto, conforme o depoimento dos professores a falta de divulgação da equipe gestora da escola sobre o processo de autoavaliação interferiu numa participação mínima destes, não correspondendo às expectativas da equipe implementadora da política na SEDUC.

Foi possível constatar, na maior parte das entrevistas, tanto na SEDUC como na escola, um nítido sentimento em defesa de um trabalho coletivo, sinalizando o fortalecimento, em nível local, da compreensão da qualidade de ser da autoavaliação institucional, o que para o coordenador da Célula de Avaliação da SEDUC, à época da implantação da autoavaliação, significou uma conquista alcançada pelos processos de “autoavaliação”.

Entretanto, segundo os diversos relatos dos entrevistados, bem como dos documentos oficiais sobre a política de avaliação da educação básica cearense, o SPAECE,

centra-se prioritariamente nos dados quantitativos (desempenho dos alunos). Para tanto, desenha-se com novos reordenamentos, como por exemplo, a formação dos gestores com foco na gestão escolar por resultados, através de programas e políticas públicas, como o Projeto Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro.

Com relação à política de autoavaliação, conforme o coordenador da célula de avaliação à época de sua implantação, diz respeito ao retorno que a própria escola possa ter dado a ela mesma, em consequência da autoavaliação, mas não foi possível fazer um estudo da equipe de avaliação da SEDUC sobre os efeitos trazidos em decorrência da política, por trazer ainda uma proposta embrionária, em se tratando do exercício da escola se autoavaliar.

Atualmente, comprova-se através de estatísticas, inclusive apresentadas no capítulo III que há alguns sinais de melhoria nos índices educacionais no Ceará, o que pode indicar uma melhoria na qualidade do ensino. Esses efeitos podem ser percebidos, por exemplo, no IDEB do Ensino Fundamental nas séries iniciais.

Pelo que os dados preconizam, o SPAECE hoje se volta preferencialmente para uma avaliação quantitativa com base nos resultados através da aferição do desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas objetivando conduzir o trabalho da escola para a melhoria dos resultados nessas avaliações, inclusive bonificando e premiando as escolas e os alunos.

Nesse sentido, há uma sinalização nos depoimentos de que o SPAECE tem como base uma concepção de regulação, onde a política se desenha com decisões e objetivos que partem de um centro gestor (SEDUC) e a escola organiza seu trabalho pedagógico para atender às demandas dessa Secretaria, o que pode mostrar um distanciamento das subjetividades e significados gerados pelos atores mais ligados ao processo educativo.

Os dados também indicam a necessidade de alguns cuidados com relação à metodologia do SPAECE, uma vez que ao centrar-se nos resultados do desempenho dos alunos, não leva em consideração a instituição educacional como um todo, valorizando muito o desempenho dos estudantes em provas aplicadas a apenas duas disciplinas. Os depoimentos dos entrevistados sinalizam também uma necessidade de cuidado da escola em não limitar sua proposta curricular ao que cai no exame do SPAECE.

Destaca-se também que tanto professores como diretores compreendem o SPAECE, atualmente, como uma política que busca trazer como efeito, a melhoria dos

resultados no desempenho dos alunos enfatizando a meritocracia, a competitividade, o que para estes são vistos como críticas ao SPAECE, uma vez que concebem a avaliação de forma mais abrangente, incluindo os aspectos quantitativos e qualitativos. Ainda para os mesmos entrevistados, a avaliação, vista de forma mais global, pode propiciar uma discussão e reflexão sobre as questões mais complexas da educação, como por exemplo a formação para o exercício da cidadania.

Ao realizar uma interpretação mais compreensiva e reflexiva dos dados coletados, e também baseada nos autores referenciados nesta pesquisa, defende-se a concepção de autoavaliação como um processo que nasce no “chão da escola” e que venha a ser um mecanismo que propicie mudanças na “cultura avaliativa” e mais ainda mudanças na qualidade do ensino.

Vale sugerir que ao se pretender instituir uma política pública, como a de avaliação dos sistemas de educação e das instituições escolares, é necessário tempo e espaço para que seus atores possam participar de sua construção. Os próprios entrevistados apontam o fator “falta de tempo” como um obstáculo para o êxito da política. Esses dois fatores (tempo e espaço) são imprescindíveis para se firmar uma discussão sobre a política, para que se possa entendê-la e executá-la.

Ao que os dados indicaram, foi possível perceber a necessidade de uma coerência nas formas de pensar, de ver e de agir, assim como uma desconstrução de alguns mitos com relação à função da avaliação, como, por exemplo, o caráter punitivo muitas vezes atribuído à avaliação.

Portanto, com base na proposição acima e ancorada nas premissas que fundamentam as razões de ser da política de autoavaliação institucional, objeto de estudo dessa pesquisa, sugere-se que a Avaliação Institucional inspirada nos princípios da participação, da adesão, da continuidade, da globalidade, seja inclusa na forma de ver e de pensar o SPAECE hoje, ou até mesmo seja reformulada e instituída como forma de trazer êxito no tocante à qualidade do ensino, uma vez que valoriza o princípio da participação democrática.

Os resultados delineados até aqui não são tidas como prontas e acabadas, porém almejam trazer algumas sugestões no campo da avaliação, assim como também motivar

novas pesquisas, pois a temática avaliação ainda tem muito a ser descortinada e reconstruída, a partir de novos paradigmas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. G. (1999), “Estado, mercado, comunidades e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica”, *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 69, Dezembro, p. 139-164.

AGUILAR, Maria José; Ander – EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Trad. Jaime A. Clasen e Lúcia Mathilde E. Orth. Petrópolis, Vozes, 1994.

ANDES. **Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira** (2003). Brasília: Cadernos ANDES. Nº 2. Disponível em: <http://www.andes.org.br/> Acessado em JUNHO/JULHO 2010.

BELLONI, Izaura. Avaliação Institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas Críticas**, vol.5 – n. 9, jul a dez, São Paulo: Cortez, 2001.

BETINI, G. A. **Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas**. 2009.349f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2008.

BONAMINO, Alicia. Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONDIOLI, Anna. (Org). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BOUGHTON, Doug; CINTRA, Ana Helena Rizzi. Avaliação: da teoria à prática. Ana Mae Barbosa, Arte/ Educação Contemporânea Consonâncias Internacionais. 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. **Censo Demográfico 2010- Características da População e dos Domicílios Resultados do Universo**. Disponível em <www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts00000008473104122012315727483985.pdf> Acesso em 05/05/2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Educacionais-INEP. Indicadores- Brasília, não paginado. Disponível em : <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/ceara/>> Acesso em: 19/03/2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Educacionais-INEP. **Médias do Desempenho do SAEB 2005 em perspectiva comparada** – MEC-INEP, Brasília, 02/2007. Disponível em:http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/SAEB1995_2005.pdf. > Acesso em: 19/03/2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. SAEB/PROVA BRASIL 2011. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados>. > Acesso em 11/12/2013.

BRASIL, **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**, Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições. Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2004 b. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ce>. > Acesso em 05/05/2014.

BROOKE, Nigel; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias**. GAME/FAE/UFMG, 2007 (em edição).

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Ciências Sociais Hoje**. Vol.1, CNPQ/ANPOCS: Brasília/Recife, 1981.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Planejamento. **Plano decenal de educação para todos: 1993-2003**. – Fortaleza, 1994.

CEARÀ. Governador, 1995 – 1998 (Tasso Jereissati). **Plano de desenvolvimento sustentável do Ceará – 1995 – 1998.** – Fortaleza: SEPLAN, 1995b.

CEARÀ. Secretaria da Educação. **Avaliação da Qualidade do Ensino, Desempenho Escolar e Infra Estrutura Física das Escolas Estaduais dos Municípios Sedes das DEREs – 1994 (Documento Síntese).** Fortaleza: Secretaria da Educação / Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional, 1995f. (mimeo)

CEARÀ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional. **Avaliação Escolar: Um Processo de Qualidade na Perspectiva da Construção da Cidadania.** Fortaleza: SEDUC, abril, 1996d.

CEARÀ. 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: SEDUC, 1997b. (mimeo)

CEARÀ. 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: SEDUC, 1997c. (mimeo)

CEARÀ. Governador, 1999 – 2002 (Tasso Jereissati). **Plano de desenvolvimento sustentável do Ceará – 1999 – 2002.** Consolidando o novo Ceará. Fortaleza: SEPLAN, 2000.

CEARÀ. **Portaria Nº 101/00 – GAB, de 15 de fevereiro de 2000,** que dispõe sobre a instituição do Sistema Permanente de Avaliação da educação Básica do Ceará SPAECE. Fortaleza: Diário Oficial, 17 de fevereiro de 2000c.

CEARÀ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Política Educacional. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. **SPAECE-NET: os novos caminhos da avaliação educacional – Relatório Geral – 2001**. Fortaleza: SEDUC / LEME – Laboratório de Estatísticas e Medidas Educacionais / UFC, 2002b. (mimeo)

CEARÀ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Política educacional. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. **Avaliação Institucional das Escolas Públicas do Ceará – Relatório Geral**. Fortaleza: SEDUC, 2002e. (mimeo)

CEARÀ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Políticas educacionais. Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional- **Autoavaliação Institucional das Escolas do Ceará: manual de orientação para aplicação e elaboração dos relatórios**. Fortaleza, SEDUC, 2006, 100p.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Guia de Estudo: Avaliação Continuada. Ceará/Amaury Patrik Gremaud...[et.al.]. Juiz de Fora: FADEPE,2009. 82P.IL.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica do Ceará- **Programas implantados de 2007 a 2012/decretos e portarias**. Disponível em: <www.seduc.ce.gov.br> Último acesso em 14 de fevereiro de 2013.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: aval. pol.públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>. Acesso em 05/05/2014

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 4 ed. São Paulo: São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 2003.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 4a ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã. O ensino superior da Colônia à Era Vargas. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. A universidade Reformanda. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988

DALBEN, A.; LOPES, A. C.; MENDES, G. S. C. V; MORAES, M. C. M. **Sobreposição do Modelo de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior para a Educação Básica: Transferência de Tecnologia**. LOED/FE/UNICAMP, 2006. (Texto produzido para a disciplina Seminário- impresso).

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 25).

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

_____. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**, Florianópolis: Insular, 2002

DIAS SOBRINHO, José In Balzan César Newton (orgs.). 5. Ed. **Avaliação Institucional teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, M.E.A.; BELLONI, I. Progestão: como desenvolver a avaliação institucional da escola? Módulo IX. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: MEC/Inep, 2007.

FONSECA, M. **O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira**. In: OLIVEIRA, D. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e Mudança**. 26° Ed. RJ: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, L. C. *Qualidade Negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública*. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.26, n. 92, p. 911-933, Especial – Out. 2005.

GANDIN, Luís Armando. *Projeto Político-Pedagógico: construção coletiva do rumo da escola*. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel L. P. de (orgs). **Gestão escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GATTI, Bernardete. **Precisamos de política educacional efetiva, antes de avaliar**. In: **Avaliação em Educação: o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados?** Cadernos Cenpec / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. – N. 3 (2007) – São Paulo: CENPEC, 2007.

GERMANO, W. J. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 -1985)**. São Paulo. Editora Cortez, 1994.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2006.

GUSSI, A. F. Apontamentos teórico-metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito. **Aval Revista Avaliação de Políticas Públicas**, n.1, v.1, jan./jun.2008, p.??.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo - das intenções aos instrumentos.** Portugal: Editora Porto, 1994.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HILSDORF, M.L.S. “História da Educação Brasileira: leituras” São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2005.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Enem (Exame Nacional do Ensino Médio): Documento Básico. Brasília, 2001.

IPECE -SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO- **Relatório: informe nº10 junho de 2011: mapeamento das condições de educação, renda e infraestrutura domiciliar dos municípios cearenses baseado nos dados do censo 2010.**

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar, estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Mário Osório (1992). “Os paradigmas da Educação”. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, vol. 73, n.175.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Avaliação por triangulação de métodos.** Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação.** In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *et. al.* – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Eliane Dias de. Avaliação no Ensino da Arte. In: PILLOTO, Silvia S. D.; SCHRAMM, Marilene de L. K. (orgs.). Reflexões sobre o ensino das artes. Joinville, SC: Univille, 2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

OLIVEIRA, R. P., & ARAÚJO, G. C. (Jan /Fev /Mar /Abr de 2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf> Acesso em 17/07/2010.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. Ceará expande Sistema de Avaliação da Educação. In: **Revista SPAECE**, 2006.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. In BALZAN, C. N; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Lea C. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. Pág.55 – 73. **CAOS – Revista eletrônica de ciências sociais**, n.16, março 2011. Disponível em: <www.cchla.ufpb.br/caos> Acesso em 13 de fev., de 2013.

RODRIGUES, Neidson. **Lições do príncipe e outras lições**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
_____. **Da mistificação da escola a escola necessária**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ROMANELLE, O.D. **História da Educação no Brasil**. .Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ROMANELLE, O.D. **História da Educação no Brasil**. .Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

SAVIANI, D. O legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. *In* SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conceito teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. *In*: SILVA e SILVA, Maria Ozanira (org.). **Pesquisa avaliativa**: aspectos teóricos metodológicos. São Paulo. Veras Editora, 2008.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-39.

.SORDI, M.R.L, ET ALL. **A avaliação institucional potencializando a qualidade nas escolas**. Campinas/SP: Secretaria Municipal de Educação/Departamento Pedagógico, 2005.

SOUSA, Sandra M. Zakia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 84, p. 873-895, set./2003. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf. Consultado em 31/08/2014.

SOUZA, Alberto de Mello e. **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

STAKE, Robert E. Uma subjetividade necessária em pesquisa educacional. *In*: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Orgs.). **Avaliação de Programas Educacionais** – vicissitudes, controvérsias, desafios. E.P. U – Pedagógica e Universitária Ltda., São Paulo, 1982 a.

VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma P.A. **Projeto-Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

BIBLIOGRAFIA ON-LINE:

Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/279-relatorios>>. Acesso em: 03/2013.

Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/historico>>. Acesso em: 03/2013.

Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>. Acesso em: 03/2013.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03/2013.

APÊNDICES

APÊNDICE - A

QUADRO 4- PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS NA SEDUC

SUJEITOS ENTREVISTADOS	SEXO	IDADE	GRADUAÇÃO UNIVERSIDADE	ESPECIALIZAÇÃO UNIVERSIDADE	MESTRADO UNIVERSIDADE	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	TEMPO DE EXERCÍCIO		TEMPO DE EXERCÍCIO NO CARGO ATUAL
							Público + privado	Público Total de anos	
ORIENTADOR DA CÉLULA DE AVALIAÇÃO (2002/2006)	Masculino	44	Administração-UECE Licenciado em Formação de Professores da Educação Básica-UVA	Administração Escolar-UECE Gestão Escolar-UECE Planejamento e Gestão Pública-UIL	Política Pública e Sociedade-UECE	Secretário Municipal de Educação de Tabuleiro do Norte-Cargo Atual Presidente da União de Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME-CE Professor da SEDUC Professor-Administração de Empresas da UVA Diretor de escola pública Diretor da CREDE 16 Orientador da Célula de	-	22 Anos	02 anos

						Avaliação da SEDUC			
						Coordenador do PAIC-SEDUC			
TÉCNICO 1	Feminina	38	Licenciatura plena em Biologia-UVA	Educação Ambiental – UVA Gestão Escolar UFJF		Professora Coordenadora de Área Ciências Humanas Superintendente SEDUC/SEFOR	-	11 Anos	04 Anos
TÉCNICO 2	Masculina	36	Licenciatura -Geografia UECE	Gestão Escolar-UFJF/CAE D Gestão Escolar-UECE		Professor Superintendente Cargo Atual	06 Anos	08 Anos	04 Anos
TÉCNICO 3	Feminina	42	PEDAGOGIA-UFC	Gestão Escolar-UFJF e UDESC		Professora Diretora de escola Articuladora de Gestão- Cargo Atual	24 Anos	19 Anos	04 Anos
TÉCNICO 4	Feminina	44	Letras-UFC História-PUC	Gestão Escolar – UFJF/CAE D		Professora Orientadora da CEDEA	24Anos	19 Anos	04 Anos

APÊNDICE B

QUADRO-5 O PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS NA ESCOLA

SUJEITOS ENTREVISTADOS	SEXO	IDADE	GRADUAÇÃO/UNIVERSIDADE	ESPECIALIZAÇÃO/UNIVERSIDADE	MESTRADO/UNIVERSIDADE	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	TEMPO DE EXERCÍCIO		TEMPO DE EXERCÍCIO NO CARGO ATUAL
							PÚBLICO + PRIVADO	PÚBLICO TOTAL DE ANOS	
DIRETOR ATUAL	Masculino	45	Edu.Física-UFC	Gestão Escolar-UFJF/CAED		PROFESSOR Coordenador Pedagógico Diretor Escolar-Cargo Atual	13 Anos	25 Anos	06 Anos
EX-DIRETORA(ÉPOCA DA IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE AUTO-AVALIAÇÃO)	Feminino	46	História-UECE	Gestão Escolar:UV A, UNIFOR e UFJF		Professora Diretora Escolar Coordenadora Pedagógica-Cargo Atual		18 Anos	04 Anos
COORDENADOR PEDAGÓGICO									
PROFESSOR 1	Masculino	49	1.Engenheiro Agrônomo-UFC 2.Física-UECE	Educação-CAED UFJF	Fitotecnia-UFC	Professor -Física Coordenador Pedagógico	20	18	01 ano
PROFESSOR 2	Feminino	41	Letras-UECE	-	-	Professora de Português	08	04	04

						e Inglês		04	
						Coordenadora de área- Linguagens e			
PROFESSOR 3	Mas c.	26	Matemática-UFC	-	-	Professor de Matemática Coordenador de Ciências da Natureza	06 02	04	
PROFESSOR 4	Mas c.	35	Física-UFC	-	-	Professor de Física	08	04	
PROFESSOR 5	Mas c.	51	Filosofia-UECE	-	-	Professor de Filosofia	-	10	
PROFESSOR 6	Mas c.	35	Geografia-UECE	-	-	Professor de Geografia	12	04	
PROFESSOR 7	Fem in.	35	Geografia-UFC	Metodologia do Ensino da Geografia-UECE	-	Professor de Geografia	06	04	
Professor 8	Fem in.	34	Letras-UFC		Letras-UFC	Professor	18 Anos	11 Anos	10 Anos
Professor 9	Fem .	35	História - UFC	Gestão e Coordenação Escolar-UFJF/CAED		Professor	11 Anos	03 Anos	03 Anos
Professor 10	Mas c.	31	Matemática- UFC			Professor	10 Anos	07 Anos	07 Anos
Professor 11	Mas c.	50	História-UVA	História do Brasil e do Ceará-Faculdade Darcy Ribeiro		Professor	25 Anos	03 Anos	03 Anos
Professor 12	Fem .	47	Biologia - UVA			Professor	10 Anos	07 Anos	07 Anos
Professor 13	Mas	47	Letras -	Metodologi		Professor		14ano	14anos

	c.		UECE	a do Ensino de 1º e 2º gruísse				s	
Professor 14	Mas c.	42	Ed.Física- UNIFOR	Gestão Escolar- UECE		Professor	20 Anos	16 Anos	16 Anos

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ATUAL DIRETOR DA ESCOLA

BLOCO I- PERFIL DO ENTREVISTADO:

FORMAÇÃO ACADÊMICA/ EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL/VÍNCULO COM A SEDUC/TEMPO DE EXERCÍCIOTEMPO DE EXERCÍCIO NO CARGO ATUAL

1. O que você conhece da política de autoavaliação institucional como componente do SPAECE, instituída no período de 2003 a 2006?
2. Na época da implantação dessa política, qual cargo ocupava na escola?
3. Como você percebeu a participação e o interesse dos professores nesse processo? Quais os segmentos da escola participaram, houve envolvimento de toda a instituição escolar? Como?
4. O que você entende por avaliação institucional? Como você gostaria que ocorresse a avaliação em sua escola?
5. Em sua opinião, o SPAECE contempla uma avaliação global da instituição? Explique.
6. Para você, quais os benefícios, as dificuldades e os desafios observados no processo de implantação da autoavaliação institucional?
7. Como você avalia a política de avaliação institucional no contexto do SPAECE relacionando o que foi proposto e o que foi executado?
8. E hoje, como você percebe o SPAECE, como política pública de Avaliação da Educação Básica, no tocante à valorização da autoavaliação institucional na escola?
9. Quais as mudanças que você percebeu sobre o SPAECE, na gestão da SEDUC de 2003/2006e na atual gestão? No seu entender por que a política de autoavaliação institucional mudou de uma gestão para outra?
10. Qual a relação da GIDE no processo de autoavaliação da escola?
11. Como a escola construiu a GIDE? Quem participou da elaboração?
12. Como são trabalhados os boletins pedagógicos fornecidos pelo SPAECE para a escola?
13. Qual a sua opinião sobre a forma como os boletins pedagógicos são constituídos?

14.Você percebe alguma relação dos resultados do desempenho dos alunos através do SPAECE, com as avaliações internas e com a avaliação da instituição escolar? É importante fazer essa articulação? Explique.

15.Como você percebe a relação entre a avaliação da instituição escolar e a qualidade da educação?

16.Quais as informações que você gostaria de acrescentar que não foram retratadas nesta entrevista?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA ESCOLA QUE PARTICIPARAM DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

BLOCO II

**PERFIL DO ENTREVISTADO: FORMAÇÃO ACADÊMICA/EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
VÍNCULO COM A SEDUC/TEMPO DE EXERCÍCIO COMO PROFESSOR/TEMPO DE EXERCÍCIO
COMO PROFESSORNA REDE ESTADUAL**

- 1.O que você conhece da política de avaliação institucional como componente do SPAECE, instituída no período de 2003 a 2006?
- 2.Na época da implantação dessa política, qual o cargo ocupava na escola?
- 3.Como você percebeu a participação e o interesse dos professores nesse processo? Quais os segmentos da escola participaram, houve envolvimento de toda a instituição escolar? Como?
4. O que você entende por avaliação institucional? Como você gostaria que ocorresse a avaliação em sua escola?
5. Na sua opinião, o SPAECE contempla uma avaliação global da instituição? Explique.
- 6.Para você, quais os benefícios, as dificuldades e os desafios observados no processo de implantação da avaliação institucional?
- 7.Como você avalia a política de avaliação institucional no contexto do SPAECE relacionando o que foi proposto e o que foi executado?
- 8.E hoje, Como você percebe, o SPAECE, como política pública de Avaliação da Educação Básica, no tocante a valorização da avaliação institucional? O que mudou?
- 9.Como são trabalhados os boletins pedagógicos fornecidos pelo SPAECE para a escola? Qual a sua opinião sobre a forma como os boletins pedagógicos são constituídos?
- 10.Você percebe alguma relação dos resultados do desempenho dos alunos através do SPAECE, com as avaliações internas e com a avaliação da instituição escolar? É importante fazer essa articulação? Explique.
- 11.Como você percebe a relação entre a avaliação da instituição escolar e a qualidade da educação?
- 12.Quais as informações que você gostaria de acrescentar que não foram retratadas nesta entrevista?

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA ESCOLA QUE NÃO PARTICIPARAM DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL BLOCO III

PERFIL DO ENTREVISTADO: FORMAÇÃO ACADÊMICA/EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL VÍNCULO COM A SEDUC/TEMPO DE EXERCÍCIO COMO PROFESSOR/TEMPO DE EXERCÍCIO COMO PROFESSORNA REDE ESTADUAL

- 1.O que você conhece da política de avaliação institucional como componente do SPAECE?
- 2.Como você percebe o grau de interesse dos professores pelo SPAECE, no sentido de entenderem essa política como uma política pública de avaliação da educação básica cearense que se propõe a oferecer um quadro geral da educação a fim de trazer mudanças na qualidade do ensino?
3. O que você entende por avaliação institucional? Como você gostaria que ocorresse a avaliação de sua escola?
4. Na sua opinião, o SPAECE contempla uma avaliação global da instituição? Explique.
5. Para você, quais os benefícios, as dificuldades e os desafios observados no processo de realização do SPAECE?
- 6.Como você avalia a política de avaliação institucional no contexto do SPAECE?
7. Como você percebe o SPAECE, como política pública de Avaliação da Educação Básica, no tocante a valorização da avaliação institucional? O que mudou?
8. Como são trabalhados os boletins pedagógicos fornecidos pelo SPAECE para a escola? Qual a sua opinião sobre a forma como os boletins pedagógicos são constituídos?
- 9.Você percebe alguma relação dos resultados do desempenho dos alunos através do SPAECE, com as avaliações internas e com a avaliação da instituição escolar? É importante fazer essa articulação? Explique.
- 10.Como você percebe a relação entre a avaliação da instituição escolar e a qualidade da educação?
- 12.Quais as informações que você gostaria de acrescentar que não foram retratadas nesta entrevista?

APÊNDICE F

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DA CÉLULA DE AVALIAÇÃO DA SEDUC

BLOCO IV

PERFIL DO ENTREVISTADO: FORMAÇÃO ACADÊMICA/EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
VÍNCULO COM A SEDUC/TEMPO DE EXERCÍCIO/TEMPO DE EXERCÍCIO NO CARGO ATUAL:

1. Qual o conceito que a SEDUC entende por Avaliação Institucional?
E para você, o que é?
2. O que motivou à SEDUC a implantar a Avaliação Institucional nas escolas?
3. Como os dados do desempenho dos alunos, obtidos através dos testes de proficiência através do SPAECE são interpretados na avaliação da escola pela SEDUC?
4. Como se deu o processo de implantação da Avaliação Institucional nas escolas? Quais as ações implementadas?
5. Quais os investimentos realizados para dar suporte à política?
6. Na etapa de formulação do desenho da avaliação institucional, quem participou?
7. Como você percebeu a aceitação das escolas nesta política de avaliação institucional?
8. Durante o processo de implementação houve mudanças no desenho da política? Quais/ por quê?
9. Os resultados esperados foram satisfatórios? O que trouxe de melhoria para a instituição escolar?
10. Como você avalia a política de avaliação institucional no contexto do SPAECE relacionando o que foi proposto e o que foi executado? E hoje como ocorre o processo de avaliação institucional nas escolas?
11. Quais os principais desafios, dificuldades e quais as potencialidades observadas?
12. Como você percebe a relação entre a Avaliação Institucional nas escolas e as políticas externas de avaliação, como o SAEB e o SPAECE?
13. Você gostaria de acrescentar alguma informação não retratada nessa entrevista.

ANEXOS

ANEXO – A**QUADRO 6 - Ciclos de Avaliação Institucional do SPAECE. Ceará – 1996/2005**

ETAPA	ANO	ABRANGÊNCIA	
		Nº DE MUNICÍPIOS	Nº DE ESCOLAS
1º	1996	3	44
2º	1998	129	187
3º	2000	162	416
4º	2003/2004	165	496
5º	2005/2006	184	521

Fonte: Ceará, 2009 (Informações da SEDU/COAVE/CEADE, 2009).