



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**MÁRCIA BUENO GOMES**

**MONITORAMENTO E GESTÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
PRÁTICAS ESCOLARES EM FACE DE POLÍTICAS INDUTORAS**

**DOURADOS - MS  
2012**

**MÁRCIA BUENO GOMES**

**MONITORAMENTO E GESTÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
PRÁTICAS ESCOLARES EM FACE DE POLÍTICAS INDUTORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área “História, Políticas e Gestão da Educação”.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Dirce Nei Teixeira de Freitas.

**DOURADOS - MS  
2012**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD**

371.2098171 G633m	Gomes, Márcia Bueno. Monitoramento e gestão do ensino fundamental : práticas escolares em face de políticas indutoras / Márcia Bueno Gomes. – Dourados, MS : UFGD, 2012. 167 f.  Orientadora: Profa. Dr. Dirce Nei Teixeira de Freitas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.  1. Administração escolar – Campo Grande. 2. Gestão de ensino. 3. Avaliação educacional. 4. Ensino fundamental. I. Título.
----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Márcia Bueno Gomes

### MONITORAMENTO E GESTÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS ESCOLARES EM FACE DE POLÍTICAS INDUTORAS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área História, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Nei Teixeira de Freitas.

Aprovado em: 10/04/2012

#### BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Dirce Nei Teixeira de Freitas – orientadora  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Assinatura:



Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa  
Universidade de São Paulo (USP)

Assinatura:



Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff  
Universidade Federal da Grande Dourado (UFGD)

Assinatura:



*Los Anjos Amigos  
que constan nos agradecimientos.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Dirce Nei, pelas orientações, correções, coautoria em textos, conselhos pessoais e profissionais, empréstimos de materiais, amizade e carinho.

Aos professores que participaram da banca de qualificação, pelas valiosas contribuições: Sandra Sousa; Elisângela Scaff e Paulo Lima.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos a mim concedida. Sem esse apoio, poderia ter sido inviável a realização deste trabalho.

Aos atores da Escola Municipal Padre José Valentim, que gentilmente nos receberam e abriram as portas e os arquivos para que o estudo fosse realizado.

Aos professores que contribuíram para minha formação profissional e pessoal: do ensino fundamental – na Escola Municipal Leonor de Sousa Araújo (Nova Alvorada do Sul); do ensino médio – na Escola Estadual Delfina Nogueira de Sousa (Nova Alvorada do Sul); da graduação em Pedagogia e do mestrado – na Faculdade de Educação (FAED/UFGD).

Aos técnicos administrativos e demais funcionários da Faculdade de Educação e da Biblioteca da UFGD, pelo suporte desde a graduação.

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas (GEPGE), pelos momentos de aprendizagem, discussão, apoio e descontração, desde o ano de 2005.

À professora Telma, pela revisão ortográfica deste trabalho.

A minha coorientanda de trabalho de graduação Milena Pontes Gusmão, pela amizade, carinho e oportunidade de participar do seu trabalho.

À turma do quarto ano de Pedagogia da UFGD (2011), pela colaboração e carinho, durante o meu estágio de docência.

Aos amigos que incentivaram meu ingresso no mestrado, pela torcida, apoio, amizade e carinho: Elizabete, Cristiane e Bruno, Flávia, Luciana Lima, Ângelo e Marlene, Marisa e família, Grasieli, Daiane, Tatiane, Adalimara, Débora, Jaqueline Oliveira e família.

A Lucianna Pannenbecker, pela amizade, apoio, incentivo, caronas e acolhimento em sua casa (em Campo Grande) durante a coleta de dados.

Aos amigos (que foram ou são alunos do mestrado), pelo empréstimo de materiais, dicas, discussões, trabalho em equipe, apoio, torcida e momentos de descontração: da turma de 2008 – Andréia, Danieli Tavares, Hagrayzs, Larissa, Luciene, Mara, Míria, Valter; da turma de 2009 – Cindy, Cristina, Milene Amorim, Nataly, Simone, Vanessa; da minha turma

(2010) – Ana Marran, Ana Paula, André, Eliane, Eliana, Eltongil, Giseli Klauck, Kellcia, Luciana, Janete, Marianne, Maria Verônica, Marilda, Natacya, Poliana, Reinaldo Valentim e Rozângela; e da turma de 2011 – Francielli, Ralf, Emiliana, Washington, Luiz Carlos, Jullie, Ana Paula Moreira, Mariclei.

Aos meus pais – Haroldo S. Gomes e Maria D. B. Gomes, pelo apoio, torcida, carinho, amizade, ensinamentos para a vida e compreensão pelas ausências durante a graduação e o mestrado.

Ao meu irmão Rogério B. Gomes, pela amizade, incentivo, carinho e auxílio valioso no tratamento de algumas imagens para o relatório de qualificação.

A minha sogra Agenir Almeida e cunhados (as) pelo apoio, incentivo, torcida, carinho e amizade.

Ao meu esposo Jean Vaz, pelo carinho, amizade, apoio, consultorias em questões estatísticas, incentivos, almoços e lanches deliciosos (sim, na maioria das vezes, foi ele quem cozinhou em casa), companheirismo, compreensão pelos momentos de ausência e pelo nosso amor ter sobrevivido ao mestrado, afinal, ser marido de mestranda exige muita paciência.

A todos que, de alguma forma, colaboraram para a construção deste trabalho.

A Deus, pela vida, pela força nos momentos em que mais precisei, pelas vitórias conquistadas e as que ainda estão por vir, e, também, pelos Anjos Amigos (acima citados) que colocou em meu caminho.

## RESUMO

Esta dissertação abordou o monitoramento da educação enquanto prática intraescolar, entendido como processo de acompanhamento sistemático de indicadores educacionais em intervalos regulares de tempo, para o que se ocupa de uma série de instrumentos estatísticos, de avaliação e controle da qualidade educacional. Durante a investigação, realizamos o estudo de caso na Escola Municipal Padre José Valentim (EPV) com objetivo de analisar a institucionalização do monitoramento e suas repercussões na configuração da gestão da escola, com o intuito de responder como o monitoramento do ensino fundamental se materializa na escola e com quais implicações para a gestão escolar. Para isso, realizamos observação participante na unidade de ensino, análise documental, análise de conteúdo de entrevistas com gestores escolares e das anotações de campo. Também apresentamos alguns indicadores estatístico-educacionais provenientes dos IBGE, do INEP/MEC, da Secretaria Municipal de Campo Grande, MS e da EPV. Os resultados indicam que a Escola observada realiza o monitoramento do ensino fundamental, do trabalho docente e de ações e metas educacionais, referenciadas em avaliações externas, no PDE-Escola e no “Todos pela Educação”. Nesse processo, os atores escolares produzem/reproduzem e utilizam uma série de instrumentos, cujas características são próximas aos utilizados pela União e pela Secretaria Municipal de Educação, de Campo Grande, MS. As possíveis implicações dessas práticas são: responsabilização da escola; pressões sociais, políticas e profissionais no cumprimento de metas; acúmulo de trabalho para os atores escolares; pouco tempo para reflexão e análise; excesso de testes/provas; e a indução do trabalho da gestão escolar. Concluímos que a lógica do monitoramento internacional da qualidade da educação (expressa em estudos, pesquisas e avaliações em larga escala) chegou à política educacional brasileira e adentrou a escola, reorientando a sua dinâmica e trazendo implicações para a gestão escolar. Sendo que a gestão na Escola observada não só adere ao monitoramento externamente induzido, como passa a criar os seus próprios mecanismos para monitorar o desenvolvimento do seu ensino fundamental, buscando sua melhoria e, também, melhores resultados em avaliações externas.

**Palavras-chave:** política educacional; avaliação educacional; gestão escolar.

## ABSTRACT

This paper approached the monitoring of education as intra school practice, understood as the process of systematic monitoring of educational indicators in regular intervals of time, which deals with several statistical instruments which assess and control the educational quality. During the investigation, we performed the case study in the Padre José Valentim Municipal School with an aim to analyze the institutionalization of monitoring and its impact on the configuration management of the school, in order to answer how the monitoring of basic education takes shape in the school and with which implications in the school management. For this, we did participant observation at the teaching unit, documental analysis, analysis of the content of the interviews with school managers and the field notes. We also presented some statistical-educational indicators from IBGE, INEP/MEC, Campo Grande Municipal Secretariat, MS, and from the School itself. The results indicate that the observed school does the monitoring of basic education, teaching and educational actions and goals, referenced in external assessment, in the School's PDE and in the project "All for Education". In this process, the school actors produce/reproduce and use several instruments, whose features are next to those used by the Union and by the Municipal Educational Secretariat of Campo Grande, MS. The possible implications of these practices are: responsabilization of the school; social, political and professional pressure in achieving goals; accumulation of work for the school actors; little time for reflection and analysis; excess evaluations and tests; and biased work on the school management. We conclude that the logic of the international monitoring of education quality – expressed in studies, researches and evaluations in large scale – has penetrated the Brazilian educational policy, and went on to the school, reorienting its dynamics and bringing implications to the school management. In this sense, the management in the observed school not only adheres to the monitoring externally induced, but also starts to create its own mechanisms to monitor the development of its basic education, seeking improvement, and also better results in external assessment.

**Key words:** educational policy; educational assessment; school management.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do estado de Mato Grosso do Sul e localização do município de Campo Grande .....	48
Figura 2 – Esboço da planta baixa da EPV .....	62
Figura 3 – Fotos dos corredores de acesso às salas de aulas da EPV.....	63
Figura 4 – Foto da lousa branca instalada em uma das salas de aula da EPV .....	64
Figura 5 – Foto do pátio descoberto da EPV .....	65

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População por faixa etária do município de Campo Grande, MS (2000) .....	49
Gráfico 2 – Taxa de aprovação nos anos iniciais do ensino fundamental na EPV, no município, no MS e no Brasil (2005, 2007 a 2010) .....	69
Gráfico 3 – Taxas de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental na EPV, no município, no MS e no Brasil (2007 a 2010) .....	70
Gráfico 4 – Taxas de aprovação e reprovação no ensino fundamental na EPV (2010) .....	71
Gráfico 5 – Taxas de abandono nos anos iniciais do ensino fundamental na EPV, no município, no MS e no Brasil (2007 a 2010) .....	72
Gráfico 6 – Taxas de distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental na EPV, no Município, no MS e no Brasil (2007 a 2010) .....	73
Gráfico 7 – Resultado da EPV na Prova Brasil nos anos iniciais do ensino fundamental em Matemática e Língua Portuguesa – 2005 a 2009 .....	74
Gráfico 8 – Resultado do IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental (2005, 2007 e 2009) .....	75

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Proposta Pedagógica da EPV .....	57
Quadro 2 – Aspectos do monitoramento educacional desenvolvido pela Escola Municipal Padre José Valentim .....	83
Quadro 3 – Instrumentos e critérios avaliativos da EPV .....	84
Quadro 4 – Processos, pautas, assuntos, ações/decisões selecionados nos registros de atas de reuniões ordinárias do Conselho Escolar da EPV (2009-2011) .....	97
Quadro 5 – Síntese do Plano de Desenvolvimento da EPV (2009-2010) .....	106

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produto Interno Bruto a preços correntes e Produto Interno Bruto <i>per capita</i> de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Centro-Oeste e Brasil (2005-2009) .....	50
Tabela 2 – Número de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS (2010) .....	51
Tabela 3 – Funções docentes por modalidade e etapa de ensino – REME de Campo Grande, MS (2010) .....	51
Tabela 4 – Resultados da avaliação externa de desempenho dos alunos da Reme (1999-2010) .....	53
Tabela 5 – Comparativo da média de desempenho dos alunos do 2º ano da REME e de professores que participaram e não participaram de curso de pós-graduação em Alfabetização .....	54
Tabela 6 – Número de matrículas na EPV (2003-2010) .....	59
Tabela 7 – Resultado da EPV na Prova Brasil (ensino fundamental – 5º ano) .....	74
Tabela 8 – Resultado do IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental (2005, 2007 e 2009) e as metas projetadas para a EPV, o município, o estado de MS e o Brasil .....	75
Tabela 9 – Média comparativa dos resultados na avaliação censitária da REME: EPV ....	76

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABC	<i>Advertsing Branding Services Content</i>
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BRI	Pesquisa: Bons resultados do IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho Escolar
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDECA-CE	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará
CEFOR	Centro de Formação de Formadores
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Cultura
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNDE	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COMAD	Conselho Municipal Antidroga
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
DF	Distrito Federal
EPV	Escola Municipal Padre José Valentim
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EpT	Educação para Todos
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Escola
IDER	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação ( <i>Laboratorio Latino-americano de Evaluación de la Calidad de la Educación</i> )
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMEP	Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe
PAR	Plano de Ações Articuladas
PAIE	Programa de Apoio às Inovações Educacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PERCE	Primeiro Estudo Internacional Comparativo sobre Linguagem, Matemática e Fatores Associados, para Alunos do Terceiro e Quarto Ano da Educação Básica
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes ( <i>Programme for International Student Assessment</i> )
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico da Escola
PRODEC	Projeto de Desenvolvimento e Enriquecimento Curricular
REME	Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS
RIE	Regimento Interno Escolar
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS
SERCE	Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo

SP	São Paulo
TRI	Teoria de Resposta ao Item
TERCE	Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo
TpE	Todos pela Educação
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
USP	Universidade de São Paulo
WEI	Programa de Indicadores Mundiais da Educação ( <i>World Education Indicators</i> )

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>MONITORAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL: FATORES IMPULSIONADORES, AÇÕES E ESTRATÉGIAS .....</b>	<b>08</b>
1 Monitoramento educacional: definição e instrumentos .....	09
2 Fatores impulsionadores do monitoramento educacional .....	15
2.1 Pesquisas: indicadores de qualidade da educação .....	15
2.2 Compromissos internacionais .....	19
3 Estudos e avaliações comparativos internacionais .....	27
4 Ações e estratégias .....	29
4.1 Geração de condições técnicas .....	29
4.2 Mobilização social .....	34
4.3 Incremento da pesquisa .....	37
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>MONITORAMENTO DA QUALIDADE DE ENSINO NA REDE ESCOLAR DE CAMPO GRANDE, MS .....</b>	<b>41</b>
1 A escola de ensino fundamental no Brasil .....	42
2 O município de Campo Grande e sua rede escolar .....	48
3 O monitoramento educacional na REME .....	52
4 A Escola Municipal Padre José Valentim .....	56
4.1 A Proposta Político-Pedagógica da Escola .....	56
4.2 Características da população atendida .....	58
4.3 Condições de atendimento à população .....	60
4.3.1 Instalações e equipamentos .....	60
4.3.2 Profissionais .....	66
5 Indicações do monitoramento educacional .....	68
5.1 Rendimento escolar .....	68
5.2 Desempenho na Prova Brasil .....	73
5.3 Desempenho no IDEB .....	74
5.4 Desempenho nas Avaliações da SEMED .....	76

<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>MONITORAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO PRÁTICA DA GESTÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PADRE JOSÉ VALENTIM .....</b>	<b>78</b>
1 A gestão .....	79
2 O monitoramento do ensino fundamental .....	82
3 Organização da gestão da Escola .....	89
3.1 Conselhos de Classe .....	90
3.2 Conselho de Professores .....	94
3.3 Conselho Escolar .....	95
3.4 Associação de Pais e Mestres .....	102
3.5 PDE-Escola .....	103
4 Implicações do monitoramento educacional para a gestão escolar .....	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>128</b>
ANEXO 1 – Resultado da Autoavaliação dos profissionais da Escola Municipal Padre José Valentim (2009) .....	129
ANEXO 2 – Resultado da Autoavaliação dos profissionais da Escola Municipal Padre José Valentim (2010) .....	134
ANEXO 3 – Cópias da planta baixa da Escola Padre José Valentim .....	148
ANEXO 4 – Cópia do calendário escolar da Escola Padre José Valentim .....	150

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho investigamos o processo de institucionalização do monitoramento do ensino fundamental no espaço intraescolar, observando-o como faceta da gestão escolar configurada em induções externas instrumentadas pela avaliação e em estatísticas educacionais, principalmente, a partir de 2007, quando foi introduzido pelo Ministério da Educação (MEC) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Embora o monitoramento da educação básica tivesse se imposto como uma necessidade no processo de redemocratização da sociedade brasileira (anos de 1980) e no desafio para o cumprimento das metas de “educação para todos” — firmadas em Jomtien e Nova Delhi (1990 e 1993) e repactuados em Dakar (2000) — somente em 2007 o Brasil reuniu e articulou condições técnicas e político-administrativas para isso.

Ao longo do período de 1990 a 2007, o País viabilizou um complexo de medida-avaliação-informação (FREITAS, 2005a) que, ajustado e complementado (FREITAS, 2007; 2008), permitiu ao governo federal não só monitorar sistematicamente a evolução do ensino fundamental (6 a 14 anos) e ensino médio (15 a 17 anos), como também induzir governos subnacionais (distrital, estadual, municipal) a introduzir o monitoramento em suas políticas educacionais. Para isso foi fundamental a criação do IDEB – indicador sintético –, com o qual o Ministério da Educação (MEC) fixou metas bienais de evolução dos indicadores fluxo escolar (taxa de aprovação) e desempenho cognitivo dos alunos, aferido pelas avaliações nacionais (Prova Brasil e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB<sup>1</sup>). O governo estabeleceu, assim, parâmetros para o monitoramento da educação básica e um

---

<sup>1</sup> O SAEB foi criado no início dos anos de 1990 e, desde então, sofreu modificações, passando, a partir de 2005, a compor-se pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) – avaliação amostral que manteve as características, procedimentos e objetivos do SAEB – e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – conhecida como Prova Brasil e de caráter censitário (BRASIL, 2005).

padrão mínimo de qualidade a alcançar até 2021, qual seja: a média nacional 6,0. Para fixar esse padrão, o MEC tomou como referência a média já alcançada em países de desenvolvimento econômico avançado.

Do ponto de vista político-administrativo, foi fundamental a ação do MEC de estabelecimento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo entre as suas medidas o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007a).

São medidas muito recentes, de modo que a produção educacional de análise de políticas públicas expressas nessas iniciativas do governo nacional é basicamente ensaística<sup>2</sup>, embora comecem a surgir estudos empíricos. Nestes, há fortes indicativos de que o monitoramento se firma como importante ferramenta da política brasileira de promoção da melhoria da qualidade do ensino fundamental e do ensino médio, envolvendo iniciativas nacionais, subnacionais e locais.

Entre os estudos empíricos disponíveis, encontramos os trabalhos de Freitas, Real e Baruffi (2011), Ovando (2011) e Lima (2011) apontando que o monitoramento empreendido pelo governo federal tem impulsionado iniciativas com esse caráter tanto em redes como em escolas. Esses trabalhos dizem respeito à pesquisa “Bons resultados do IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos” (BRI)<sup>3</sup>. As autoras observaram dez redes escolares municipais cujos resultados no IDEB 2007 estavam entre os mais expressivos (cinco dos mais elevados e cinco com as maiores variações de 2005 para 2007) entre os 78 municípios do estado de Mato Grosso do Sul (MS).

O estudo de Ovando (2011) analisou especificamente as políticas de avaliação e monitoramento desenvolvidas por redes municipais de Educação do estado de Mato Grosso do Sul (MS), constatando a existência de práticas locais de monitoramento dos anos iniciais do ensino fundamental, com o que podem estar a ocorrer importantes modificações na gestão escolar.

---

<sup>2</sup> Leia-se a respeito: Adrião; Garcia, 2008; Krawczyk, 2008; Saviani, 2007.

<sup>3</sup> Participei como colaboradora voluntária nessa pesquisa. Foi ela realizada conjuntamente pelas equipes da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE), tendo na coordenação geral o Prof. Dr. Romualdo Portela de Oliveira (USP), nas coordenações estaduais a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sofia Lerche Vieira (Ceará), a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dirce Nei Teixeira de Freitas (Mato Grosso do Sul) e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Zákia Lian Sousa (São Paulo). O projeto, aprovado pelo edital do Programa Observatório da Educação financiado pela CAPES/INEP/MEC, pesquisou a contribuição de iniciativas de políticas educacionais de municípios dos referidos estados para a melhoria do Ideb no período 2005-2007. A amostra de dez municípios em cada estado resultou da combinação de dois critérios adicionais: redes municipais de ensino com mil ou mais matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, das quais cinco registraram os maiores Idebs em 2007 e cinco as maiores variações do Ideb de 2005 para 2007.

Entre 14 escolas investigadas no âmbito da pesquisa BRI, chamou a nossa atenção a “Escola Municipal Padre José Vatientim” (EPV), da rede escolar municipal de Campo Grande, MS, pela ênfase que pareceu dar ao monitoramento no espaço intraescolar, à primeira vista com iniciativas próprias e sistematizadas.

Se por um lado o monitoramento da educação realizado pelo governo federal através do IDEB e as suas possíveis repercussões na escola são recentes, por outro lado as práticas de monitoramento realizadas a partir de avaliações em larga escala e a preocupação com a qualidade da educação básica não são assim tão recentes. Diante da propagação das iniciativas de avaliação e o crescente interesse pela melhoria da qualidade educacional, educadores e pesquisadores se voltam para tais temáticas (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007), colocando no centro a importância dos estudos e pesquisas a fim de subsidiar ações e programas pró-qualificação do ensino. Dessa forma, foram produzidos teses e artigos voltados para essas temáticas<sup>4</sup>.

Teses que tratam da avaliação da educação básica realizada nos âmbitos nacional (FREITAS, 2005a; SANTOS, 2007), estadual (ARCAS, 2009; DANTAS, 2009) e da unidade de ensino (BRANDALISE, 2007), ponderam que: a avaliação em larga escala pode servir ao Estado como instrumento de regulação da educação básica (FREITAS, 2005a); do ponto de vista teórico, por se valer da “lógica do teste”, pode apresentar limites para retratar a qualidade da educação básica (SANTOS, 2007); assim como induzir práticas e orientar o trabalho docente no interior da escola (ARCAS, 2009). Na escola, os resultados da avaliação em larga escala podem tanto ser utilizados para monitorar o trabalho docente (DANTAS, 2009) quanto para subsidiar a avaliação institucional e informar a tomada de decisão para a melhoria do ensino (BRANDALISE, 2007).

A avaliação educacional também é tema de artigos que discutem as práticas realizadas no País (FREITAS, 2004, 2007), nos estados (GORNI, 2004; CIANFLONE; ANDRADE, 2007) e nos municípios (WERLE; THUM; ANDRADE, 2009). Esses textos mostram que: **a)** a avaliação, enquanto instrumento de monitoramento da educação básica, foi incorporada ao

---

<sup>4</sup> Nos sites do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD) e da biblioteca eletrônica Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), selecionamos trabalhos publicados entre os anos 2000 e 2010, que apresentam no título e/ou no resumo o tema “avaliação do ensino fundamental” e/ou seus correlatos. As expressões de busca utilizadas no tópico assunto nos referidos sites foram: avaliação educacional; avaliação na educação; avaliação da educação; avaliação em educação; avaliação na escola; avaliação da escola; avaliação institucional na escola; avaliação institucional da escola; autoavaliação de escola; autoavaliação da escola; autoavaliação na escola; avaliação do ensino fundamental; avaliação do ensino obrigatório; avaliação escolar; avaliação de escola; avaliação em escolas.

discurso da ação normativa brasileira (FREITAS, 2004), instrumentalizando processos de gestão gerencial (FREITAS, 2007); **b**) a avaliação em larga escala, por focar o rendimento dos alunos em provas, apresenta limites na identificação dos problemas da qualidade de ensino (GORNI, 2004); **c**) no caso do SAEB e do PISA<sup>5</sup>, os testes padronizados avaliam apenas parte das competências e habilidades esperadas dos alunos (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002); **d**) as propostas nacionais para a avaliação da educação podem não estar relacionadas com a agenda política de alguns municípios (WERLE; THUM; ANDRADE, 2009); **e**) práticas de avaliação em larga escala podem provocar “ajustamentos” no trabalho docente e da escola como, por exemplo, preparar os alunos para a prova, planejar o ensino com base nas matrizes dos testes padronizados e/ou produção de estatísticas no interior da escola (CIANFLONE; ANDRADE, 2007).

A tendência é a de que a literatura da área traga contribuições acerca do que vem ocorrendo, no País, em termos de avaliação e monitoramento educacional a partir da publicação de resultados de pesquisas docentes contempladas com financiamento público, condicionado ao uso dos bancos de dados do Inep, como é o caso do “Programa do Observatório da Educação”<sup>6</sup>. Os projetos de pesquisas aprovados nos editais desse programa até o ano de 2010 apresentam no título e/ou no resumo, em sua maioria, os temas qualidade da educação, avaliação da educação, avaliação institucional, formação de professores, currículo e inclusão.

Considerando que ainda é escasso o conhecimento disponível sobre os desdobramentos locais do monitoramento educacional, em especial no âmbito da escola, empreendido pelos governos federal e subnacionais, nos propusemos a buscar resposta para o seguinte problema: como o monitoramento educacional se materializa na escola e com quais implicações para a gestão escolar?

Pretendendo responder ao problema anunciado, tivemos por objetivo geral analisar a institucionalização do monitoramento do ensino fundamental e suas repercussões na configuração da gestão da escola, e por objetivos específicos:

- analisar o processo de institucionalização do monitoramento enquanto ferramenta da política para a educação básica no Brasil;

---

<sup>5</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment*).

<sup>6</sup> O Observatório da Educação é um programa de fomento que visa ao desenvolvimento de estudos e pesquisas na área da educação. O programa é financiado pela CAPES em parceria com o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

- caracterizar a escola e a prática de monitoramento do ensino fundamental;
- apreender as implicações do monitoramento para a gestão escolar, considerando as perspectivas interna e externa à escola.

Assim, investigamos o monitoramento do ensino fundamental nas ações da gestão da “Escola Municipal Padre José Valentim” (EPV).

Nossa investigação ocorreu por meio de procedimentos quanti-qualitativos (CRESWELL, 2007), que compreendem a coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos, embora a abordagem qualitativa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; POUPART, 2008) seja a principal, seguindo princípios do estudo de caso (CHIZZOTTI, 2006; ANDRÉ, 2005).

O estudo de caso é um enfoque qualitativo que permite a coleta sistemática de informações sobre um fenômeno, ou caso, em especial sobre as relações e os processos sociais que nele ocorrem (CHIZZOTTI, 2006). Neste trabalho investigamos o caso da prática de monitoramento realizado pela EPV.

Chizzotti (2006) afirma que há duas objeções ao estudo de caso: a primeira objeção diz respeito ao fato de não ter o caso uma representatividade amostral, portanto, não permite generalizações. A segunda objeção implica o risco de aprofundamento de uma singularidade que pode não ter correspondências com um contexto mais abrangente.

Entretanto, assim como Chizzotti (2006), entendemos que fazer generalizações não é o objetivo desse tipo de estudo e que o caso analisado se encontra em um contexto com o qual estabelece relações. Portanto, a escola observada e as práticas que desenvolve não estão isoladas das políticas educacionais do município e/ou do País, no qual estão inseridas. Nesse sentido, o caso é uma manifestação de relações cuja compreensão pode ser de interesse para a compreensão de facetas do todo mais amplo.

A vantagem do estudo de caso, nessa situação investigada, é propiciar-nos um conhecimento detalhado da Escola e sua prática de monitoramento do ensino fundamental na perspectiva de relações intraescolares e da Escola com instâncias formuladoras de políticas. Para tanto, utilizamos um conjunto de instrumentos e técnicas (ANDRÉ, 2005), acompanhamos as atividades da Escola por meio de observação participante (FLICK, 2004; MAY, 2004; VIANNA, 2007), participação em reuniões, coleta de dados em documentos e registros escolares, e entrevistas com gestores escolares. Parte dos documentos e as entrevistas foram fornecidas pela pesquisa BRI, que os coletou e realizou no ano de 2009, quando os pesquisadores visitaram a EPV.

Utilizamos ainda dados e indicadores estatístico-educacionais obtidos por meio de ferramentas da informática. Elas permitiram consultas a bancos de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC), Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de Campo Grande, MS, entre outros. Também levantamos dados em relatórios da avaliação interna da Escola. No tratamento dos dados utilizamos as técnicas de análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; CELLARD, 2010) e de análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

A análise documental (CELLARD, 2010) nos permitiu levantar e sumarizar as informações sobre fatos registrados em documentos, a partir de nossos questionamentos. A análise de conteúdo (BARDIN, 2009) nos permitiu compreender as mensagens, muitas vezes implícitas, nas falas dos entrevistados.

Considerando que os documentos são um conjunto de registros escritos que podem ser, entre tantas classificações, públicos ou privados, nos detivemos na análise de exemplares do primeiro tipo, abarcando: declarações internacionais, documentos nacionais (leis, portarias, regulamentos) e documentos escolares (normas, registros, arquivos). Utilizamos também uma literatura educacional que oferece contribuições para a compreensão do fenômeno observado no contexto brasileiro (CELLARD, 2010; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os principais documentos escolares analisados neste trabalho são: o Projeto Político Pedagógico da escola – PPP (2008, 2010), o Regimento Interno Escolar (RIE, 2010) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola, 2009-2010).

A utilização das entrevistas nos permitiu explorar o ponto de vista dos atores, compreender suas ações e relações, e, ainda, apresentar esclarecimentos sobre a realidade pesquisada (POUPART, 2010).

Outra fonte utilizada foi gerada por meio de anotações de campo que realizamos durante visitas à Escola nos meses de novembro e dezembro de 2010 e no ano 2011, somando um total de 60 horas de observação participante. Esta foi realizada com o objetivo de conhecer a prática do monitoramento do ensino fundamental realizado pela Escola, assim como as reflexões e discussões dos atores (professores e gestores escolares) sobre esse processo.

As anotações de campo foram feitas simultaneamente à observação, ou no tempo mais próximo possível a esta, de forma a evitar os limites da seletividade de nossas memórias e

permitir a reconstituição dos fatos no momento das análises, conforme orientam May (2004) e Vianna (2007).

Ao buscar compreender o contexto intraescolar da EPV e suas relações com políticas nacionais e municipais, esperamos contribuir para o debate sobre o tema “monitoramento do ensino fundamental”. Esperamos que os resultados deste trabalho, assim como suas decorrentes publicações, possam trazer contribuições para a área e para a Escola.

O texto está organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo analisamos o processo pelo qual o monitoramento se constituiu uma ferramenta da política para a educação básica no Brasil de modo a apontar fatores que o impulsionaram, assim como ações e estratégias na sua viabilização e acolhimento social. Isso nos oferece uma visão de contexto que emerge da consideração de conexões entre os processos, próprios da contemporaneidade, que ocorrem no plano nacional e intranacional com processos que têm curso no plano das relações internacionais.

No segundo capítulo, nosso foco se volta para a análise do monitoramento da qualidade de ensino desenvolvido na rede escolar municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Dessa forma, contextualizamos as políticas municipais que podem ter sido impulsionadoras do monitoramento intraescolar e apresentamos a Escola Municipal Padre José Valentim (EPV) como uma das unidades de ensino dessa rede, trazendo alguns elementos sobre as condições que a escola possui para o monitoramento educacional e os desafios que enfrenta para a melhoria da qualidade do ensino. Para isso, inicialmente contextualizamos a escola, descrevendo a sua proposta pedagógica e o seu desempenho nas avaliações externas e internas.

No terceiro capítulo, apresentamos o monitoramento do ensino fundamental realizado pela EPV e suas possíveis implicações para a gestão escolar. Para tanto, analisamos a gestão da Escola e alguns elementos do monitoramento que nela se dão: instrumentos, responsáveis, objetivos e finalidades.

Por fim, seguem as considerações finais, as referências e os anexos.

# **CAPÍTULO I**

## **MONITORAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL: FATORES IMPULSIONADORES, AÇÕES E ESTRATÉGIAS**

Neste capítulo temos o objetivo de analisar o processo pelo qual o monitoramento se constituiu uma ferramenta da política para a educação básica no Brasil de modo a apontar fatores que o impulsionaram, assim como ações e estratégias de sua viabilização e acolhimento social. Isso nos oferece uma visão de contexto que emerge da consideração de conexões, próprias da contemporaneidade, entre os processos que ocorrem no plano nacional e intranacional com processos que têm curso no plano das relações internacionais.

Essa abordagem se baseia no pressuposto de que a reestruturação capitalista, as aceleradas transformações sociais, os avanços tecnológicos, os processos multiescalas, multidimensionais e multicêntricos denominados globalização (HIRST; THOMPSON, 1998; JESSOP, 1998), entre outros, têm crescentemente concorrido para a internacionalização da educação, condicionando suas políticas públicas (DALE, 2004).

Um aspecto desse processo, que nos parece importante para o estudo da questão que nos ocupa neste trabalho, consiste na geração de elementos discursivos contribuintes para o estabelecimento da racionalidade predominante na esfera pública (HABERMAS, 2003) e, por conseguinte, na formulação de políticas públicas.

Nesse contexto, a definição de políticas públicas para a educação implica um processo no qual forças supranacionais e orientações de organismos internacionais são interpretadas e moldadas, tanto nacional quanto supranacionalmente, visando à solução de problemas que, nem sempre, foram localmente percebidos (DALE, 2004).

Embora esse processo comporte diversas facetas, interessa-nos neste capítulo a

questão do monitoramento como ferramenta de política e gestão da educação básica.

O uso do termo monitoramento na área da educação é recente e tem suscitado polêmicas, geralmente em torno da racionalidade que o põe em uso e do que efetivamente designa. Inegavelmente o termo compõe o repertório terminológico da política educacional no Brasil e seu significado nem é único e nem inequívoco, estando em construção nos processos que materializam os discursos em diferentes momentos, lugares e por diversos atores. Por isso, fazemos um esforço de definir o termo e outros a ele associados na primeira seção do trabalho. Nas seções seguintes tratamos das duas outras questões acima mencionadas: os fatores que, a nosso ver, impulsionaram práticas de monitoramento na educação; e as ações e estratégias que viabilizaram o emprego do monitoramento no Brasil.

## **1 Monitoramento educacional: definição e instrumentos**

Segundo o dicionarista Aurélio (FERREIRA, 2000), na Língua Portuguesa o termo monitoramento vem do verbo “monitorar” que significa “[...] acompanhar e avaliar (dados fornecidos por aparelhagem técnica) [...], controlar, mediante monitoração”. Portanto, o termo diz respeito a ações e a dados gerados por mecanismos técnicos. As ações mencionadas são as de acompanhamento, avaliação e controle que podem nomear diversas coisas, motivo pelo qual esse caminho se mostra pouco elucidativo para os nossos propósitos.

Buscando na literatura educacional definições para o que denominamos monitoramento, encontramos nos trabalhos de Fletcher (1995) e Souza (2005) explicações que nos mostraram que o termo tem sido entendido como acompanhamento sistemático de um conjunto de indicadores educacionais em intervalos regulares de tempo. Temos aqui realçado o acompanhamento como ação sistemática, ou seja, ordenada e metódica, de seguimento da evolução de algo, denominado indicadores educacionais.

Souza (2005), esclarecendo, em sentido geral, o que são indicadores afirma serem eles componentes de um sistema de informações, que podem ser demográficos, econômicos, financeiros, políticos e sociais. Ferreira e Tenório (2010, p. 145) explicam o indicador como elemento que “[...] denota características ‘especiais ou qualidades, que aponta (como o *dedo indicador*) uma direção, mostrando a conveniência de [algo], ou aconselhando a alguma ação”. Na educação, os indicadores, conforme observa Fletcher (1995), dizem respeito ao processo de ensino, a seus objetivos, às metas e aos resultados. Assim, para que sejam

conhecidos, os indicadores requerem o emprego de um conjunto sistemático de instrumentos e procedimentos de coleta, análise e controle de dados.

O monitoramento, que é o processo sistemático de acompanhamento da evolução de indicadores, também requer o uso sistemático de diversos meios entre os quais se encontram mensurações (principalmente estatísticas), avaliações e pesquisas. Interessam ao monitoramento educacional indicadores como, por exemplo, os que permitem o acompanhamento de rendimento escolar (taxas de aprovação, repetência e abandono), da conclusão das etapas de ensino (taxas de conclusão) e dos insumos escolares (espaço, equipamentos escolares, relação do número de alunos por docente). Também interessam os índices, os quais expressam a razão entre dois ou mais indicadores.

O monitoramento pode acumular informações úteis para a gestão e para a formulação de políticas educacionais. Na esfera da gestão, o monitoramento pode ser proveitoso em diferentes escalas e níveis, do mais amplo ao mais restrito.

Souza (2005) e Ferreira e Tenório (2010) nos auxiliam a perceber cinco funções para o monitoramento de indicadores de qualidade da educação, quais sejam: **a)** auxiliar a gestão nos âmbitos do sistema, das redes e das escolas); **b)** auxiliar a promoção e a avaliação de políticas educacionais; **c)** racionalizar a distribuição e o uso dos recursos disponíveis; **d)** promover ações de caráter gerencial; **e)** consolidar informações sobre determinada realidade.

Dependendo dos objetivos pelos quais é realizado, das suas funções e dos indicadores que prioriza, o monitoramento pode induzir a lógicas empresariais, gerencialistas, em contraposição à gestão democrática, fortalecendo a centralização política e, decorrentemente, modificando a lógica do pacto federativo, a respeito do que alertam Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005) e Freitas (2007).

Isso porque o acompanhamento dos indicadores educacionais (monitoramento) envolve a tomada de decisão sobre quais aspectos se pretende conhecer, seguir observando, controlar e, até mesmo, neles intervir (TENÓRIO; FERREIRA, 2010). Assim, ele pode determinar ou induzir práticas. Basicamente porque os indicadores, enquanto partes de um sistema de informação, são elementos que direcionam a ação ao expressar determinadas características da realidade. Logo, a depender dos indicadores de qualidade da educação que se privilegia, pode-se induzir um tipo de prática, direcionar a ação escolar.

Sousa e Arcas (2010) oferecem um exemplo disso quando, na análise de implicações das avaliações em larga escala no currículo escolar no estado de São Paulo, mostraram que os

indicadores de qualidade podem induzir um currículo comum, reorientar o planejamento escolar, determinando o que, como e quando ensinar. Observaram os autores que, de certa forma, os professores abrem mão do direito à autonomia pedagógica em função de melhores resultados em provas e da conseqüente bonificação salarial.

Portanto, dependendo do que e para que se pretende monitorar serão selecionados determinados indicadores de qualidade, bem como os instrumentos e os procedimentos, sendo que quanto maior for a dimensão a ser monitorada maior serão a complexidade e a diversidade de indicadores a serem construídos e analisados (TENÓRIO; FERREIRA, 2010).

Uma vez que um único indicador é incapaz de retratar a complexidade do fenômeno educacional, precisa-se eleger um conjunto de indicadores (SOUZA, 2005) que, muitas vezes, são sintetizados por um ou mais índices. Mesmo assim, dependendo dos aspectos observados, corre-se o risco de privilegiar apenas uma faceta do fenômeno observado, desconsiderando aspectos formativos e sociais do ensino.

Dispomos hoje de várias classificações dos indicadores educacionais. Souza (2005) aponta uma classificação com base em três tipos de indicadores: de insumos, de processos e de produtos. O primeiro diz respeito aos recursos humanos e materiais que a escola disponibiliza (p. 94): “[...] compreendem o tempo dos professores e dos alunos, os recursos utilizados em sala de aula, a participação dos funcionários, as instalações da escola e, principalmente, o desenvolvimento cognitivo prévio do aluno”. O segundo tipo compreende o processo de ensino-aprendizagem em que o aluno se desenvolve, de que são exemplos (Ibid., p. 95) “[...] a taxa de evasão, o número médio de anos de estudo por graduado, a relação aluno-professor e o uso do tempo na escola”. Os indicadores de produto se relacionam com os objetivos da educação o que lhes dá um caráter multidimensional. Mas, o autor observa ser frequente a atenção dada à dimensão cognitiva dos resultados do ensino expressa pela proficiência do aluno. Também indicadores de produto têm sido destacados como, por exemplo, as taxas de repetência e de conclusão das etapas do ensino. Menos frequente, mas também utilizado é o número de egressos da escola que conseguem ter acesso ao mercado de trabalho com sucesso.

Portanto, para Souza (2005), os indicadores educacionais podem ser quantificados e comparados entre si, para expressar a qualidade da educação ofertada por escolas ou redes de ensino. Qualidade, nesse caso, pode ser medida e quantificada objetivamente.

Entretanto, há aspectos políticos e sociais próprios da educação que não são tão

facilmente perceptíveis e muito menos quantificáveis no curto prazo.

O trabalho com indicadores implica tomada de decisão sobre quais aspectos serão privilegiados. Portanto, cabe questionar quem toma tais decisões, por que e como. Destaca-se, nesse ponto, o papel e o poder político dos atores que realizam o monitoramento e sob quais interesses o fazem.

Por isso mesmo há uma variedade de indicadores e de tipologias que pretendem classificá-los. No Brasil, entre outras iniciativas, destacamos o projeto “Indicadores Qualitativos da Educação na Escola”<sup>7</sup>, desenvolvido sob a coordenação da Ação Educativa<sup>8</sup>, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do INEP e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Sendo que este último também forneceu apoio financeiro.

O projeto teve por objetivo construir indicadores qualitativos (para além dos quantitativos) que pudessem ser usados pela comunidade escolar (profissionais da Educação, professores, pais, alunos) para avaliar o ensino, a escola e para monitorar a qualidade da educação ofertada. Trata-se, pois, de uma ferramenta que pretendia complementar os indicadores gerados pelas avaliações em larga escala, pelo censo escolar, pelos censos especiais. Seu propósito seria o de instrumentar o monitoramento e controle social da qualidade educacional (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005).

A princípio o projeto apresentou um documento com uma seleção de indicadores para

---

<sup>7</sup> Também participaram do processo de construção desses indicadores as seguintes organizações: Centro de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Cultura (CENPEC); Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), em especial o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (CEDECA-CE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED); Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança; Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, em especial o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Instituto Polis; Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

<sup>8</sup> A Ação Educativa, criada em 1994, tem desempenhado ações voltadas diretamente para estudos, pesquisas e a intervenção em âmbitos locais, inclusive desempenhando papel na formação de professores em algumas escolas. Algumas dessas ações contaram com a colaboração, ou apoio direto do Ministério da Educação do Brasil (MEC). A Ação Educativa conta com 41 sócios estatutários, destes destacamos: Celso de Rui Beisiegel; José Marcelino de Rezende Pinto; Maria Machado Malta Campos; Marília Pontes Spósito; Sérgio Haddad e Vera Masagão Ribeiro (coordenadora geral da Ação Educativa). A Ação Educativa tem contado com o apoio de diferentes instituições: **a)** internacionais: Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, Centro Cultural da Espanha, Serviço das Igrejas Evangélicas na Alemanha para o Desenvolvimento, Fundação Avina Brasil, Fundação Ford Brasil, Kindernothilfe E. V. (Espanha), Norw Egian Church AID (NCA – Noruega) e Save the Children; **b)** e nacionais: Carta Capital, Fundação Casa, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Global Editora, Governo do Estado de São Paulo/ Ministério da Justiça e Cidadania/ Fundação Casa, Instituto C&A, Instituto Embraer, Instituto IBI, Instituto Paulo Montenegro, Ministério da Educação, Ministério da Cultura, Petrobras S.A., Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Paulo, Sesi/ Departamento Nacional e Unicef.

avaliar a qualidade da educação na escola (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2004) e, posteriormente, as experiências construídas levaram à publicação de um segundo documento com indicadores de qualidade para a educação infantil (MEC, 2009). Ambos os documentos possuem caráter instrumental e pragmático, sendo voluntária a sua utilização pela escola.

Reportando-se especificamente à escola, os indicadores de qualidade foram classificados em sete dimensões: **a)** formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; **b)** acesso, permanência e sucesso na escola; **c)** ambiente físico escolar; **d)** ambiente educativo; **e)** prática pedagógica; **f)** avaliação; e **g)** gestão escolar democrática (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005).

O instrumento, além de apresentar linguagem acessível, resguarda a autonomia da escola e a convida a trabalhar com indicadores para monitorar sua qualidade e do trabalho que realiza (Idem).

Apesar da qualidade do material, a escola pode ignorar a sua existência, ou optar por não usá-lo seja por resistência, interesses ou acúmulo de tarefas docentes – afinal, na atualidade, ampliam-se cada vez mais as atividades, compromissos e responsabilidades dos docentes que já não são “simplesmente” encarregados de ensinar, mas também de elaborar projetos, relatórios, participar de comissões, etc. (OLIVEIRA, Dalila, 2011). Há, ainda, a possibilidade de a escola criar seus próprios instrumentos para se autoavaliar e monitorar a qualidade da educação que oferta. Essa possibilidade pode ser a que mais se aproxima do que ocorre na escola observada nesta pesquisa, conforme mostraremos adiante.

Como visto antes, um dos instrumentos que propiciam indicadores educacionais é a avaliação, cujas propriedades, segundo Vianna (2005), permitem a realização de diagnósticos, reflexões e intervenções sobre a realidade avaliada, podendo, ou não, resultar em mensuração, configurando-se em um processo contínuo e formativo.

Para legitimidade da avaliação educacional é preciso que a sua prática seja reflexiva e dialógica, de forma que avaliador e avaliado conheçam não só os critérios como também participem do processo de planejamento, execução e utilização dos resultados da avaliação (VIANNA, 2005). Caso assim seja, a prática avaliativa pode facilitar, inclusive, o monitoramento da qualidade da educação. Entendemos que essa facilitação advém da possibilidade de apropriação do monitoramento e da qualidade dos dados disponibilizados.

Conforme alerta Vianna, a avaliação é um processo complexo que ocorre em vários setores da sociedade e, por conseguinte, na educação, na qual vem sendo realizada para

aferição do rendimento escolar, desempenho cognitivo dos alunos, escolas, redes e sistemas de ensino, apreciação de cursos e currículos, entre outros. Nesse processo, o objetivo maior da avaliação deve ser a intervenção no processo educacional com vistas à melhoria de sua qualidade (VIANNA, 2005). Para esse objetivo também pode concorrer o ato de monitorar.

Conforme vimos, o monitoramento está associado à expectativa de se promover melhor qualidade de ensino, da escola e da educação. A questão da qualidade de ensino é reconhecidamente complexa e polêmica (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). No caso do Brasil, segundo Oliveira e Araújo (2005), constituiu-se em três momentos: primeiro, a qualidade da educação esteve associada a ter, ou não, o acesso à escola; o segundo momento, em decorrência das políticas de universalização do acesso ao ensino fundamental, a qualidade esteve associada a regularidade do fluxo escolar e conclusão das etapas do ensino; no terceiro momento, em virtude das políticas de regularização do fluxo escolar e da aceleração da aprendizagem, a qualidade da educação passa a ser associada ao desempenho dos alunos nos resultados das avaliações em larga escala.

Diversos trabalhos tratam diretamente da questão da qualidade da educação (FRANCO, 1994; BEISIEGEL, 2005; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007; OLIVEIRA, 2007) e outros a abordam indiretamente ao tratar de temas correlatos (ARROYO, 2000, SPOZATI, 2010). Não cabe aqui discuti-los, apenas trazer com que entendimento o utilizaremos nesta pesquisa.

Entendemos a expressão na sua acepção ampla, abarcando fatores extraescolares (econômicos, políticos, culturais, familiares, entre outros) e fatores intraescolares (condições de prestação do atendimento, de acesso, de permanência e de aproveitamento escolar; práticas e resultados). Na dimensão intraescolar, estão fatores de qualidade, entre outros: a formação docente, o transporte escolar, a infraestrutura escolar e municipal, os materiais didáticos, a merenda escolar, o acesso com permanência na escola, a conclusão das etapas de ensino, as práticas avaliativas e pedagógicas, a parceria escola-família, o desempenho em avaliações. Na dimensão extraescolar, os fatores fundamentais são as condições socioeconômicas das famílias e dos docentes. Da consideração desses e de outros fatores podem ser derivados indicadores da qualidade do ensino, da escola, da política, da gestão e da educação escolar.

A melhoria da qualidade da educação, expressa nesses termos, requer o uso de meios e instrumentos diversos, entre os quais pode estar o monitoramento da ação escolar, desde que seja legítimo e apropriado pelos envolvidos no processo educacional.

De todo modo, o monitoramento da qualidade da educação é uma tendência em franca ascensão em diferentes países com o concurso de organismos internacionais e agências de financiamento, na esteira dos processos de transformações reportados no início deste capítulo. Cabe dizer que no mundo desempenharam papel importante na promoção do monitoramento educacional as experiências americanas e inglesas de avaliação, assim como a divulgação de resultados de pesquisas em avaliação educacional (BROOKE; SOARES, 2008).

## **2 Fatores impulsionadores do monitoramento educacional**

Trazemos nesta seção os fatores que, desde o contexto internacional, impulsionaram a preocupação e a ocupação de diversos atores governamentais e sociais com o monitoramento da educação, basicamente de sua oferta para todos com qualidade. Sem pretensão de exaustividade, identificamos, com auxílio da literatura da área, três fatores que nos pareceram os mais decisivos: as pesquisas sobre indicadores de qualidade da educação; os compromissos firmados pelos países em torno de metas educacionais acordadas internacionalmente sob a direção de organismos internacionais; os estudos comparativos internacionais na educação básica promovidos por organismos internacionais.

### **2.1 Pesquisas: indicadores de qualidade da educação**

Os desafios da igualdade de oportunidades educacionais e de promoção da qualidade na educação escolar básica colocaram-se como objeto de estudos e pesquisas desenvolvidas principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, mais intensamente a partir de meados de 1960.

Uma linha de pesquisa, inspirada no Relatório Coleman, investigou o “efeito escola”, ou seja, buscou compreender qual seria o efeito da escola sobre a aprendizagem dos alunos, considerando-se condições iguais de aprendizagem. Basicamente, investigou o que a escola agrega de valor à aprendizagem dos alunos (BROOKE; SOARES, 2008).

O Relatório Coleman foi encomendado pelo governo dos Estados Unidos nos anos de 1960, com base na Lei de Direitos Civis daquele país, para conhecimento de como as oportunidades educacionais estavam distribuídas nas escolas públicas. A pesquisa, realizada

por James S. Coleman e colaboradores, buscou mapear os grupos étnicos e raciais atendidos em escolas públicas e abordou quatro questões principais: **1)** o grau de segregação desses grupos nas escolas; **2)** os insumos escolares, ou conforme esclarecem Brooke e Soares (2008, p. 24), “[...] se as escolas oferecem oportunidades educacionais iguais [...]”; **3)** o produto/resultado educacional entendido como a aprendizagem dos alunos, mensurada por testes padronizados de desempenho; e **4)** a relação entre o desempenho dos alunos e o “tipo” de escola que frequentam.

Os resultados do Relatório Coleman apontaram que a escola não fazia diferença, mas, sim, a origem socioeconômica dos alunos e do quadro de docentes. Em outras palavras, afirmaram que as condições socioeconômicas das famílias e dos professores podem ser determinantes da qualidade da educação ofertada pela escola.

Foram muitas as críticas e reações a esse relatório, principalmente após as consequências provenientes das interpretações do documento. Entre as principais consequências, enumeramos as seguintes: **a)** a perda da crença na escola como fator de mudança social, visto que o relatório apontava que a origem socioeconômica do aluno é o que de fato fazia diferença, e não, a escola; **b)** desenvolvimento de projetos de educação compensatória; e **c)** um número crescente de pesquisas elaboradas com o objetivo de mostrar que a escola faz a diferença e que, portanto, as interpretações dos seguidores de Coleman eram equivocadas (BROOKE; SOARES, 2008).

Cabe alertar que os próprios pesquisadores não consideraram que a pesquisa tivesse apresentado resultados conclusivos, recomendando que novas pesquisas fossem realizadas. O relatório também não teve por objetivo determinar quais ações/intervenções o Estado deveria realizar, assim, conforme esclarecem Brooke e Soares (2008, p. 25), “[...] não inclui nenhuma sugestão de quais políticas ou programas deveriam ser criados pelas agências federais, estaduais ou locais para melhorar as oportunidades educacionais de acordo com as descobertas do estudo”.

As críticas ao Relatório Coleman vieram sob a forma de inúmeras pesquisas, as quais afirmaram que havia problemas quanto à validade científica desse documento e, ainda, contestaram a sua utilização de forma indiscriminada pelo governo dos Estados Unidos. No que tange à validade científica, os críticos afirmaram que os métodos utilizados por Coleman e colaboradores não permitiriam “atestar” que a qualidade da educação estaria relacionada apenas ao nível socioeconômico do aluno. Conseqüentemente, vários pesquisadores buscaram aprimorar seus métodos e técnicas para a coleta e análise de dados, a fim de construir

indicadores que permitissem dizer quais eram os fatores associados a uma escola eficaz, instaurando assim uma vasta literatura sobre pesquisas em eficácia escolar (BROOKE; SOARES, 2008).

A segunda linha de pesquisa centrada na eficácia escolar parte do pressuposto de que um conjunto convergente de fatores pode estar associado à qualidade da educação. Os fatores compreendem questões relacionadas a infraestrutura, financiamento, gestão escolar, clima da escola, processos de participação, valorização docente, entre outros tantos (BROOKE; SOARES, 2008).

De acordo com Reynolds et al (2008), pesquisas em eficácia escolar vêm sendo realizadas sob as mais diferentes concepções, sendo muitas vezes confundidas com a abordagem de “melhoramento escolar”. A pesquisa em eficácia escolar busca investigar quais os fatores/indicadores que produzem “bons resultados”, indicando o quanto uma escola foi eficaz para seus alunos, ou seja, o quanto a escola “agrega” de conhecimento a seus alunos (MADAUS *et al.*, 2008). A pesquisa em “melhoramento escolar”, por sua vez, tem como foco a mudança entendida como processo complexo no qual ocorrem as fases de iniciação, implementação e institucionalização dos fatores de qualidade (REYNOLDS et al, 2008).

A tendência em identificar os indicadores de qualidade com o suporte das novas tecnologias da informação e da comunicação produziu uma gama variada de trabalhos em eficácia escolar, cujos resultados traziam de volta a esperança na escola como fator de mudança social. Nesse sentido, as pesquisas passaram a ter um foco maior em estudos de caso e estudos longitudinais (BROOKE; SOARES, 2008).

Dada a importância e a variedade, tanto em número quanto em abordagem, diversos estudos de revisão de literatura sobre a temática foram elaborados, muitos deles com qualidade e mérito de ser “estado-da-arte” da pesquisa em eficácia escolar, como é o caso de Madaus et al.; Reynolds e Teddlie; Sammons; Torrecilla, entre outros (BROOKE; SOARES, 2008).

Madaus et al. (2008), ao realizarem uma revisão dos trabalhos sobre a eficácia escolar, acabaram por sumarizar as principais críticas ao Relatório Coleman (BROOKE; SOARES, 2008). Para os autores, os indicadores baseados somente em insumos escolares não são suficientes para explicar a eficácia da escola. Torna-se necessário também analisar as origens dos alunos, as interações entre os estudantes e a escola – as relações sociais intraescolares – entres outros fatores. Os autores ainda ressaltam que os “testes” são “avaliações

conservadoras” que apenas “mensuram” a aptidão dos alunos, não sendo, necessariamente, a expressão do que a escola “ensina”.

Reynolds e Tedllie (2008), por sua vez, apontam nas pesquisas em que analisaram alguns indicadores que poderiam contribuir para a promoção de uma escola eficaz. Entre os indicadores listados pelos autores, citamos: liderança firme e objetiva do diretor, o envolvimento do vice-diretor, monitoramento do progresso, formação continuada dos docentes, entre outros fatores.

A revisão de literatura realizada em 1999, por Pam Sammons (2008), resultou em uma lista de “onze fatores para escolas eficazes”, os quais contemplam os indicadores enumerados por Reynolds e Tedllie, complementando-os. Entre os 11 fatores destacamos: ambiente de aprendizagem; altas expectativas; monitoramento do progresso; parceria casa-escola; e uma organização orientada à aprendizagem.

Seguindo os passos dos autores mencionados, Torrecilla (2008) realizou a revisão das pesquisas em eficácia escolar produzidas no contexto da América-Ibérica. Apesar de as análises do autor focarem apenas dez trabalhos (nenhum deles brasileiro), trazem duas contribuições importantes: confirmação de fatores encontrados nas revisões de literatura existentes, como a de Sammons, e constatação de novos elementos peculiares às pesquisas que se propôs analisar. Os “novos” fatores dizem respeito aos recursos e ao docente, o que inclui a formação desse profissional, a permanência no emprego e as condições de que dispõem para realizar seu ofício.

As pesquisas em eficácia escolar e efeito escola analisadas apresentam alguns elementos em comum: são amostrais; buscam construir (ou conhecer) um conjunto de indicadores que podem estar associados, ou produzir, uma qualidade educacional; e apontam a avaliação e o monitoramento como estratégias possíveis para a melhoria do ensino. Apresentam, entretanto, algumas diferenças quanto ao nível (discente, docente, escola, sistema de ensino) e especificidades da avaliação e do monitoramento (objetivos, técnicas, instrumentos, práticas).

Conforme dito, outra linha de pesquisa voltou-se para o “melhoramento escolar”, atendendo a encomendas de governos e/ou formuladores de políticas que buscavam investigar e disseminar práticas associadas a resultados positivos em avaliações em larga escala. (BROOKE; SOARES, 2008). A principal característica dessa abordagem é buscar soluções para a baixa qualidade do ensino, induzir práticas para a sua melhoria e, em alguns casos,

legitimar políticas e programas educacionais. Os relatórios dessas pesquisas possuem linguagem simples, acessível e caráter programático, informando a ação a partir de seus resultados.

Entre as pesquisas mais recentes desenvolvidas no contexto latino-americano, mencionamos aqui a realizada por Carnoy, Gove e Marshall (2009), cujo propósito principal foi identificar fatores que podem “produzir” a qualidade educacional. Com ênfase na abordagem das “funções de produção”, essa pesquisa trabalhou comparativamente com dados educacionais levantados em três países: Brasil, Chile e Cuba. O seu objetivo foi identificar os insumos escolares e as atitudes docentes que podem ter contribuído para o “desempenho positivo” dos alunos nas avaliações em larga escala.

Com base nos resultados da pesquisa, os autores concluíram que diversos fatores intra e extraescolares convergentes podem contribuir para a qualidade da educação<sup>9</sup>. Observaram que as atitudes dos gestores escolares (diretores, vice-diretores, coordenadores e supervisores) voltadas para a supervisão, orientação e acompanhamento dos professores, entre outros fatores, podem estar associadas ao “sucesso educacional” das escolas cubanas e, em alguns casos específicos, também de escolas brasileiras e chilenas (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2009).

A valorização das práticas de gestores e do acompanhamento docente traz implícita a ideia de que o monitoramento educacional pode “produzir” a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, os autores ressaltam que, em Cuba, onde os resultados obtidos pelas escolas são bem mais positivos do que no Chile e no Brasil, as práticas de monitoramento educacional se mostraram mais intensas do que nos outros dois países.

Conforme visto, esse leque de pesquisas põe em destaque a questão dos indicadores de qualidade da educação, abrindo possibilidade para que se avançasse na identificação, na difusão e no acompanhamento sistemático de indicadores educacionais. Em outras palavras, possibilitar o monitoramento da qualidade da educação.

## **2.2 Compromissos internacionais**

Outro fator impulsionador do monitoramento educacional advém de transformações

---

<sup>9</sup> Os fatores aos quais os autores se referem dizem respeito, especialmente, à educação cubana, a qual se mostra “superior” em relação a dos outros dois países (Brasil e Chile) nos resultados em avaliações internacionais (cf. CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2009).

políticas no contexto internacional, que propiciaram maior poder de direção aos organismos internacionais, com importantes desdobramentos para a educação escolar.

Analisando o contexto internacional contemporâneo, Hirst e Thompson (1998) afirmam que há um sistema de governabilidade internacional, no qual os Estados-nação como importantes representantes políticos são, de alguma forma, regulados pelos organismos internacionais. Os compromissos e acordos internacionais formam uma “lei internacional” criada e legitimada por uma “sociedade internacional”, em que os organismos (agências) internacionais desempenham papéis político-ideológicos importantes. Os autores esclarecem que essa “lei internacional” não anula os Estados-nação, antes, porém, ganha força e é legitimada pelas ações destes.

Os organismos internacionais se valem da lógica global (ou mundial) e da legitimidade política (eleitoral) dos Estados-nação para disseminar interesses prevalentes que não são impostos, mas negociados entre os atores (DALE, 2004). Assim, os Estados aderem convenientemente a boa parte das recomendações desses organismos, firmando, inclusive, acordos e compromissos políticos.

Segundo Dale (2004, p. 436), a lógica global influencia, em maior ou menor grau, as políticas nacionais para a educação, surgindo do processo denominado globalização, o qual implica “[...] um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global [...]”. A necessidade de os Estados aderirem aos dispositivos gerados no âmbito da globalização é veiculada, especialmente, por pressões econômicas e por interesses nacionais próprios. Sob tais condições e, em face da crescente interdependência entre os Estados, são firmados compromissos, muitos deles pautados em acordos políticos e econômicos, para criarem políticas públicas e metas para o desenvolvimento do ensino, bem como para sua avaliação e monitoramento.

Na leitura de Ball (2001), trata-se de um processo de internacionalização de ideias que são apropriadas pelos Estados nacionais e recriadas no contexto da prática. Como exemplo empírico, o autor cita o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>10</sup>, publicado em 1995, que apresenta algumas prescrições para gestão pública, entre elas a ênfase por maior eficiência, eficácia e qualidade da educação, bem como a busca por melhores resultados. Para tanto, o documento, de acordo com Ball (2001, p. 104),

---

<sup>10</sup> Foi criada em 1961, atualmente conta com 34 países membros e suas atividades têm como foco o desenvolvimento econômico e social. Maiores informações em: <<http://www.oecd.org>>. Acesso em: mar. 2012.

recomenda “[...] flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação pública que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos”. Tais recomendações pressupõem um sistema de monitoramento da qualidade da educação, cujos resultados possam ser acompanhados tanto pelos gestores quanto pela população.

Charlot (2007) pondera que a OCDE, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial<sup>11</sup> e a Organização Mundial do Comércio (OMC) são organizações internacionais que, sob o poder do capital internacional, exercem influências sobre as políticas educacionais nos países. Entretanto, o poder de ação dessas organizações é relativo ao poder que lhes conferem os Estados que as sustentam.

De acordo com o autor, na OCDE, que é nitidamente voltada para a promoção da economia, foram pensadas ideias como “qualidade da educação”, “economia do saber” e a “formação ao longo de toda a vida”. Essa organização exercia maior influência sobre os países ricos, como os Estados Unidos, enquanto o FMI e o Banco Mundial exerciam influências sobre as políticas de países menos desenvolvidos, ou em desenvolvimento econômico como o Brasil, ao realizarem financiamentos condicionados a “planos de ajustamento estrutural” ou “projetos de desenvolvimento” que, por sua vez, podem trazer consequências para as políticas educacionais.

Nesse contexto, a prática do monitoramento como uma ferramenta de gestão voltada para a melhoria da qualidade da educação remete não só a terminologias de mercado e do capital internacional, como também a “ajustamentos” e “projetos” de ordem internacional condicionados a financiamentos. Algo que gera preocupações quanto aos objetivos do ensino público, uma vez que pode ser interpretado como restrito aos objetivos do capital: desenvolvimento econômico, em detrimento das funções sociais da educação. Mas, nem por isso podemos rejeitar os anseios por qualidade da educação, uma vez que tais atributos são também desejáveis no ensino público, conforme argumenta Charlot:

[...] não se pode sustentar a idéia de que eficácia e qualidade sejam em si mesmas exigências neoliberais. São também características de um serviço

---

<sup>11</sup> O Banco Mundial (BM) foi fundado em 1944. Atualmente pertence a 187 países e é composto por duas principais instituições: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA). Os empréstimos do BM são fornecidos a juros mais baixos que os comumente cobrados por outras instituições financeiras, ou, em alguns casos, sem juros, aos países membros para que estes possam combater a pobreza e se desenvolver em termos econômicos e social. Para receber o apoio financeiro e assistência, o país deve estabelecer, em conjunto com o BM, um projeto de ajustamento regido por políticas para as áreas de infraestrutura, educação e meio ambiente. Uma vez firmados os acordos, o BM avalia e monitora os projetos que financia e as políticas do país. Maiores informações sobre o BM no site: <<http://bancomundial.org.br>>. Acesso em: 19 de nov. 2011.

cujos usuários são bem atendidos, seja esse serviço comercial ou público. [...] quando se leva a sua criança à escola, tem-se a expectativa de que ela receba um ensino de qualidade. Não se podem recusar as exigências de eficácia e qualidade, muito menos na sociedade moderna. O problema a ser debatido é outro: o que se entende por “eficácia” e “qualidade” e quais os critérios para avaliá-las? [...] A meu ver, eficácia, qualidade, preocupação com a diversidade e com o contexto local remetem, antes de tudo, a lógicas de modernização, ainda que possam servir, e sirvam muitas vezes, ao neoliberalismo (CHARLOT, 2007, p. 131).

Investigando a emergência da avaliação em larga escala na política para a educação básica no Brasil, Freitas (2005b) observou que a demanda por avaliação e monitoramento se estabeleceu sob “estímulo” de recomendações de organismos internacionais, principalmente, as relativas aos acordos internacionais firmados para a efetivação do direito à educação de qualidade para todos. A partir disso, o Estado brasileiro passou a investir na construção de um “complexo de medida-avaliação-informação” (FREITAS, 2005a), criando as condições necessárias para fixar e monitorar as metas para a qualidade da educação, bem como para induzir práticas de monitoramento nos âmbitos subnacionais.

Buscamos observar recomendações internacionais para o monitoramento da qualidade da educação básica, para o que analisamos três documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário: a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (JOMTIEN, 1990); a Declaração de Dakar (2000) e as “Metas do Milênio da Assembléia da Organização das Nações Unidas (ONU)” (2000). O primeiro documento, embora muito discutido, entra no nosso *corpus* documental de análise porque compõe com os outros dois o quadro de referências internacionais para a educação básica.

Segundo Torres (2001), esses documentos são expressivos da busca de organismos internacionais para hegemonizar as suas recomendações em prol da “Educação para Todos”. Além de informações gerais sobre a natureza e objetivos de cada um desses documentos, destacamos as recomendações voltadas para o monitoramento educacional.

A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” foi assinada durante a conferência de igual denominação, realizada em março de 1990, sob patrocínio de quatro organismos internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Dela participaram representantes de 155 governos. O documento é popularmente conhecido como “Declaração de Jomtien”, por ter sido assinado naquela cidade, localizada na Tailândia.

A Declaração de Jomtien (1990) retomou a Declaração Mundial dos Direitos Humanos de 1948, reafirmando o compromisso dos países para com a universalização da educação, tendo pactuado os principais objetivos da educação e apresentado recomendações aos países para o seu alcance. Cada um dos objetivos dessa declaração é detalhado ao longo dos seus sete primeiros artigos e podem ser assim sintetizados:

- satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos – tais necessidades compreendem os seguintes instrumentos: leitura, escrita, expressão oral, cálculo e a solução de problemas;
- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e os raios de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer alianças.

Anexo à Declaração de Jomtien (1990), há o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que visou apresentar algumas estratégias para o alcance dos objetivos da declaração, de modo a subsidiar a elaboração dos Planos Nacionais de Educação. Para estes, recomendou: a determinação de objetivos intermediários observáveis e mensuráveis, os mecanismos e instrumentos para o seu monitoramento (avaliações, indicadores, índices, aprimoramento das informações, das tecnologias de coletas e análises de dados). Sendo que o monitoramento foi apresentado como importante instrumento para a gestão e o planejamento das políticas educacionais. Além disso, o Plano de Ação recomendou que os países criassem, se preciso fosse, instrumentos e mecanismos legislativos para induzir instâncias subnacionais a cooperar para o alcance de metas para a educação.

O documento traz um cronograma para o atendimento a tais recomendações, conforme se pode observar nos itens 2 e 6 do calendário indicativo do Plano de Ação para a década de 1990:

2. [...] Todos os parceiros devem fortalecer e utilizar os mecanismos apropriados de consulta e cooperação já existentes, bem como **estabelecer procedimentos para o acompanhamento dos progressos** aos níveis regional e internacional (1990-1993).

[...]

6. Governos, organizações e agências de desenvolvimento **deverão avaliar**

as realizações e empreender uma **ampla revisão das políticas** aos níveis regional e mundial (2000-2001). (JOMTIEN, 1990, s/p, grifos nossos).

Logo, o programa da Educação para Todos (EpT), expresso na Declaração de Jomtien (1990), apresenta compromissos firmados entre os governos de diferentes países, entre eles o Brasil, organismos e agências internacionais para a garantia e a promoção do direito à educação para todos. Para tanto, o documento assinado estabelece metas e objetivos para a educação, bem como recomenda estratégias de avaliação e monitoramento das ações para consequente “revisão das políticas”. De acordo com Torres (2001), os compromissos firmados em torno da EpT marcaram as políticas educacionais nos anos de 1990:

Durante a década de 90, a Educação para Todos serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas educativas no mundo inteiro, principalmente em educação básica. Com o impulso dos quatro “sócios” de Jomtien, por intermédio do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (EFA Fórum) e, sob a coordenação geral da UNESCO, realizou-se ao longo da década uma série de reuniões, regionais e globais, para avaliar o andamento do programa (TORRES, 2001, p. 8).

Os compromissos assumidos em Jomtien foram reafirmados em Dakar, Senegal, durante a Cúpula Mundial de Educação, no período de 26 a 28 de abril do ano 2000. Na ocasião, o exame de dados sobre a educação no mundo levou os participantes a concluir que os objetivos estabelecidos em Jomtien ainda não haviam sido atingidos e que as metas de educação para todos seriam inatingíveis sem “esforços” maiores. Diante desse desafio, os países participantes assinaram a Declaração de Dakar 2000, estabelecendo o “Marco de Ação de Dakar” para o alcance de tais metas. Os seis objetivos dessa declaração são sintetizados nos trechos a seguir:

- a) expandir e **melhorar** o cuidado e a **educação da criança** pequena [...];
- b) assegurar que todas as crianças [...] tenham **acesso à educação** primária, obrigatória, gratuita e de **boa qualidade** até o ano de 2015;
- c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas [...];
- d) [...] melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015[...];
- e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária [...];
- f) **melhorar** todos os aspectos da **qualidade da educação** e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos **resultados reconhecidos e mensuráveis**, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (DAKAR, 2000, § 7, grifos nossos).

Tais objetivos visam ao acesso à educação de qualidade para todos, com foco na

alfabetização e na educação primária (correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, no caso brasileiro). Além disso, propõe a melhoria da qualidade educacional, sendo esta expressa através de “resultados reconhecidos e mensuráveis”.

A indicação de mensuração dos resultados que podem expressar a qualidade desejada (alínea f) acena com uma racionalidade da abordagem da “educação baseada na prova” que, conforme Saussez e Lessard (2009, p. 149), supõe que “[...] a prática profissional (e as decisões políticas) deve ser respaldada em provas convincentes, atualizadas e verificáveis, da eficácia dos meios utilizados pelo profissional para resolver o problema que lhe é apresentado”. Portanto, o documento almeja uma educação, cuja qualidade possa ser medida e seu desenvolvimento acompanhado ao longo do tempo. A implicação disso é o foco em uma concepção restrita de qualidade educacional, entendendo, assim como a abordagem mencionada, que a sua melhoria possa ser verificável.

Uma concepção mais ampla da qualidade educacional implica instrumentos avaliativos que contemplem, também, aspectos subjetivos; os quais seriam mais difíceis de ser medidos e monitorados. Logo, a concepção de qualidade proposta pela Declaração de Dakar, embora restrita, torna-se interessante aos governos por instrumentar o planejamento e a elaboração de políticas públicas orientadas para a eficácia e eficiência.

A Declaração de Dakar (2000) ainda apresenta 12 estratégias a serem adotadas para alcançar os objetivos propostos. Enumeramos apenas as que se voltam para o monitoramento educacional.

[...]

- assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na **formulação, implementação e monitoramento** de estratégias para o desenvolvimento da educação;
- desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar resposta e de **prestar contas**;

[...]

- **monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos** e estratégias de Educação para Todos **nos âmbitos internacional, regional e nacional**;

[...] (DAKAR, 2000, s/p., grifos nossos).

O documento traz explicitamente o monitoramento como ferramenta estratégica para a gestão com vistas ao alcance dos objetivos da “Educação para Todos”. Além disso, recomenda: participação da sociedade civil; provimento de mecanismos para prestação de contas; investimentos em novas tecnologias. Estas últimas podem facilitar e promover a

avaliação, a coleta e o tratamento de dados e, conseqüentemente, o monitoramento educacional.

A Declaração de Dakar (2000) também determina a criação de mecanismos nos âmbitos nacionais, regionais e internacionais, bem como o fortalecimento dos já existentes, para a promoção da EpT. Isso culminou na realização de fóruns nos três âmbitos mencionados. As funções dos mecanismos, de acordo com o documento (Idem, § 14, p. 10), deveriam contemplar a “[...] defesa de direitos, mobilização de recursos, monitoramento e geração e disseminação de conhecimentos sobre Educação para Todos”. Portanto, há a indicação para que os países criem e institucionalizem mecanismos para monitoramento da educação.

As recomendações para o monitoramento educacional ainda se fortalecem com as Metas do Milênio da Assembléia da ONU (2000), firmadas por governantes na “Declaração do Milênio das Nações Unidas”, em Nova Iorque, no mês de setembro do ano 2000. Dentre os oito objetivos para a erradicação da pobreza e o desenvolvimento, há um objetivo para a educação, que se resume na universalização da educação básica, com destaque para a meta de garantia de acesso e conclusão do ensino primário a todos (meninas e meninos). O documento ainda determina quais indicadores permitirão monitorar essa meta: taxas de matrículas (inicial e final) e taxas de alfabetização (DECLARAÇÃO DO MILÊNIO, 2000).

Em resumo, os documentos analisados estabeleceram objetivos e metas para a educação básica, recomendando ações de avaliação e de monitoramento da sua qualidade. Essa qualidade se expressa em indicadores destacados, quais sejam: taxas de matrículas, taxas de alfabetização e resultados em avaliações. Esses indicadores permitem a mensuração da qualidade e o acompanhamento de sua evolução em períodos regulares de tempo, conforme recomendam os documentos.

Além dos documentos internacionais, cabe mencionar que discursos normativos autorizados pelos fóruns internacionais (conferências, reuniões, assembleias e outros) são assimilados em propostas de políticas educacionais, ganham visibilidade e são disseminados por diversos atores e mídias, concorrendo para o acolhimento de recomendações, processos e ferramentas a elas associadas. Esse é o caso do tema monitoramento da qualidade da educação básica atualmente no Brasil.

### 3 Estudos e avaliações comparativos internacionais

Ainda na esfera da influência de organismos internacionais, encontramos outro fator impulsionador do monitoramento na política brasileira para a educação básica: a ação desses organismos no campo dos estudos de indicadores estatísticos e dos testes comparativos internacionais de aferição do domínio pelos estudantes de conhecimentos, habilidades e competências em leitura, letramento, cálculo, raciocínio lógico e outros.

Observamos que o Brasil tem participado de diversos estudos e avaliações internacionais que se propõem a avaliar e a monitorar a educação, bem como, os fatores que podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. Entre eles estão os que seguem:

- “Primeiro Estudo Internacional Comparativo sobre Linguagem, Matemática e Fatores Associados, para Alunos do Terceiro e Quarto Ano da Educação Básica” (PERCE);
- “Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo” (SERCE);
- “Programa de Indicadores Mundiais da Educação” (*World Education Indicators*) – pesquisas WEI (INEP, 2011);
- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA – *Programme for International Student Assessment*).

Os dois primeiros estudos mencionados – PERCE e SERCE – buscaram avaliar e comparar a qualidade da educação entre os países participantes e foram realizados pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (*Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* - LLECE), o qual pertence à Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe (OREALC). Trata-se de estudos regionais comparativos com uso de metodologia amostral, aplicando testes de Linguagens e Matemática a amostras de estudantes dos diferentes países, entre eles o Brasil, sendo que o SERCE buscou avaliar, ainda, a proficiência em Ciências (AÇÕES INTERNACIONAIS – INEP, 2011).

O PERCE, tendo por foco os alunos das 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries da “educação primária” (correspondente ao 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos do ensino fundamental no Brasil), foi realizado em 1997 em

países da América Latina<sup>12</sup>. Já o SERCE, realizado no ano 2006, focou amostras de alunos das 3ª e 6ª séries (4º e 7º anos) do ensino fundamental dos países da América Latina e do Caribe. Além dos testes, os estudos levantaram dados sobre as condições socioeconômicas dos alunos e suas respectivas famílias, sobre as condições de infraestrutura das escolas e dos sistemas de ensino e sobre os professores. No Brasil, o levantamento dos dados, assim como a aplicação das provas, ficou sob a responsabilidade do INEP (Idem).

As atividades do LLECE, especificamente nesses estudos, têm como objetivo implícito o monitoramento da qualidade da educação na América Latina e Caribe, bem como apresentar recomendações aos países para a sua promoção na região. O objetivo de monitorar se torna mais explícito se levarmos em conta que o LLECE iniciou em 2011 os “primeiros passos” para a realização do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE), cujos relatórios finais estão previstos para o ano de 2014, conforme informações do INEP (AÇÕES INTERNACIONAIS – INEP, 2011). Isso indica que o LLECE pretende não apenas ter conhecimento sobre a educação nos países da região, mas também acompanhar o desenvolvimento educacional ao longo do tempo e levantar experiências que julga poderem contribuir para a sua melhoria.

Já as pesquisas WEI foram iniciadas em 1997 com o objetivo de levantar e analisar dados estatísticos educacionais, com base em metodologias estatísticas desenvolvidas pela UNESCO. As pesquisas desenvolvidas nesse programa contaram com os esforços da UNESCO, da OCDE e do Brasil, este inicialmente como um “colaborador convidado” e, a partir de 2006, como membro na coordenação do programa (AÇÕES INTERNACIONAIS – INEP, 2011).

No relatório das pesquisas WEI (2008) constam os resultados do levantamento estatístico realizado em 11 países<sup>13</sup>, cujos objetivos foram construir indicadores sobre a estrutura e o funcionamento de escolas primárias, bem como sobre o ensino e a aprendizagem em Leitura e Matemática, especialmente a partir do ano 2005.

O PISA tem sido uma das experiências internacionais de avaliação que tem servido ao monitoramento da qualidade da educação, em vários países. O PISA consiste em uma

---

<sup>12</sup> Foram 13 os países participantes do PERCE: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela. Já o estudo SERCE contou com a participação de dezessete países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai e o Estado mexicano de Nuevo León.

<sup>13</sup> Os países participantes são: Argentina, Brasil, Chile, Filipinas, Índia, Malásia, Paraguai, Peru, Sri Lanka, Tunísia e Uruguai.

avaliação internacional que visa verificar o desempenho de alunos de 15 anos de idade, que estejam cursando o 8º ano do ensino fundamental. Esse programa apresenta uma concepção de qualidade expressa pela combinação dos resultados dos alunos nas provas de Ciências, Matemática e Leitura com dados demográficos e socioeconômicos coletados a partir de questionários aplicados aos alunos e às escolas. Os dados levantados são relacionados e comparados entre os países, gerando notas e, conseqüente, “ranqueamento” dos participantes.

As provas do PISA foram iniciadas no ano 2000 e, desde então, têm sido realizadas a cada três anos, sendo que a cada aplicação é dada ênfase a uma Área do Conhecimento. Nos resultados do ano 2009, o Brasil ficou em 54º lugar em Leitura, 58º em Matemática e 55º em Ciências (INEP, 2011). O desempenho dos alunos brasileiros ficou bem abaixo da média da maioria dos países participantes, figurando o Brasil entre os últimos dos 65 países participantes desse programa.

O PISA referencia o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ferramenta largamente usada para o monitoramento educacional no País, desde o ano 2007, do que trataremos mais adiante.

#### **4 Ações e estratégias**

O monitoramento da qualidade da educação básica é uma experiência recente no Brasil, para a qual concorreram ações governamentais de criação de condições técnicas ao longo das últimas duas décadas e, mais recentemente, estratégias de mobilização social e de incremento de pesquisas que trabalham com dados gerados pelo INEP. Trazemos, a seguir, breve descrição dessas ações e estratégias que, embora não sejam as únicas, a nosso ver são fundamentais para a disseminação subnacional do monitoramento e a sua afirmação na gestão educacional no País.

##### **4.1 Geração de condições técnicas**

O monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil envolve, hoje, diversos atores. Todavia, o governo nacional tem sido o seu principal impulsionador. Os governos subnacionais (estaduais e municipais) participam das práticas de monitoramento nacionais e,

muitos deles, têm se organizado para monitorar as escolas públicas de seus sistemas de ensino. No processo de reprodução-produção doméstica da racionalidade do monitoramento educacional, os governos buscam e contam com apoios sociais da mídia, de setores empresariais, de organizações não governamentais, de colegiados de dirigentes educacionais estaduais e municipais, entre outros. Alianças e procedimentos participativos concorrem para a constituição de uma base social de legitimação das práticas de monitoramento da qualidade da educação básica (FREITAS, 2011).

O governo nacional tem aderido a recomendações internacionais relativas à promoção da qualidade da educação, ao mesmo tempo em que busca responder às pressões sociais, políticas, econômicas em torno dessa questão. Entre as suas ações, tem figurado, com certo destaque, a criação de mecanismos para desenvolver principalmente o monitoramento do ensino fundamental. Para tanto, o governo nacional empreendeu a geração de condições técnicas, acentuadamente a partir dos anos de 1990, criando e consolidando ferramentas e mecanismos de geração de dados, principalmente avaliações em larga escala e construção de indicadores e índices (Idem).

A geração de condições técnicas possibilitou ao Brasil o acompanhamento periódico de um conjunto de indicadores educacionais estabelecidos a partir do censo escolar, dos censos especiais de educação, das avaliações em larga escala e de pesquisas, encomendadas pelo próprio Estado, que trabalham com dados gerados pelo INEP. São também utilizados indicadores demográficos e socioeconômicos, entre outros, principalmente os disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA).

Os desdobramentos nacionais do monitoramento educacional ocorrem, principalmente, por meio das ações do MEC e do INEP, muitas vezes em cooperação com governos estaduais e municipais. No processo de criação e recriação de condições técnicas, o INEP (autarquia responsável pelas avaliações, estudos e pesquisa sobre a educação no País) tem se voltado para a realização de avaliações, coleta e tratamento de dados estatísticos e disseminação de indicadores educacionais.

As ferramentas da avaliação educacional foram introduzidas gradativamente, ao longo do período de 1990-2005 nas seguintes modalidades: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1997; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), em 2002; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, no

ano de 2005; e a Provinha Brasil, no ano 2007.

Com o SAEB, o governo nacional obtinha apenas informações sobre os sistemas de ensino. Mas, com a criação da Prova Brasil, de caráter censitário, geraram-se condições para o monitoramento do ensino fundamental no País, pois esse instrumento ampliou a capacidade de obter informações sobre a educação básica pública, abrangendo um número maior de estudantes do que o SAEB (BRASIL, 2005). Tal fato permitiu ao governo acentuar as funções indutoras e reguladoras da avaliação, avançando, principalmente, no que se refere ao monitoramento do ensino fundamental (FREITAS, 2011).

Iniciativa importante do governo nacional para o monitoramento da educação básica foi a introdução no conjunto de instrumentos disponíveis de ferramentas articuladas, especialmente a publicação do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, (BRASIL, 2007a). Com esse documento o governo instituiu o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Plano de Ações Articuladas (PAR). Ao articular esses três instrumentos, induziu os governos subnacionais à adesão de diretrizes, metas e instrumentos que permitiriam acentuar e aprimorar o monitoramento da educação básica no País.

Assim, ao aderir ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” – um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>14</sup> (PDE) –, estados, Distrito Federal e municípios assinaram um “Termo de Compromisso” que, segundo o artigo 5º do Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), “[...] implica na assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB [...]”.

Dessa forma, o acompanhamento das metas do IDEB é recomendado aos governos subnacionais e, conseqüentemente, aos gestores escolares, para o cumprimento do “Termo de Compromisso”.

O IDEB foi instituído como um indicador de qualidade da educação, conforme consta no Decreto n. 6.094/2007:

---

<sup>14</sup> Segundo Haddad (2008) – Ministro da Educação na época – o PDE é um plano executivo do governo federal que incorpora mais de 40 programas. Estes envolvem ações voltadas para a melhoria da educação básica, da educação superior, da educação profissional e da alfabetização. De acordo com o próprio autor (Idem, p. 11), o PDE “[...] promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social”.

Art. 3º. A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

A qualidade mensurada pelo IDEB, conforme a Nota Técnica do INEP (INEP, 2011), é expressa por meio da razão entre a média do desempenho acadêmico (proficiência) e o tempo médio que os alunos levam para concluir cada série do ensino fundamental (fluxo escolar – taxas de aprovação).

Em outras palavras, o IDEB pretende articular e sintetizar dados provenientes dos testes padronizados (SAEB e Prova Brasil) e do censo escolar – taxas de aprovação de alunos da educação básica (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; FERNANDES, 2007). Dessa forma, o IDEB pretende responder às críticas quanto aos limites de se mensurar a qualidade da educação apenas através de taxas de rendimento escolar – por exemplo, as sumarizadas por Oliveira e Araújo (2005) – ou de resultados de testes padronizados – como as críticas apresentadas por Bonamino, Coscarelli e Franco (2002), Gorni (2004) e Santos (2007). O IDEB, portanto, representa um avanço na construção de indicadores de qualidade da educação básica que possam ser monitorados, contudo, continua restrito e, por isso, tem sido criticado (FREITAS, 2011; SOUSA; OLIVEIRA; ALAVARSE, 2011).

Além de acompanhar o desenvolvimento de seus sistemas de ensino no IDEB, os estados e municípios, ao aderirem ao “Termo de Compromisso”, estabelecido no Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), devem elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR). Este deve pautar-se nas diretrizes do decreto e no diagnóstico dos problemas educacionais das respectivas redes de ensino, para o que o MEC disponibilizou um conjunto de critérios e de instrumentos avaliativos.

Assim, ao realizar o monitoramento da educação básica, o governo nacional também disponibiliza instrumentos e incentiva a sua prática pelos gestores dos sistemas de ensino e escolas.

Nesse sentido, o Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007a) ainda estabeleceu uma diretriz que recomenda aos sistemas de ensino a avaliação periódica da alfabetização, tendo em vista a meta de alfabetizar toda criança até os 8 anos de idade. Para isso, na mesma data da edição do Decreto n. 6.094/2007, o MEC baixou a Portaria Normativa n. 10/2007 (BRASIL, 2007b) instituindo a Avaliação de Alfabetização denominada “Provinha Brasil”. Trata-se de

uma prova cuja metodologia é orientada e recomendada pelo MEC a redes de ensino fundamental como uma possível estratégia para o cumprimento da segunda diretriz do decreto (Art. 2º, Inciso II. Grifo nosso), assim expressa: “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, **aferindo os resultados por exame periódico específico**”.

Com a Provinha Brasil o governo nacional pretende desincumbir-se da tarefa de prestação de apoio técnico a estados e municípios especificamente no tocante à alfabetização, consoante ao regime de colaboração com base no qual se organiza a educação no País. O objetivo desse novo instrumento de avaliação foi enunciado nos seguintes termos:

Art. 2º A Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil" tem por objetivos:

- a) **avaliar o nível de alfabetização** dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o **diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem**; e
- c) **concorrer para a melhoria da qualidade de ensino** e redução das desigualdades, **em consonância com as metas e políticas** estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2007b, Art. 2º, grifos nossos).

A Provinha Brasil é destinada à avaliação e ao monitoramento do nível de alfabetização de alunos do 2º ano do ensino fundamental. Não é obrigatória, cabendo a decisão de realizá-la ou não às redes de ensino fundamental. Trata-se de ferramenta com orientações externas à escola, mas que se propõe como um instrumento de monitoramento interno, uma vez que sua realização e utilização na resolução de problemas cabem aos gestores municipais e escolares e aos docentes alfabetizadores.

Enquanto o MEC cria/recria e institui instrumentos para o monitoramento da educação básica, alguns estados e municípios têm instituído mecanismos de avaliação e monitoramento de suas respectivas redes de ensino. As iniciativas estaduais em avaliação em larga escala datam do início dos anos de 1990 e aumentaram desde então.

Os primeiros estados a instituírem sistemas de avaliação em larga escala no início dos anos de 1990 foram Minas Gerais e São Paulo, seguidos, nos anos seguintes, por outros estados: Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul (MS), Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo (BONAMINO e BESSA, 2004; VIANNA, 2005; FREITAS, 2005; LOPES, 2007).

Lopes (2007) identificou características e instrumentos comuns das iniciativas

estaduais existentes até 2007<sup>15</sup>: “Em todos eles, a avaliação tem/teve caráter censitário e, além dos testes de proficiência, foram utilizados questionários respondidos por alunos, professores e diretores escolares visando coletar informações sobre o perfil dos envolvidos e características das escolas” (Ibid., p. 41).

É precisamente o caráter censitário dessas avaliações que denota o interesse dos estados em monitorar o ensino prestado por suas redes escolares e, na mesma trilha, seguem os municípios.

## 4.2 Mobilização social

Conforme acima mencionado, não só os governos têm se ocupado de monitorar a qualidade da educação básica no Brasil. Também atores sociais têm surgido na esfera pública com esse propósito, dois dos quais são destacados neste trabalho pelo alcance de suas ações, por se constituírem interlocutores privilegiados do MEC e pela visibilidade social que têm.

O primeiro é a “Campanha Nacional pelo Direito à Educação”, criada no ano de 1999, vinculada à Campanha Global pela Educação<sup>16</sup> (*Global Campaign for Education*). Um de seus objetivos, segundo consta no site institucional, é o de exercer pressão política sobre o Estado brasileiro, para a promoção da universalização da educação básica. Para isso, suas principais ações são: (a) mobilização da sociedade e dos representantes políticos; (b) monitoramento dos indicadores educacionais; (c) divulgação dos indicadores junto à sociedade brasileira, por meio de campanhas em jornais, televisão, rádios, sites de informação e de redes sociais. Além disso, tem desenvolvido e apoiado estudos e pesquisas sobre a situação educacional brasileira, cujos relatórios são publicados no site da campanha.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação tem contado com a participação e colaboração de órgãos não governamentais, fundações, universidades, movimentos sociais,

---

<sup>15</sup> Segundo a autora, à época da pesquisa, eram dez os estados que realizam iniciativas próprias de avaliação em larga escala: Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

<sup>16</sup> Essa campanha participou da organização da Cúpula Mundial de Educação em Dakar e, conseqüentemente, da elaboração da Declaração de Dakar. Entre seus principais membros estão 11 organizações de cerca de 74 países (localizados na África, Ásia, Europa, América do Norte, América Latina e Oriente Médio), 11 organizações regionais e 21 organizações internacionais. Basicamente, a Campanha Global vem exercendo pressão política sobre os Estados para o cumprimento das metas para a EpT. As ações principais dessa campanha se dão por meio do acompanhamento de indicadores educacionais e estatísticos nos países membros, entre eles o Brasil. Maiores informações sobre a campanha podem ser obtidas no site: <<http://www.campaignforeducation.org/>>. Acesso em: nov. de 2011.

além de artistas e de atletas brasileiros. São parceiros dessa campanha: Action Aid; Fresce; Instituto C&A; Cese; Open Society Foundations; Plan Brasil; Save the Children Reino Unido; Unesco e Unicef.

O comitê diretivo da Campanha Nacional é composto pela: Ação Educativa; Action AID; Centro de Cultura Luiz Freire; Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará; Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação; Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente; Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Observa-se uma diversidade de atores envolvidos, o que mostra o poder de mobilização dessa instituição.

Gusmão<sup>17</sup> (2010), em sua dissertação, discutiu o conjunto de atores de diferentes setores que estão envolvidos na defesa da melhoria da qualidade da educação. De acordo com a autora, os atores – entre eles os envolvidos na “Campanha Nacional pelo Direito à Educação” – divergem entre si, possuem interesses nem sempre coerentes, mas muitas vezes contraditórios; apesar disso, estabelecem alianças e acordos na tentativa de melhorar a qualidade da educação, valendo-se muitas vezes de resultados de avaliações em larga escala (federais, estaduais, municipais), levantamentos estatísticos e pesquisas sobre o ensino no País. Tais ações implicam práticas de monitoramento que desenvolvem e divulgam para a sociedade por meio de sites, publicações acadêmicas e publicitárias, financiamento de matérias jornalísticas, entre outras estratégias. Assim, fazem o chamamento público para o monitoramento da qualidade da educação escolar básica.

As alianças firmadas entre os diferentes atores sociais resultam em uma verdadeira rede de relacionamento, conforme exemplifica Gusmão (2010):

A CNTE [Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação] e a Undime fazem parte da diretoria da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A Undime também integra o movimento Todos pela Educação e é parceira do UNICEF e do MEC em várias ações, como a produção de publicações e a realização de encontros de dirigentes educacionais dos municípios. Além da Undime, o MEC tem parcerias com o Unicef e o Banco Mundial e grande interlocução com a Campanha e o Todos pela Educação (as duas organizações tiveram influência no desenho do PDE). O Conselho Nacional de Educação tem, naturalmente, uma relação próxima com o

---

<sup>17</sup> A própria autora participou ativamente da Ação Educativa como assessora técnica, especialmente na elaboração dos anteriormente referidos “Indicadores Qualitativos da Educação na Escola”.

Ministério, e o vice-presidente da Câmara de Educação Básica é o diretor-executivo do Todos pela Educação. O Instituto Ayrton Senna é membro dessa última instituição. A Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, apesar de mais independente, mantém relações com eles, tendo chamado, por exemplo, representantes da Campanha e do Todos pela Educação para participar de audiências ao longo do ano de 2009. A ANPEd, também de viés independente, já participou de grupos técnicos para desenho de programas do MEC. Enfim, um emaranhado de relações (GUSMÃO, 2010, p. 159-160).

A complexidade dessas relações acaba por determinar, em maior ou menor grau, as ações e objetivos das políticas educacionais no País, inclusive as voltadas para o monitoramento da qualidade da educação.

De fato, há muitos atores envolvidos em monitorar a qualidade educacional, com intenções, às vezes diversas, que trazem implicações para as políticas educacionais. As intenções dos atores nem sempre são coerentes ao longo dos processos, podendo, em alguns casos, representar avanços ou retrocessos.

Outro ator social que se destaca no monitoramento educacional no Brasil é o autodenominado movimento “Todos Pela Educação” (TpE)<sup>18</sup>, organizado em setembro de 2006. Financiado pelo setor privado, tem como principais patrocinadores as empresas e organizações a elas vinculadas: Santander, Dpaschoal, Instituto Unibanco, Odebrecht, Fundação Itaú Social, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Bradesco, e a Suzano Papel e Celulose. A eles somam-se parceiros como ABC (*Advertising Branding Services Content*), Rede Globo, Instituto Ayrton Senna, Rede Energia, e DM9DDB.

O TpE estabeleceu cinco metas para a educação brasileira a serem alcançadas até o ano de 2022, com base nos compromissos internacionais e nacionais para a educação. As metas são: 1) toda criança e jovem de quatro a 17 anos na escola; 2) toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos; 3) todo aluno com aprendizado adequado à sua série; 4) todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; e 5) investimento em Educação ampliado e bem gerido.

Desde a sua criação, o TpE vem monitorando o desenvolvimento da educação no País, verificando se aquelas metas estão sendo cumpridas pelos governantes, utilizando indicadores educacionais principalmente produzidos pelo próprio Inep. Utiliza três estratégias básicas: geração de conhecimento técnico, mobilização e comunicação, e articulação institucional. Seu

---

<sup>18</sup> Maiores informações disponíveis em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>.

slogan é “Eu, Você, Todos Pela Educação”, que pretende convocar a sociedade a investir tempo e recursos em educação.

Conforme visto, a mobilização social tem sido uma estratégia utilizada para promover o monitoramento da qualidade da educação básica.

### 4.3 Incremento da pesquisa

Nos últimos anos, várias “pesquisas rápidas” (*rapid assessment*) foram realizadas no Brasil, utilizando dados disponibilizados pelo censo escolar e pelas avaliações conduzidas pelo INEP. Essas pesquisas, como veremos, foram desenvolvidas com a coparticipação do INEP e MEC em projetos vinculados a organismos internacionais. Além disso, o governo nacional estimulou, mediante financiamento, universidades brasileiras a desenvolverem estudos e pesquisas utilizando dados gerados principalmente pelo INEP.

O estudo “*Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*”, publicado em 2006 e republicado em 2007, foi realizado por pesquisadores do MEC, do INEP e do UNICEF do Brasil. Os pesquisadores, inspirados nos pressupostos das pesquisas sobre “efeito escola” e “melhoramento escolar”, seguiram os procedimentos da “pesquisa rápida” em que selecionaram 33 escolas públicas brasileiras, a partir de dados da Prova Brasil, do censo escolar e do IBGE e, durante três meses, realizaram observação in loco, entrevistas, conversas e reuniões com grupo de pessoas dessas escolas. Os atores escolares ouvidos foram diretores, professores, funcionários, pais e alunos. Os objetivos do estudo eram levantar dados sobre as “boas práticas” que podem estar relacionadas com os “bons resultados” das escolas na Prova Brasil, assim como trazer subsídios para os gestores, os educadores, a comunidade e as famílias, para a melhoria da qualidade da educação, conforme consta no relatório da pesquisa:

[...] **disseminar as boas práticas** das 33 escolas visitadas [...], como também [...] **contribuir** para que os gestores educacionais e escolares, estudantes, professores, funcionários, famílias e comunidade **garantam**, no dia-a-dia de suas escolas, o **direito de aprender de cada uma de suas crianças** (MEC; INEP; UNICEF, 2007, p. 3, grifos nossos).

Nesse trecho fica clara a intenção do relatório de “induzir” práticas julgadas importantes para a melhoria do ensino no âmbito das escolas. Práticas essas que seriam

desempenhadas pelos próprios atores escolares, especialmente os gestores.

As “boas práticas” foram selecionadas a partir dos indicadores de qualidade de cinco das dimensões classificadas pela Ação Educativa e pelo MEC: **1)** práticas pedagógicas – trabalho coletivo, em equipe, compartilhado e coordenado; projetos de ensino; inovações na organização da escola; ensino contextualizado; implementação de novas formas de acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos; incentivo à prática de jogos e esportes; **2)** importância do professor – formação inicial e em serviço; valorização docente, como incentivos à formação continuada e planos de carreira e de cargos e salários; **3)** gestão democrática e participação da comunidade escolar – conselhos escolares, conselho fiscal, incentivos à participação de alunos e das famílias, eleição direta para diretores escolares, planejamentos construídos com a participação dos professores e gestores escolares, avaliados e monitorados por estes últimos; **4)** participação dos alunos; **5)** parcerias externas – como por exemplo, com: empresas, outras escolas, organizações não governamentais, universidades, fundações, sindicatos e associações.

Em 2007, o UNICEF deu sequência ao estudo supracitado e, em parceria com o MEC, o INEP e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), realizou o estudo “Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender”. Esse estudo, publicado em 2008, seguiu as mesmas orientações metodológicas do estudo anterior, contudo, teve por objetivo analisar as “boas práticas” de 37 redes municipais de ensino. Para selecionar as redes municipais de ensino, os pesquisadores consideraram os resultados obtidos no IDEB, informações socioeconômicas dos alunos, dados socioeconômicos e representatividade regional e populacional dos municípios. Nos meses de outubro e novembro de 2007, os pesquisadores ouviram dirigentes municipais de Educação, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, pais, funcionários e conselheiros.

Assim, o estudo “Redes de Aprendizagem...” enfatizou as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação como indicações de “boas práticas” para a melhoria da qualidade da educação. Nessa perspectiva, os fatores, que podem ter sido responsáveis pelos “bons resultados no IDEB” das redes municipais de ensino, confirmam os indicadores de qualidade da educação contemplados no estudo anterior e enfatizam as ações dos dirigentes municipais, dos técnicos das secretarias municipais de Educação e dos coordenadores escolares voltadas para o monitoramento da aprendizagem dos alunos, das atividades e do trabalho docente.

Em 2008, também foi publicado o estudo “Desempenho dos alunos na Prova Brasil:

diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino”, que seguiu a mesma lógica que a pesquisa anterior, buscando identificar as “boas” práticas de um conjunto amostral de redes escolares municipais. Entretanto, com algumas diferenças: o estudo foi encomendado pelo INEP/MEC, em colaboração com o Banco Mundial (BM) por meio de seus pesquisadores Suhas D. Parandekar, Isabel de Assis Ribeiro de Oliveira e Érica P. Amorim, que participaram da organização do estudo.

Parandekar, Oliveira e Amorim (2008) encontraram evidências de que a formação continuada de professores e o acompanhamento e assessoramento da Secretaria Municipal de Educação às escolas são práticas de gestão possivelmente contribuintes para que algumas dessas redes obtivessem melhores resultados do que se esperava em avaliações em larga escala.

Ainda nessa perspectiva e tendo por base as abordagens em “função de produção”<sup>19</sup> e do “melhoramento escolar”, o UNICEF (2010) desenvolveu a pesquisa “*Caminhos do direito de aprender: boas práticas de 26 municípios que melhoraram a qualidade da educação*”, a qual contou com o apoio do MEC, do INEP e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A pesquisa teve por objetivo identificar junto aos atores escolares (gestores, docentes, comunidade, discentes) os fatores associados à variação “positiva” no IDEB do ano 2005 para 2007. Pretendendo, ainda, maior divulgação e consequente utilização dos resultados da pesquisa junto aos profissionais da escola, o UNICEF publicou um relatório de caráter programático e com linguagem “acessível”, cujos resultados confirmam a maior parte das contribuições dos estudos anteriores supracitados.

Encontramos na síntese dos resultados das pesquisas – MEC, INEP e UNICEF (2007), UNICEF, MEC, INEP e UNDIME (2008), Parandekar, Oliveira e Amorim (2008) e UNICEF (2010) – quais seriam os “principais indicadores” que podem, segundo os autores, contribuir positivamente para o desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações em larga escala. Para essas pesquisas, os indicadores que exercem maior influência sobre a qualidade são: as ações desempenhadas pelos gestores municipais de Educação, tanto dos secretários quanto dos técnicos. Cabe enfatizar que os autores desses trabalhos apresentam uma concepção de qualidade da educação fortemente associada ao desempenho dos alunos nas avaliações, apesar de alguns deles deixarem implícito que a qualidade não se resume a isso. Além disso, esses trabalhos buscam não só monitorar a qualidade educacional, como induzir práticas de

---

<sup>19</sup> Essa abordagem busca identificar possíveis relações entre origem, insumos e resultados, no caso da pesquisa em Educação, os resultados, muitas vezes, são mensurados por meio de testes padronizados (VIANNA, 1997).

monitoramento, ao valorizar as ações de gestores voltadas para esse propósito.

Tais estudos se prestam, em maior ou menor grau, a listar os fatores que “produzem a qualidade educacional”. Dessa forma, representam esforços do governo brasileiro (e parceiros nacionais e internacionais) em monitorar práticas que podem se traduzir em melhoria na qualidade e que não são detectadas por meio de avaliações em larga escala. Nesse sentido, podem apresentar alguns subsídios aos governantes para o planejamento e formulação de políticas que promovam a qualidade de ensino. Quanto à capacidade de esses trabalhos em atender ao objetivo de melhoria do ensino público caberiam maiores análises que fogem aos objetivos de nossa pesquisa.

Em resumo, há uma grande variedade de estudos, pesquisas e avaliação em larga escala que buscam construir indicadores de qualidade, com a possibilidade de comparação e acompanhamento da educação nos países em intervalos periódicos de tempo. Portanto, propiciam o monitoramento educacional. Além disso, buscam não só determinar qual concepção de qualidade se pretende induzir como também monitorá-la através do acompanhamento da evolução do desempenho de alunos, escolas e sistemas de ensino. Nas pesquisas apresentadas fica evidente a significativa participação e colaboração entre organizações, como a UNICEF, a UNESCO, o BM, e as instituições nacionais (MEC e INEP) na construção de uma concepção de qualidade centrada em práticas de gestão gerencial<sup>20</sup> e nos resultados de desempenho dos alunos.

A maior parte das pesquisas aqui apresentadas trabalhou com a metodologia amostral e analisou distintas realidades empíricas. Assim, seus autores alegam que quaisquer generalizações de seus resultados podem produzir efeitos “adversos” do que se pretende (a melhoria da qualidade educacional), uma vez que a realidade não é nesses estudos apreendida em toda a sua complexidade. Eles argumentam que utilizam técnicas de padronização dos dados, para propiciar comparação entre realidades díspares.

Consideramos que tais pesquisas trazem importantes contribuições para a educação, entretanto comparações e aplicações indiscriminadas de seus resultados podem ser questionáveis, principalmente em um país tão grande e diverso quanto o Brasil. Elas materializam parte importante do monitoramento da educação básica e informam discursos que circulam nas sociedades por meio de atores formadores da opinião e vontade públicas.

---

<sup>20</sup> De acordo com Araújo e Castro (2011), o gerencialismo tem como referência a lógica do modelo empresarial, baseando-se nos princípios de eficiência, eficácia, produtividade e, conseqüente “qualidade”. O modelo gerencial, segundo as autoras, tem como foco o atendimento ao cliente e, na educação, teve (e tem) ampla repercussão, principalmente, em função de sua disseminação pelos organismos internacionais.

## **CAPÍTULO II**

### **MONITORAMENTO DA QUALIDADE DE ENSINO NA REDE ESCOLAR DE CAMPO GRANDE, MS**

O objetivo deste capítulo é caracterizar o monitoramento do ensino fundamental na rede escolar do município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul (MS), e contextualizar a Escola Municipal Padre José Valentim (EPV).

Essa Escola foi selecionada para observação a partir dos apontamentos do estudo “Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos” (BRI)<sup>21</sup>, que detectou, nessa unidade de ensino, indícios de práticas intraescolares de monitoramento do ensino.

Para contextualizar e caracterizar o município, a rede escolar, a Escola, a população atendida e as condições de oferta do ensino, utilizamos informações e dados estatísticos obtidos em documentos e registros escolares e em bancos de dados do INEP, MEC, IBGE-Cidades, SEMED, entre outros. Também utilizamos dados de campo obtidos em:

a) documentos escolares: Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP, 2008, 2010); Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola, 2009-2010); Regimento Interno Escolar (RIE, 2010), relatórios de Resultados da Autoavaliação dos Profissionais da EPV (2009; 2010);

b) anotações de observações realizadas em 2009 por pesquisadores da pesquisa BRI e pela autora deste trabalho, a qual participou de reuniões pedagógicas e do conselho escolar em dezembro de 2010 e durante o ano de 2011. Durante o período de observação, 2010-2011, além de acompanhar as reuniões da Escola, a autora pôde participar das atividades de estudo e discussão de textos sobre avaliação educacional promovida pela equipe gestora da Escola,

---

<sup>21</sup> Informações sobre esse estudo constam na introdução deste trabalho.

participar de momentos de comemoração e socialização dos seus funcionários, conversar com os profissionais da Escola sobre práticas de avaliação e monitoramento do ensino fundamental.

c) entrevistas realizadas com a diretora e com a orientadora educacional da Escola por pesquisadores da pesquisa BRI em 2009.

Iniciamos este capítulo situando a escola de ensino fundamental na política educacional brasileira, com especial atenção à questão da qualidade de sua prestação educacional. A seguir, passamos a tratar especificamente da rede escolar municipal de Campo Grande – MS, sua caracterização e práticas de monitoramento da qualidade do ensino fundamental. Por fim, apresentamos a EPV como uma das unidades de ensino da rede municipal de ensino, trazendo elementos sobre sua estrutura física, características de seus funcionários e da população que atende, assim como o desempenho da Escola em avaliações e monitoramento externos.

## **1 A escola de ensino fundamental no Brasil**

Nas sociedades contemporâneas, a educação é realizada por diversas instituições, cabendo à escola a tarefa da educação formal, geralmente conforme balizamentos constitucionais, jurídicos, legais vigentes.

No Brasil, a Lei n. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – no seu artigo 1º (BRASIL, 1996) define a educação de forma ampla, abrangendo “[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Todavia, a educação legalmente garantida se limita à educação escolar, que (Art. 1º, §1º) se desenvolve “[...] por meio do ensino, em instituições próprias”, e (Art. 1º, §2º) deve estabelecer relação com o “[...] mundo do trabalho e à prática social”.

Consoante a norma jurídica e legal (BRASIL, 1988, 1996) a educação escolar tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para o cumprimento dessas finalidades, a educação escolar está organizada

nacionalmente em dois níveis: educação básica e educação superior (BRASIL, 1996). A educação básica compreende três etapas: educação infantil, para crianças de 0 a 5 anos de idade; ensino fundamental, com início aos 6 anos de idade e duração de 9 anos; e ensino médio, que requer a certificação na etapa anterior e é regularmente oferecido à população de 15 a 17 anos de idade.

A educação básica é oferecida por escolas e centros de educação infantil públicos e privados, organizados em sistemas de ensino que são administrados pelo Distrito Federal (DF), estados e municípios.

As escolas se organizam para a prestação do ensino fundamental e médio, podendo ainda prestar atendimento ao pré-escolar (crianças de 4 a 5 anos de idade). Embora elas tenham incumbências específicas, a legislação assegura-lhes autonomia relativa para conceber executar e avaliar propostas pedagógicas específicas, com participação da sociedade. A organização formal da escola é tarefa dos sistemas de ensino e da própria comunidade escolar.

São poucas as diretrizes nacionais específicas a respeito da organização da escola. A LBD/1996, no seu artigo 12, estabelece as incumbências dos estabelecimentos de ensino que são as de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)
- VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001).

As incumbências dos estabelecimentos de ensino, portanto, estão relacionadas a proposta pedagógica, administração de pessoal e recursos, cumprimento das obrigações docentes, duração do ano letivo, interação família-escola e acionamento da família e, quando for o caso, de órgãos competentes, para garantir a frequência dos alunos.

Quanto às incumbências dos docentes, o artigo 13 da mesma lei estabelece o que

segue:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Todavia, entre as disposições formais e as práticas informais, a escola real ganha configuração. Conforme observou Lima (2002), na escola real a “agência humana” ganha destaque central, uma vez que as ações dos atores constroem e reconstróem socialmente os “modelos organizacionais” de escola.

Isso porque os atores escolares estão sujeitos a determinações legais e institucionais, mas gozam de relativa autonomia para a elas aderir, ou não, através de suas ações. De acordo com Lima (2002, p. 33, grifos do autor), os atores escolares “[...] dispõem sempre de **margens de autonomia**, mesmo quando a autonomia das escolas não se encontra juridicamente consagrada e formalmente reconhecida e regulamentada”. Eles “jogam um jogo” no qual exercem suas “capacidades estratégicas” para aplicação, ou não, das regras preestabelecidas e, também, para invenção e criação de novas regras, que podem trazer algumas consequências.

De acordo com Lima (2002, p. 33, grifos do autor):

Distintas, ou até mesmo antagônicas, estas regras podem, eventualmente, vir a suplantam a força jurídica-normativa das primeiras, seja por via da prática de **infidelidades normativas** [...], de ações de resistência mais ou menos clandestinas, ou do exercício político da autonomia [...].

Logo, as ações dos atores escolares, simultaneamente, reproduzem e criam normas, regras, políticas. Dessa forma, a organização da escola é, também, “[...] *lócus* de produção de orientações e de regras [...]” (LIMA, 2002, p. 36).

Portanto, as ações dos atores escolares configuram, de certa forma, a escola real. Por

isso, direcionamos esta investigação para o interior da escola. Mas, para fins de contextualização, relembramos brevemente aspectos característicos da escola de ensino fundamental brasileira em geral.

Oliveira e Araújo (2005) relembram que, no Brasil, em um primeiro momento, as demandas educacionais eram voltadas para o acesso à escola. Portanto, a universalização do acesso ao ensino era um dos desafios que se colocavam à escola. Nesse momento, a qualidade da educação estava relacionada a ter, ou não, o acesso à escola. O enfrentamento desse desafio materializou-se, basicamente, em aumento no número de vagas para os anos iniciais do ensino fundamental.

Com a expansão quantitativa das vagas, novos desafios são colocados à escola, pois populações antes excluídas do processo de escolarização chegaram a ela. A escola se abriu para receber novos contingentes da população, mas não mudara sua lógica de organização e funcionamento para recebê-los (BEISIEGEL, 2005).

Uma das consequências do processo de expansão no acesso à escola foi a produção de altas taxas de reprovação escolar. Se antes a população menos favorecida economicamente era **excluída da escola**, nesse período passa a ser **excluída na escola**, por reprovação/repetência nas séries durante o ano letivo (FERRARO, 2004).

Nos anos de 1990, o enfrentamento desse problema resultou, basicamente, em políticas pró-regularização do fluxo escolar, materializando-se em programas de aceleração da aprendizagem, aprovação automática, sistemas de ciclos, progressão continuada. Pois, a qualidade da educação passou a ser associada aos cálculos de fluxo escolar, o entendimento era de que quanto maior fosse a aprovação, melhor seria a qualidade da escola (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Os resultados dessa política de regularização do fluxo escolar renderam inúmeras críticas quanto à qualidade do ensino, uma vez que os alunos “passavam de ano” sem dominar as competências e habilidades básicas da série cursada (FERRARO, 2004; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Assim, ampliava-se a permanência do aluno na escola, mas, nem sempre isso representava melhoria na aprendizagem (SOUSA, 2007). O número de matrículas e as taxas de fluxo escolar (aprovação, reprovação/repetência, conclusão, abandono, evasão), de acordo com Oliveira e Araújo (2005, p. 11), “[...] deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade”.

Dessa forma, as avaliações em larga escala, baseadas em testes padronizados, que já

vinham sendo desenvolvidos desde os anos de 1950 nos Estados e Inglaterra (SOUSA, 2005; VIANNA, 1995; 1997; 2005) ganham destaque no contexto nacional nos anos de 1990 (BONAMINO, 2002; FREITAS, 2005; SOUSA, 2009), embora o governo brasileiro já estivesse desenvolvendo experiências piloto de avaliação e monitoramento antes disso (FREITAS, 2005; SOUSA, 2009). Seguindo essa tendência, os governos subnacionais também desenvolverem suas próprias experiências nesse sentido (BONAMINO; BESSA, 2004; VIANNA, 2005; FREITAS, 2005; LOPES, 2007).

Em 2007, com a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a qualidade da educação passa a ser compreendida a partir da combinação de taxas relativas a fluxo escolar (aprovação) e proficiência (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; FERNANDES, 2007). Embora expresse uma concepção restrita de qualidade da educação, esse índice representa um avanço no sentido do uso de indicadores, quando comparado a momentos anteriores na história educacional (OLIVEIRA, 2007; SOUSA; OLIVEIRA; ALAVARSE, 2011).

Apesar das pressões sociais e políticas por uma escola pública a que todos tivessem acesso, as políticas de ampliação de vagas, acompanhamento das taxas de rendimento escolar e avaliação da aprendizagem tiveram maior ênfase na segunda etapa da educação básica: o ensino fundamental.

O ensino fundamental recebeu na Constituição Federal de 1998 o status de direito público subjetivo, tornando-se prioridade da política educacional brasileira implementada desde então (DUARTE, 2004).

Os termos “público” e “subjetivo” implicam a gratuidade a todos os cidadãos e a dupla obrigatoriedade – para o cidadão, que tem o dever de frequentar a escola, e para o Estado, que tem o dever de garantir a efetivação do direito (HORTA, 1998). Duarte (2004, p. 113), assim define o direito público subjetivo: “[...] um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve”.

No final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, uma das consequências desse fato foi a consolidação de uma política de focalização no ensino fundamental, em prol da universalização do acesso a todos (CURY, 2002). As políticas de focalização podem ser definidas como um conjunto de instrumentos jurídicos, financiamento e ações que possuem como foco uma etapa de ensino em detrimento das demais etapas. Nas palavras de Cury, a

“[...] focalização é um modo de priorizar uma etapa do ensino cujo foco pode significar o recuo ou o amortecimento ou o retardamento quanto à universalização de outras etapas da educação básica e a sua sustentação por meio de recursos suficientes” (2002, p. 175).

A escola de ensino fundamental foi alvo de um conjunto de ações, projetos e programas que teve por objetivo a universalização dessa etapa de ensino. Assim, o Estado brasileiro buscou dar respostas a demandas da sociedade brasileira e sintonizar suas políticas educacionais com as demandas de ordem internacional (educacionais, econômicas, políticas, culturais, etc.).

Todo o processo de universalização do ensino fundamental implicou o aumento do número de vagas para a escola pública brasileira, exigindo desta uma reconfiguração de suas estruturas, organização e funcionamento. Em virtude disso, o ensino fundamental<sup>22</sup> alcançou a universalização de seu **acesso**, mas isso não veio acompanhado pela **permanência** até a **conclusão** dessa etapa do ensino. Assim, foram (e são) vários os desafios que se colocam para a escola de ensino fundamental, destacadamente a permanência do aluno na escola, a sua progressão satisfatória com conseqüente conclusão e qualidade de aprendizado (OLIVEIRA, 2007).

Mais recentemente, as garantias até então voltadas para esta etapa da educação básica se estenderam para as demais etapas, com o advento da Emenda Constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 2009). Essa emenda ampliou a obrigatoriedade de nove anos de duração (ensino fundamental) para 13 anos, sendo a sua oferta garantida (ao menos no termo da lei) à faixa etária dos quatro aos 17 anos. A efetivação desse dispositivo deverá ocorrer progressivamente até o ano de 2016. Dessa forma, o ensino obrigatório não mais se restringe ao ensino fundamental, mas abrange o final da etapa educação infantil (quatro e cinco anos de idade) e os três anos do ensino médio (15 a 17 anos de idade).

Para além das determinações legais, a superação dos desafios postos à escola pública requer o alcance dos objetivos educacionais, para o que é preciso que haja enfrentamento das iniquidades e eliminação das lógicas e práticas de “exclusão *da e na* escola”, como bem aponta Ferraro (2004).

Diante de tantos desafios e das determinações da legislação brasileira a que a escola está sujeita, investigamos o caso do monitoramento da qualidade de ensino realizado pela

---

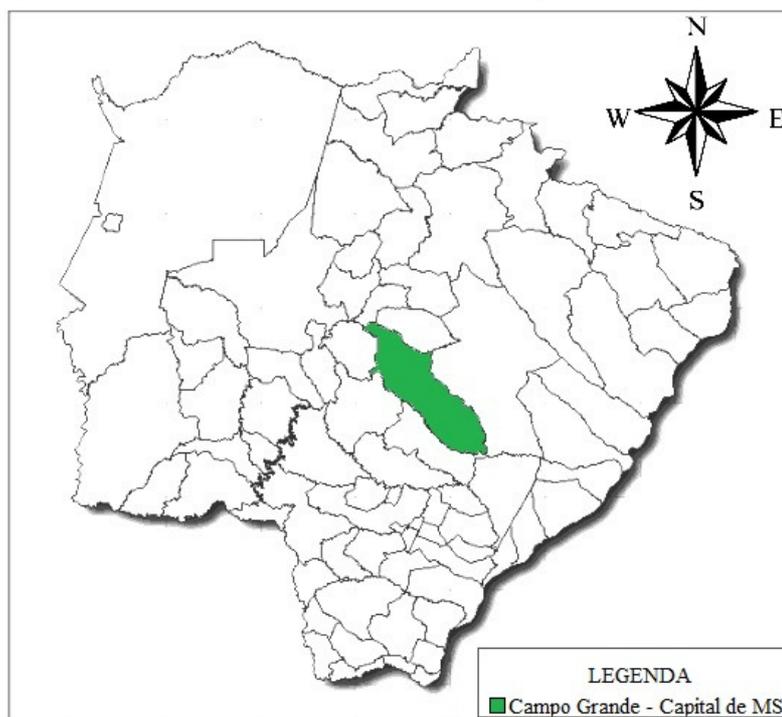
<sup>22</sup> Essa etapa do ensino tinha duração de oito anos e era obrigatória e gratuita para crianças de sete a 14 anos de idade (BRASIL, 1996). A partir da Lei n. 11.274/2006 o ensino fundamental passa a ter duração de nove anos, sendo ofertado a crianças de 6 a 14 anos de idade (BRASIL, 2006).

Escola Municipal Padre José Valentim (EPV). Uma vez que essa Escola é uma das unidades da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande, MS, logo sujeita ao monitoramento realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município, consideramos necessário trazer informações desse contexto.

## 2 O município de Campo Grande e sua rede escolar

O município de Campo Grande está localizado na área central do estado de Mato Grosso do Sul (MS)<sup>23</sup> e responde politicamente como capital desse estado (Figura 1).

Figura 1 – Mapa do estado de Mato Grosso do Sul e localização do município de Campo Grande



Fonte: IBGE – Cidades (2010).

Com um território total de 8.092,966 Km<sup>2</sup>, o município de Campo Grande foi emancipado há pouco mais de um século, por meio da Resolução Estadual n. 225, em 26 de agosto de 1899, mas só passou a ser capital a partir de 11 de outubro de 1977 com a criação do estado de MS (IBGE-CIDADES, 2010). O atual prefeito desse município é Nelson Trad Filho, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), eleito em 2004 e reeleito

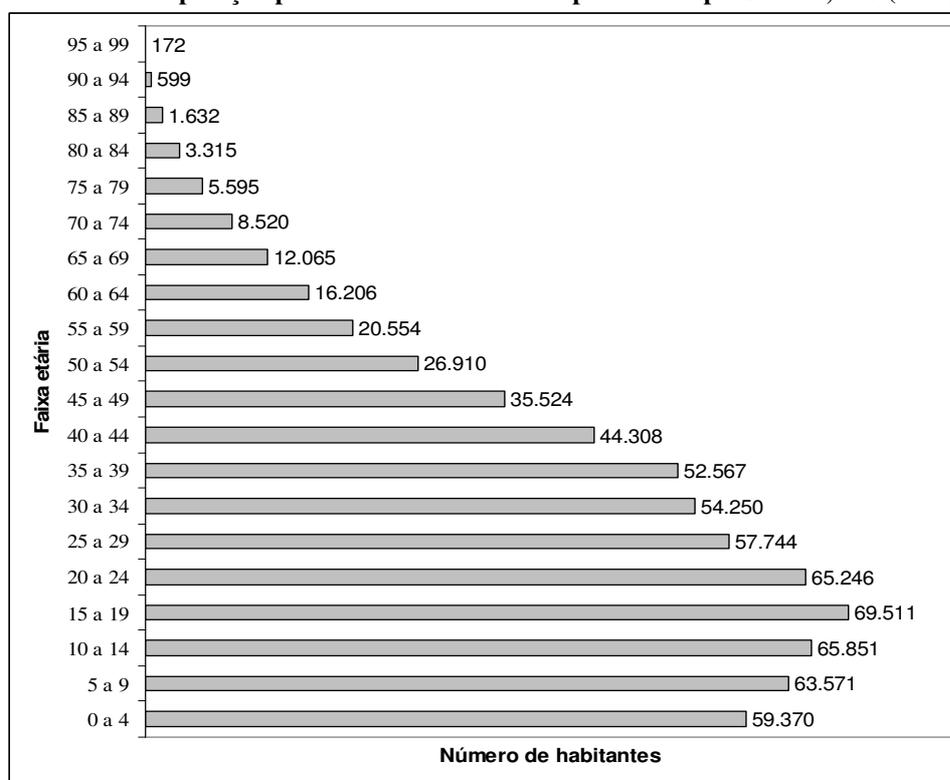
<sup>23</sup> O estado de MS está localizado na Região Centro-Oeste do País, possui uma área de 357.145,836 Km<sup>2</sup> e uma população de 2.449.024. A densidade demográfica do estado é de 6,86 hab/km<sup>2</sup> (IBGE-CIDADES, 2010).

em 2008.

Campo Grande é o mais populoso entre os 78 municípios do estado de MS, com uma população de 786.797 e uma densidade demográfica de 97,22 hab/Km<sup>2</sup>, o município possui pouco mais de 32% da população do estado (IBGE-Cidades, 2010).

No ano 2000, a maior parte da população estava na faixa etária dos 10 aos 24 anos, ou seja, Campo Grande possuía um número considerável de pessoas economicamente ativas (Gráfico 1).

Gráfico 1 – População por faixa etária do município de Campo Grande, MS (2000)



Fonte: Censo Demográfico 2000 (IBGE – Cidades, 2011).

A expressiva população ativa pode ter se refletido na economia do município, pois o seu Produto Interno Bruto (PIB), no ano de 2009, correspondia a quase um terço do PIB do estado de MS, com 11.645.484 reais a preços correntes. Quanto ao PIB *per capita*, o de Campo Grande era cerca de 16 reais maior do que o do estado, porém quase 7 mil reais menor do que o da região Centro-Oeste e aproximadamente 1500 reais menor do que o do País (Tabela 1).

Tabela 1 – Produto Interno Bruto a preços correntes e Produto Interno Bruto *per capita* de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Centro-Oeste e Brasil (2005-2009)

	PIB a preços correntes (1.000 R\$)					PIB <i>Per capita</i> (R\$) - 2009
	2005	2006	2007	2008	2009	
CGde	6.945.587	7.817.007	8.956.501	10.460.818	11.645.484	15.422,30
MS	21.650.854	24.341.236	28.121.420	33.142.746	36.368.094	15.406,96
CO	190.177.811	206.284.475	235.964.307	279.372.274	310.764.898	22.364,63
Brasil	2.147.239.292	2.369.483.546	2.661.344.525	3.032.203.490	3.239.404.053	16.917,66

Fonte: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA.

Legenda: PIB – Produto Interno Bruto; CGde – Campo Grande; MS – Mato Grosso do Sul; CO – Centro-Oeste.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal<sup>24</sup> (IDHM) de Campo Grande, no ano 2000, era de 0,814 com o que ocupava a 11ª posição entre as capitais dos estados brasileiros e Brasília. No mesmo ano, o IDHM Educação do município era de 0,915, posicionando-o no 14º lugar entre as capitais brasileiras. Esse índice leva em conta a alfabetização e a taxa de matrículas em todos os níveis de ensino. O seu IDHM Longevidade era de 0,757 no ano 2000, com o qual ocupava o 8º lugar entre as capitais brasileiras (PNUD, 2000).

Quanto aos equipamentos culturais e de comunicação, Campo Grande possui: bibliotecas públicas, museus, teatros, centro cultural, estádio, ginásios poliesportivos, cinemas, livrarias, shopping centers, Jornais, Revistas, Rádio, Emissora de TV, provedor de internet, entre outros (Confederação Nacional dos Municípios).

No conjunto, os indicadores econômicos e culturais de Campo Grande podem ser considerados mais favoráveis à qualidade de vida de seus habitantes e à promoção de educação de qualidade do que a maioria dos municípios do estado de MS.

A Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande, MS, possui 189 unidades de ensino (escolas e centros de educação infantil), localizadas nas zonas urbanas e rurais.

No ano de 2010, a REME oferecia educação infantil a pouco mais de 18 mil crianças, das quais cerca de 60% estavam matriculadas em creches e 40% na pré-escola. O número total de matrículas no ensino fundamental era de 72.784 alunos, dos quais 57% frequentavam os anos iniciais (1º ao 5º ano) e 43% os anos finais (6º ao 9º ano), conforme mostra a Tabela 2.

<sup>24</sup> Os valores do IDHM, do IDH Educação, IDHM Longevidade variam em uma escala de 0 a 1 (PNUD).

Tabela 2 – Número de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS (2010)

Educação Infantil		Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação de jovens e adultos - ensino fundamental/presencial
Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Total		
11111	7233	41188	31596	72784	87	3488

Fonte: Censo Escolar 2010 - Consulta a Matrícula – INEP

Para atender as crianças da educação infantil, no ano de 2010, a REME registrou 241 funções docentes nas creches e 628 na pré-escola. No mesmo ano, para atender as turmas de ensino fundamental, a REME contou com 1.880 funções docentes nos anos iniciais e 1.501 nos anos finais. Na educação de jovens e adultos, os números de funções docentes foram 126 nos anos iniciais e 256 nos anos finais do ensino fundamental. Número bem menor de funções docentes da REME foi registrado no ensino médio, 18 (Tabela 3).

Tabela 3 – Funções docentes por modalidade e etapa de ensino – REME de Campo Grande, MS (2010)

Modalidade/Etapa		Funções Docentes								Total
		C/Lic		C/Gr		C/EM		C/NM		
		n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	
Educação infantil	Creche	216	89,6	221	91,7	9	3,7	11	4,6	241
	Pré-escola	602	95,9	614	97,8	5	0,8	9	1,4	628
Ensino fundamental	Anos iniciais	1.815	96,5	1.848	98,3	19	1,0	13	0,7	1.880
	Anos finais	1.450	96,6	1.482	98,7	18	1,2	1	0,1	1.501
Educação de jovens e adultos - ensino fundamental/presencial	Anos iniciais	122	96,8	124	98,4	-	-	2	1,6	126
	Anos finais	249	98,0	253	99,6	1	-	-	-	254
Ensino médio		17	94,4	18	100	-	-	-	-	18

Fonte: Indicadores Demográficos e Educacionais – MEC (2012).

Legenda: C/LIC - com licenciatura; C/GR - com graduação; C/EM - com ensino médio; C/NM - com normal médio.

A Tabela 3 apresenta, também, a formação dos professores da REME de Campo Grande no ano de 2010. Pouco mais de 90% dos professores possuem graduação. Alguns professores atuantes na REME, em 2010, contavam apenas com ensino médio ou normal médio, sendo cerca de 4% dos professores atuantes em creches e 1% dos que atuaram em escolas de ensino fundamental. Apesar de os professores apenas com ensino médio serem em número menor, a formação docente inicial ainda representa um desafio à SEMED.

A atual Secretária Municipal de Educação de Campo Grande é Maria Cecilia Amendola da Motta, que possui graduação em Ciências Biológicas e Pedagogia e mestrado em Educação com foco em “políticas públicas para infância”.

A professora Maria Cecília, além do cargo na SEMED, ocupa outras funções: vice-presidência da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), presidência da UNDIME/MS, vice-presidência da Região Centro-Oeste da Organização Mundial para a Educação Pré- Escolar (OMEP/Brasil), presidência do Conselho Municipal Antidroga (COMAD) e a presidência do Comitê Local Compromisso Todos pela Educação-Campo Grande/MS. Também participa como membro do Comitê Nacional de Educação Infantil/MEC, do Conselho Consultivo da Revista Pátio e do Conselho Estadual de Educação/MS (CAMPO GRANDE, 2012).

### **3 O monitoramento educacional na REME**

Em meio ao crescente interesse dos governos pela avaliação e pelo monitoramento educacionais, o município de Campo Grande, MS, também desenvolve suas próprias experiências de avaliação e monitoramento, implementando políticas públicas com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino fundamental.

Desde o ano de 1999 a SEMED realiza avaliações censitárias de sua rede de ensino, aplicando provas para medir o desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental em Leitura, Produção de Texto, Língua Portuguesa e Matemática (OVANDO, 2011). Até o ano de 2005 os resultados dessas provas eram expressos em notas posicionadas em uma escala de 0 a 10 pontos e agrupadas em cinco intervalos classificatórios: 0 a 3 pontos — nível “muito crítico”; 3 a 5 pontos — nível “crítico”; 5 a 6,5 pontos — nível “mediano”; 6,5 a 8 pontos — nível “adequado”; e 8 a 10 — nível “avançado”. Após 2005, a SEMED passou a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para a qual não somente as notas finais das provas são interessantes, mas também o tipo de item que o aluno acerta, uma vez que isso pode informar, por exemplo, o seu nível de alfabetização. Na elaboração das provas, cada conjunto de itens corresponde a um nível de dificuldade. Entretanto, a SEMED reconhece seus próprios limites técnicos na utilização da TRI: “Nas avaliações realizadas pela SEMED não são utilizados todos os recursos que esse modelo pode oferecer [...]” (CRUZ et al., 2007, p. 29).

Embora referenciada no SAEB e na Prova Brasil, a metodologia utilizada na prova aplicada pela SEMED não permite comparações dos resultados, uma vez que o desempenho é apresentado diferenciadamente. Na avaliação municipal, o desempenho é expresso simplesmente por médias, enquanto nas avaliações nacionais há uma escala de valores

contínuos que qualificam o resultado obtido (CRUZ et al., 2007).

Enquanto o MEC/INEP aplica provas a cada dois anos, as avaliações aplicadas pela SEMED são anuais, permitindo observação da evolução num tempo mais curto (Tabela 4).

Tabela 4 – Resultados da avaliação de desempenho dos alunos da Reme (1999-2010)

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
PT	-	-	5,72	6,06	5,64	6,01	6,33	5,23	5,78	6,3	5,81	5,77
LP	6,81	5,4	4,94	5,64	6,22	5,88	5,98	5,71	6,32	5,9	5,49	5,11
MAT	6,25	4,775	4,59	7,70	5,87	5,20	5,67	5,02	5,97	5,6	5,75	4,73
MG	6,53	5,09	5,08	6,47	5,91	5,69	5,99	5,32	6,02	5,9	5,68	5,20

Fonte: Campo Grande (2011).

Legenda: PT – Produção de texto; LP – Língua Portuguesa; MAT – Matemática; MG – Média geral.

As médias gerais dos resultados das avaliações da REME no período de 1999 a 2010 oscilaram para mais e para menos, mas sempre estiveram entre 5,1 e 6,5 pontos – o que, pela própria classificação da SEMED, corresponde a um desempenho de nível mediano.

De acordo com a SEMED, os resultados das provas, além de serem usados para identificar “problemas” na aprendizagem dos alunos, servem também para monitorar o trabalho docente, especialmente dos profissionais que participaram de ações de formação propiciadas pelo município.

Nesse sentido, a REME instituiu, em 2005, o projeto “Aposta no Professor”, visando à formação em serviço de 600 professores alfabetizadores de crianças, com acompanhamento sistemático das suas práticas pedagógicas. Em 2006, esse projeto passou à responsabilidade do recém-criado Centro de Formação de Formadores (CEFOR).

O CEFOR, vinculado à SEMED, tem a tarefa de promover formação continuada e em serviço dos profissionais da REME, oferecendo principalmente cursos de pós-graduação *lato sensu* em parceria com universidades. Esses cursos são planejados com vistas a propiciar melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações realizadas pela SEMED.

Além de investir na formação docente, a SEMED tem avaliado o trabalho dos professores por meio do desempenho dos alunos nas avaliações da REME. De acordo com levantamento da própria secretaria, os docentes que participaram do projeto “Aposta no Professor” conseguiram que seus alunos obtivessem desempenho acima da média da REME e superior ao dos alunos cujos professores não participaram desse projeto (Tabela 5).

Tabela 5 - Comparativo da média de desempenho dos alunos do 2º ano da REME e de professores que participaram e não participaram de curso de pós-graduação em Alfabetização

	Matemática	Língua portuguesa	Produção de texto	Média geral
REME	7,37	6,76	4,93	6,36
Professores que não participaram da pós- graduação em alfabetização	7,46	6,84	4,76	6,37
Professores que participaram da pós- graduação em alfabetização	7,57	7,04	4,90	6,51

Fonte: Campo Grande (2007a).

A SEMED também desenvolveu seu próprio indicador de qualidade, a exemplo do IDEB. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (IDER) combina o desempenho dos alunos nas avaliações censitárias da REME com as taxas de aprovação de cada escola. Enquanto o IDEB é calculado a cada dois anos, o IDER é calculado anualmente e leva em conta a produção de texto dos alunos (CAMPO GRANDE, 2007b).

O propósito declarado das avaliações da REME e do IDER é servir ao planejamento educacional por meio do monitoramento da qualidade da educação ofertada pela SEMED e induzir práticas intraescolares para intervenção no processo de ensino-aprendizagem e na melhoria da qualidade do ensino, conforme mostra o trecho a seguir:

**O planejamento direcionado pelo monitoramento** das ações pedagógicas e pelos resultados da avaliação de desempenho dos alunos, realizados anualmente, permitem que as ações de **intervenções sejam mais pontuais**, como também os **reajustes de rumo**. As ações planejadas precisam de certo grau de flexibilidade em sua implementação. Isso, por sua vez, implica na necessidade de **rastrear os efeitos** de tais ações, de **medir seu desempenho** e seu impacto no público-alvo, isto é, **gerenciar** tais ações, que é uma das razões de ser desta Secretaria. [...]

O processo de avaliação permitirá o **acompanhamento da eficácia** das medidas adotadas, estabelecendo dados comparativos da evolução dos diferentes processos de aprendizagem (CRUZ et al., 2007, p. 7-8, grifos nossos).

Além de propor intervenções na prática docente em sala de aula, a SEMED também propõe reflexões e alterações na gestão da escola, assim como a realização de avaliações internas pela própria escola, com o propósito de melhorar a qualidade de ensino:

**Se o resultado da avaliação de desempenho dos alunos da REME, realizado pela SEMED for eficazmente utilizado pela escola e complementado**

**pelos resultados das avaliações internas** poderão fornecer subsídios valiosos que **permitirão a reorganização da gestão escolar**, de suas práticas pedagógicas e da melhoria dos serviços prestados à sociedade em geral, tendo como objetivos fornecer diagnóstico, subsídios para implementação ou manutenção e, o monitoramento das políticas educacionais da SEMED, com vistas a detectar os seus efeitos positivos ou negativos, que servirão de base para futuras tomadas de decisões e de orientação dessas políticas (CRUZ et al., 2007, p. 25, grifos nossos).

Para esse propósito, a SEMED divulga os resultados das escolas nas avaliações que realiza. Esses resultados são sistematizados e detalhados em relatórios anuais que, por sua vez, são encaminhados aos gestores escolares. O relatório de cada escola traz informações sobre: os resultados gerais da Rede Municipal de Ensino; os dados e resultados gerais da escola; e notas individuais dos alunos em cada uma das provas. Além do detalhamento dos dados obtidos na última avaliação, o relatório ainda apresenta a evolução da escola e do município em avaliações realizadas em anos anteriores.

O detalhamento do relatório permite aos gestores escolares e à SEMED realizar o acompanhamento do desenvolvimento do ensino fundamental, fornecendo subsídios para debates e discussões entre gestores e educadores, assim como a intervenção no processo de ensino-aprendizagem, quando necessária.

Além de elaborar os relatórios, a SEMED ainda acompanha cada uma de suas escolas, visitando, inclusive, aquelas que obtiveram variações negativas nos resultados em avaliações externas da REME, do MEC e no IDEB, ou, ainda, escolas que apresentaram alto número de reprovação.

Em resposta ao monitoramento externo dos governos federal – que apresentamos no primeiro capítulo – e municipal – conforme exposto acima –, a Escola Municipal Padre José Valentim (EPV) tem se valido dos instrumentos disponibilizados pelos governos, assim como desenvolvido seus próprios mecanismos para avaliar e monitorar o desenvolvimento do ensino fundamental.

Antes de abordarmos o monitoramento educacional realizado pela EPV, apresentamos suas principais características e situamos o seu desempenho nas avaliações externas em relação ao município de Campo Grande, o estado de MS e o País.

## **4 A Escola Municipal Padre José Valentim**

A Escola Municipal Padre José Valentim (EPV) está localizada em área urbana no município de Campo Grande, MS. Essa instituição de ensino foi criada em 1966 e, atualmente, faz parte da Rede Municipal de Ensino (REME), sendo mantida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Na sua origem, a Escola foi mantida pela Igreja Católica local, contando com duas professoras freiras e a ajuda da comunidade, de modo que a sua identidade se constituiu sob a racionalidade confessional sustentada (material e simbolicamente) pela comunidade.

### **4.1 A Proposta Político-Pedagógica da Escola**

No atendimento a determinações legais e, também, de políticas e normas administrativas da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), a Escola reelaborou o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) durante o ano de 2007 e início do ano de 2008. Na construção desse documento, participaram a diretora e o vice-diretor da Escola, a orientadora educacional, a supervisora escolar, os técnicos administrativos, os professores, oito representantes discentes (um para cada turma de 6º a 8º ano do ensino fundamental), nove representantes de pais e mães de alunos, e estagiários estudantes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O papel destes últimos atores se deu no levantamento de dados referentes às características do quadro docente e da comunidade atendida pela Escola, e no auxílio dos estudos teóricos para elaboração do texto. Os resultados dos levantamentos realizados pelos estudantes universitários compõem seus respectivos trabalhos de conclusão de curso de graduação (PPP, 2008).

Os principais elementos do PPP da EPV são apresentados sumariamente no Quadro 01.

A “missão” a que a Escola se propõe é, principalmente, a de ofertar uma educação de qualidade, envolvendo a participação da família no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nesse processo, a educação pretendida é considerada um instrumento que proporciona a compreensão da realidade e que possibilita a democracia. Para tanto, a Escola se propõe a

desenvolver nos alunos capacidades e princípios voltados para: **a)** a compreensão da realidade social que vivenciam, buscando transformá-la; **b)** o desenvolvimento da cidadania; e **c)** a formação de sujeitos críticos, solidários, políticos capazes de pensar de forma autônoma sobre diferentes informações.

**Quadro 1. Proposta Pedagógica da EPV**

<b>Aspectos destacados</b>	<b>Elementos encontrados nos documentos</b>		
<b>Missão</b>	Acadêmica	Ensino de qualidade	
	Pedagógica	Desenvolver princípios e capacidades de	Criticidade
			Participação
			Solidariedade
			Política
			Compreensão da realidade
			Cidadania
			Gestão de informações
			Contribuição para superação dos problemas sociais
Cultural	Aprimoramento cultural		
Comunitária	Estabelecer relações sociais		
	Promover participação da comunidade		
<b>Objetivos</b>	Capacitar para aquisição e desenvolvimento de novas competências		
	Meios	Estimulando autonomia	
		Preparando para uso de novas tecnologias e linguagens	
		Formando atitudes e valores compatíveis com a sociedade contemporânea	
<b>Concepção de educação</b>	Instrumento	Para a compreensão da realidade	
		De democracia	
<b>Funções da escola</b>	Ensino de conteúdos para participação social		
	Desenvolvimento de habilidades para participação social		
	Interação social		
	Desenvolvimento e exercício da cidadania		
	Promoção do acesso ao conhecimento contextualizado e significativo		

Fonte: PPP (2008).

Sobre a sua função social a Escola pretende ser um espaço destinado ao ensino e à interação social, buscando promover situações que possibilitem às crianças se relacionarem com o seu meio físico e social, de modo que possam desenvolver sua cidadania de forma autônoma.

A Proposta Pedagógica dessa instituição se declara socioconstrutivista e aponta como seus objetivos principais: desenvolver a autonomia dos discentes; prepará-los para trabalhar as diferentes linguagens e tecnologias; disseminar atitudes e valores.

Os aspectos destacados dizem respeito a termos declarados pela Escola tanto no Projeto Político Pedagógico quanto em seu site (criado para fins de comunicação com a comunidade escolar). São pressupostos ambiciosos e muito bem articulados, cuja

formalização se deu com a assessoria de docentes e discentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul na realização dos estudos, do levantamento da realidade local e na elaboração do texto.

Durante as observações percebemos que os gestores e os professores dessa Escola, cujos nomes constam entre os elaboradores do PPP (2008), mostraram-se empenhados em colocar em prática o pretendido nesse documento, inclusive apresentando discursos coerentes com a proposta. Também, há aqueles profissionais que buscam no PPP, durante o período destinado à elaboração do planejamento anual, apenas a lista de conteúdos e habilidades selecionados para cada turma.

Resultados da autoavaliação docente (Anexo 2), realizada pela Escola, apontam que alguns professores possuem pouco conhecimento do que traz o texto do PPP. O questionário de autoavaliação docente, perguntava “Minha atuação é de acordo com o PPP da escola?”, ao que cinco professores responderam “Não conheço o PPP” e cinco responderam “parcialmente”. O total de respondentes era de 32 professores.

Faltam-nos dados empíricos para afirmar se a proposta pedagógica declarada se efetiva, ou não, durante as aulas, pois nossa proposta de investigação não abarca a gestão no interior da sala de aula. Fica, portanto, essa questão por ser investigada.

O PPP contempla os instrumentos, procedimentos e objetivos para a realização da avaliação e do monitoramento educacionais, questões essas que julgamos convenientes tratar em seção específica no próximo capítulo.

Antes de detalhar os aspectos do monitoramento que a Escola realiza, pretendemos tratar das condições e dos desafios para a efetivação da sua Proposta Político-Pedagógica, situando a Escola em relação ao município, o estado de MS e o País.

## **4.2 Características da população atendida**

Para caracterizar a população atendida pela Escola utilizamos dados disponibilizados pelo INEP e dados gerados pela própria Escola no processo de elaboração do seu PPP (2008).

Em 2011, a EPV ofertou o pré-escolar (ano final da educação infantil) e o ensino fundamental. Entretanto, nos anos anteriores, houve períodos em que não foram registradas matrículas no pré-escolar. No total de matrículas, o número de alunos dessa Escola varia entre

768 e 675 nos anos de 2003 a 2010. Desse total pelo menos dez alunos são “portadores de necessidades especiais” (Tabela 6).

Tabela 6 – Número de matrículas na EPV (2003-2010)

Ano	Educação Infantil *		Ensino Fundamental		Total
	Total	APNE	Total	APNE	
2003	54	**	669	**	723
2004	56	-	712	6	768
2005	49	-	653	5	702
2006	48	1	683	6	731
2007	42	-	640	1	682
2008	-	-	699	13	699
2009	-	-	677	11	677
2010	-	-	675	10	675

Fonte: Censo Escolar (INEP).

Legenda: APNE - Alunos portadores de necessidades especiais

\* Pré-escolar

\*\* Não há dados disponíveis.

Pesquisas em eficácia escolar indicam que o desempenho dos alunos em provas externas pode estar relacionado com o tamanho da escola. Os pesquisadores vão além dessa asserção e calculam que a “escola eficaz” deve ter cerca de 600 alunos matriculados, ou seja, não ser uma escola muito grande (BROOKE; SOARES, 2008). Pelos números de matrículas registrados no período de 2003 a 2010 (Tabela 6), a EPV praticamente atende a esse requisito. Mas, conforme Brooke e Soares (2008), outros elementos devem ser considerados. Um deles é a origem socioeconômica dos alunos.

De acordo com os dados do PPP (2008), a maioria dos alunos da Escola reside no mesmo bairro em que a unidade de ensino está localizada, ou em bairros próximos. Esse é um fator positivo, por questões de identidade com o local, de segurança e de facilidade de acesso. Dados do censo escolar de 2010 (INEP, 2011) informam que cerca de 5% dos alunos da EPV utilizam o transporte público escolar, provavelmente alunos residentes em bairros distantes da Escola.

A condição socioeconômica das famílias dos alunos foi observada com base em indicador de renda (salário mínimo mensal), de despesa com moradia (aluguel) e número de filhos.

Considerando a renda, os professores da EPV afirmam que a maioria das famílias dos

alunos atendidos pela Escola pertence à classe média baixa. Levantamentos estatísticos, realizados pelos estudantes universitários estagiários da UFMS, informam que a renda mensal familiar dos alunos era de aproximadamente dois salários mínimos<sup>25</sup>. Cerca de 40% das famílias que responderam aos questionários aplicados pela Escola residiam em casas alugadas ou cedidas. Considerando que mais da metade (63%) declararam ter dois ou três filhos, a renda familiar pode ser insuficiente para manter suas necessidades básicas (PPP, 2008).

De acordo com as pesquisas em eficácia escolar, a qualidade da escola pode estar relacionada às condições socioeconômicas das famílias de seus alunos. Famílias mais ricas em bens financeiros e culturais produziram um ambiente favorável à educação de seus filhos e estes teriam melhores desempenhos na escola, ao contrário dos filhos de famílias menos favorecidas (BROOKE; SOARES, 2008). O fato de os alunos da EPV serem provenientes de famílias pouco favorecidas economicamente traz desafios à Escola relativos à provisão de meios de acesso a conhecimentos.

Nessa perspectiva consideramos importante o papel do Estado em garantir a proteção<sup>26</sup> do direito educacional para os filhos dessas famílias, uma vez que não basta lhes garantir o direito à matrícula na escola, tão, ou mais importante, faz-se necessário que o Estado lhes garanta os meios para nela permanecerem com êxito de aprendizagem.

### **4.3 Condições de atendimento à população**

As condições em que se dá o atendimento escolar também foram observadas e são descritas, a seguir, no tocante a itens que são reconhecidamente fundamentais para que se tenha ensino de qualidade.

O primeiro item considerado se refere às instalações físicas e aos equipamentos disponíveis. O segundo item diz respeito ao quadro de profissionais da Escola.

#### **4.3.1 Instalações e equipamentos**

Desde sua construção, o prédio da EPV passou por várias reformas, ampliações e adaptações na infraestrutura (PPP, 2008, p. 17):

---

<sup>25</sup> De acordo com a Lei n. 11.498/2007 (Brasil, 2007c), o valor do salário mínimo era 380,00 reais no ano de 2007, período em que os dados foram levantados pelos estudantes estagiários da UFMS.

<sup>26</sup> O termo implica medidas práticas que garantam a permanência e progressão dos alunos na escola, bem como a conclusão das etapas de ensino (FREITAS; GOMES, 2007).

Em 1978, a Escola foi ampliada [...] com mais oito salas, passando a contar com 11 salas.

Em 1985, a Escola passa pela terceira ampliação, sendo construída uma biblioteca, uma cantina e um gabinete odontológico.

Em 1999, [...] foi construída uma sala para a Pré-escola e uma Sala de Informática [...].

Em 2005, [...] ocorreu a construção da quadra de esportes coberta [...].

Num tempo em que a qualidade da educação estava associada ao acesso (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005), a EPV passou por sucessivas reformas físicas para adequar suas instalações a essa demanda. Mas, as modificações nas instalações também contemplaram a melhoria do atendimento, principalmente a partir de 1985, talvez refletindo tendências no processo de democratização da escola e do ensino prestado.

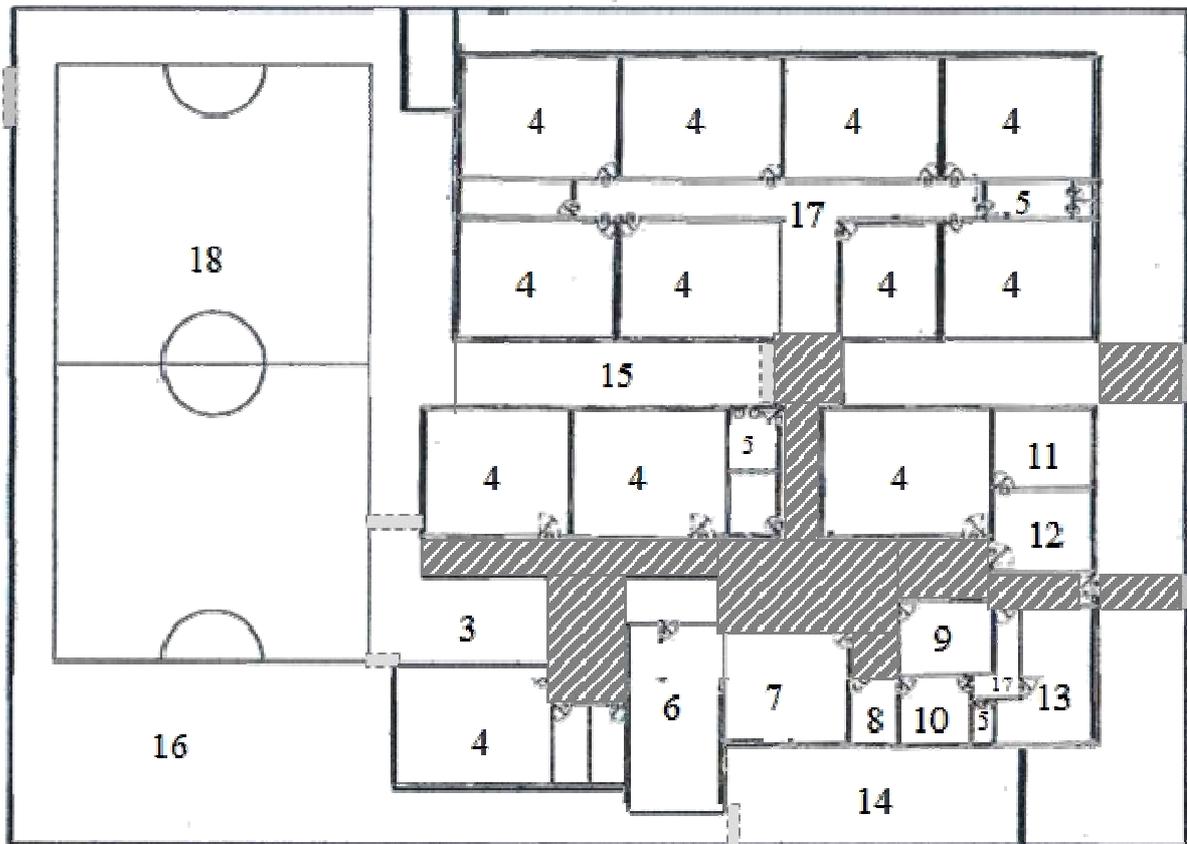
O espaço físico atual da EPV é de 2.625,2 m<sup>2</sup>, dos quais 1.075,1 m<sup>2</sup> são de área construída, assim utilizada: doze salas de aula, uma sala dos professores, sala da direção, secretaria, sala da supervisão/orientação, laboratório de informática, cantina (cozinha), quadra de esportes coberta, biblioteca, parque recreativo, pátio descoberto, almoxarifado, quatro sanitários para alunos e um para professores (Figura 2).

As instalações escolares contam com os serviços públicos de abastecimento de energia e água, além de esgoto e coleta de lixo. As vias públicas de acesso à Escola possuem asfalto.

Observamos que as dimensões físicas do prédio, das áreas de circulação e do pátio são inadequadas para o atendimento rotineiro da população matriculada, dificultando a realização de atividades culturais, socioeducativas, de apoio ao aluno, de recuperação e outros. O empenho da Escola em driblar suas limitações físicas torna ainda mais patente a distorção entre demandas institucionais e condições existentes.

As salas de aula são separadas por estreitos corredores que, devido às ampliações (construções de novas salas e adaptações realizadas), têm pouca ventilação, ficando muito quentes durante o verão. Além do que, há pouco espaço para circulação das crianças durante o intervalo das aulas (Figuras 2 e 3).

Figura 2 – Esboço da planta baixa da EPV

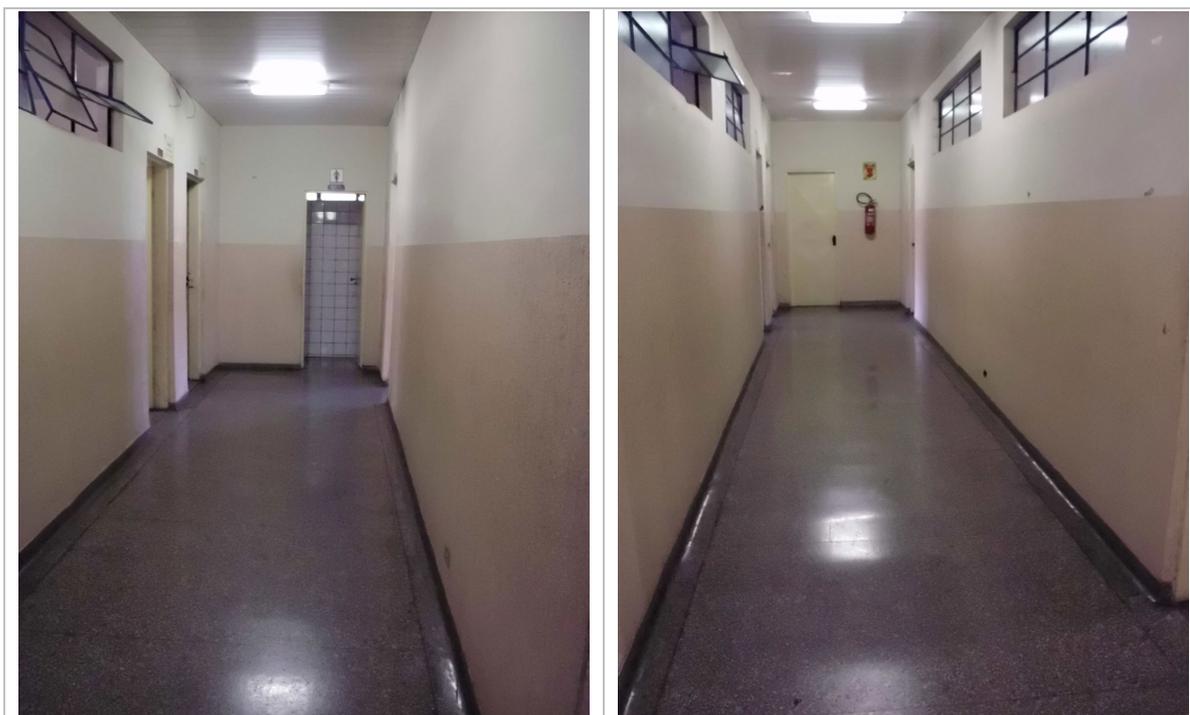
**Legenda:**

1. Acesso	7. Cozinha	13. Secretaria
2. Área livre coberta	8. Sala da supervisora escolar	14. Parque recreativo
3. Pátio com pintura de "Amarelinhas"	9. Biblioteca	15. Espaço cercado para bicicletas
4. Sala de aula	10. Sala da orientadora educacional	16. Biblioteca sendo construída
5. Banheiros	11. Sala da direção	17. Corredores
6. Sala de tecnologias	12. Sala dos professores	18. Quadra de esportes coberta

Fonte: Elaborado pela autora (GOMES, 2011a) com base nas cópias da planta baixa da Escola (ANEXO 03).

Melhoria da ventilação e redução do número de alunos por turma são reivindicações constantes dos professores que se encontram expressas tanto em suas autoavaliações anuais (Anexos 1 e 2) quanto em suas falas durante o período em que estivemos no local.

Figura 3 – Fotos dos corredores de acesso as salas de aulas da EPV



Fonte: Gomes (2011b).

Várias pesquisas, em especial as sobre eficácia escolar, apontam que um ambiente apropriado é essencial para a aprendizagem dos alunos (BROOKE; SOARES, 2008). Logo, esse é um desafio que a EPV tem enfrentado, principalmente porque a sua ampliação física não mais é possível.

Na tentativa de amenizar as dificuldades, os educadores da EPV, apoiados pela comunidade local, têm realizado festas culturais, cujos lucros são utilizados para melhoria do ambiente escolar, como, por exemplo, pintura, conservação, troca dos quadros de giz por lousas brancas em todas as salas de aula (Figura 4). As ações desenvolvidas pela Escola nesse direção são complementares às ações da SEMED e aos recursos financeiros que recebe do MEC.

Segundo a direção da EPV, a troca das lousas teve motivação sanitária, mas se mostrou insustentável após alguns meses, pois faltam recursos destinados à reposição dos pincéis que substituíram o giz. Para resolver esse problema, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental se reuniram e discutiram a possibilidade de criar ações e metas que previssessem o investimento de parte dos recursos do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) na compra de pincéis e recargas de tinta. A alternativa discutida para a solução do problema foi contemplada no PDE-Escola para o período de 2011-2012.

Figura 4 – Foto da lousa branca instalada em uma das salas de aula da EPV



Fonte: Gomes (2011c).

A biblioteca da Escola, por sua vez, é um espaço pequeno e adaptado que não comporta uma turma inteira de alunos, ou seja, o espaço disponível só permite o atendimento a pequenos grupos por vez. Além disso, observamos que as prateleiras não comportam o acervo.

Segundo a bibliotecária, duas estratégias principais foram adotadas para amenizar o problema da falta de espaço: **a)** os professores selecionam os livros que vão utilizar e os levam para a sala de aula; e **b)** a Escola disponibiliza os livros para empréstimos pela comunidade escolar, fazendo registros e controles para preservação do acervo. Apesar de o espaço da biblioteca não ser adequado à prática da leitura, os registros indicam que o problema foi contornado, uma vez que alunos e professores têm feito retiradas de títulos variados.

O parque recreativo fica em um ambiente cercado e coberto com telas, atrás das salas da secretaria e da biblioteca. As telas evitam que gatos e outros animais pequenos depositem seus dejetos na área, o que é essencial para a saúde das crianças. A conservação dos brinquedos é satisfatória, pois apesar de os brinquedos serem antigos e a pintura estar gasta, ainda funcionam e podem ser utilizados com segurança.

O pátio descoberto (Figura 5) é todo calçado e se localiza na área central entre as salas

dos anos iniciais do ensino fundamental e da biblioteca e o laboratório de informática. Na calçada há pinturas que podem ser usadas nas brincadeiras como a “amarelinha”. Contudo, o espaço é pequeno e sua utilização pelas crianças durante o período de aula causa prejuízos sonoros às aulas das turmas que estudam nas salas próximas.

Figura 5 – Foto do pátio descoberto da EPV



Fonte: Gomes (2011d).

Os sanitários são em quantidade insuficiente e mal localizados, gerando transtornos e atrasos no retorno às aulas após o recreio.

O laboratório de informática é equipado com 20 computadores, acesso à internet, impressora, kit multimídia (data show e notebook), retroprojeter de imagens, máquina fotográfica (com função filmadora), microfone, caixa de som, televisão e aparelho de DVD.

Todavia, os professores têm encontrado dificuldades para planejar atividades com os computadores e a internet. Nos Resultados da Autoavaliação Docente da Escola (Anexo 1), realizada no ano de 2009, há registros que atribuem a utilização irregular dos computadores ao fato de eles serem obsoletos. Em 2011, durante as observações realizadas na Reunião Pedagógica da EPV, os professores responsáveis pela sala de tecnologias pediram a palavra para informar aos colegas que “[...] os problemas dos computadores foram resolvidos, vocês

podem fazer seus planejamentos para os alunos usarem a internet, pois não está mais ‘caindo’, a manutenção da rede foi feita”. Durante o mesmo ano, uma série de fotos e registros das atividades realizadas na sala de informática foram divulgados no *blog* da Escola.

Em suma, os desafios postos pelas limitações materiais da Escola são muitos e implicam prejuízos à qualidade de ensino, fato que tem demandado maior empenho por parte dos profissionais que ali atuam. Sendo assim, a seguir apresentamos brevemente quem são esses profissionais.

### **4.3.2 Profissionais**

Conforme mencionado, outro item considerado no tocante a condições de atendimento se refere aos profissionais da escola.

Compreender a escola como uma organização social (LIMA, 2002) implica identificar quem são os profissionais que atuam nessa instituição. Para tanto, informações sobre sua formação e atuação na carreira podem trazer pistas sobre como se organizam na realização do monitoramento educacional.

Sobre a formação e a atuação dos profissionais da EPV, encontramos informações mais completas no PPP (2008) e no PDE-Escola (2009-2010). Informações complementares foram obtidas nas entrevistas realizadas pela Pesquisa BRI e durante a observação participante.

Em 2008, a EPV contava com 60 profissionais, sendo 40% atuantes nas funções administrativas e 60% nas funções docentes (PPP, 2008).

Os profissionais da Escola diretamente responsáveis pela sua gestão são a diretora, o diretor adjunto, a orientadora educacional, a supervisora escolar e o secretário escolar. Tais profissionais são responsáveis, entre outras coisas, pela organização e sistematização do monitoramento do ensino fundamental realizado na Escola, conforme mostraremos no próximo capítulo.

A diretora é licenciada em Pedagogia e História e cursou duas especializações: Metodologia do Ensino Superior e Políticas Públicas e Gestão Educacional no Contexto Intercultural. Atualmente é mestranda em curso de pós-graduação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Ela iniciou a sua carreira como docente da EPV no ano de 1980 e há

doze anos está à frente da direção dessa Escola.

O diretor adjunto possui licenciatura em Matemática e cursou uma especialização na área da gestão educacional (Políticas Públicas e Gestão Educacional no Contexto Intercultural). Atua na função docente desde 1996 e há seis anos na direção da escola.

A diretora assumiu a direção da Escola, inicialmente, por indicação política. Mas, anos depois, permaneceu na função por ter obtido duas certificações consecutivas junto ao município. Já o diretor adjunto ingressou nessa função por meio de certificação e foi designado para a EPV por meio da influência política de alguns professores que atuam nessa unidade de ensino, do contrário estaria atuando na direção de outra escola municipal.

Bolson (2011), em sua dissertação, esclarece sobre a escolha de diretores escolares na REME de Campo Grande. Segundo a autora, a princípio, a SEMED escolhia os diretores escolares a partir de indicações políticas. Mas, no período 2001-2004, a Prefeitura instituiu o processo seletivo para dirigentes escolares que combina seleção técnica com a indicação política, realizado em três etapas: a primeira foi a seleção dos candidatos nas escolas, na SEMED e no sindicato; na segunda etapa, os candidatos selecionados participaram de curso de capacitação para gestores escolares; e na terceira etapa, os candidatos foram avaliados a partir de testes de conhecimentos, de caráter eliminatório. Todo o processo seletivo ocorreu a partir de parceria da Prefeitura com o Instituto Ayrton Senna, no âmbito do Programa Escola Campeã, que previa entre outras coisas a reestruturação da gestão da SEMED e das escolas.

Os cursos de capacitação de dirigentes escolares foram realizados pela Fundação Eduardo Magalhães, cujos materiais didáticos são fundamentados na abordagem das “escolas eficazes”. Segundo a autora (2011, p. 77-78), nos manuais utilizados durante os cursos, entre os procedimentos que o diretor escolar deve seguir, estão o “Cálculo e análise de índice de matrícula, reprovação e abandono” e o “Controle de frequência de alunos”. Entendemos que, ao realizar esses procedimentos, os diretores podem fornecer elementos para o monitoramento do ensino fundamental.

Quanto aos professores da EPV, de acordo com o PPP (2008), quase 80% dos professores atuavam na carreira do magistério havia mais de cinco anos, cerca de 14 % atuavam havia 4 ou 5 anos e apenas 8 % tinham menos de 4 anos de atuação como docente. No ano de 2010, o número de funções docentes cadastradas pela Escola era de 32 (MEC/EDUCACENSO, 2010).

Todos os gestores e todos os professores da EPV possuem educação superior completa

em cursos de licenciaturas, cerca de 50% dos professores possuem pós-graduação *lato sensu* e dois professores têm mestrado.

## **5 Indicações do monitoramento educacional externo**

O monitoramento educacional externo, de iniciativa do INEP/MEC e da SEMED, disponibiliza dados sobre o desempenho da Escola em vários indicadores. Utilizando esses dados procuramos situá-la em relação aos desempenhos registrados pela Rede Escolar Municipal (REME), pelas escolas do estado de MS e pelo conjunto das escolas brasileiras.

Primeiro, apresentamos os dados referentes ao fluxo escolar: taxas de aprovação, repetência/reprovação e abandono escolar. Alguns dados foram complementados com informações disponibilizadas pela própria Escola, que vem realizando o acompanhamento sistemático do rendimento escolar desde o ano de 2002. Também consideramos dados obtidos em banco de dados do INEP/MEC e da SEMED.

Em sequência, apresentamos o desempenho da Escola na Prova Brasil, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – disponíveis no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – e nas avaliações censitárias, realizadas pela Secretaria Municipal de Campo Grande (SEMED) em sua rede de ensino – disponíveis nos Cadernos de Resultados da Avaliação Censitária da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME).

### **5.1 Rendimento escolar**

O rendimento escolar é um dos indicadores contemplados no monitoramento educacional, em iniciativas tanto da Escola, quanto de órgãos municipais, estaduais e nacionais responsáveis pela política e gestão dos sistemas educacionais. Esse indicador comporta taxas de aprovação, reprovação e abandono, que correspondem ao fluxo escolar. Cabe lembrar que a aprovação e a reprovação expressam decisão da escola em face dos resultados da avaliação da aprendizagem que, por determinação da LDB/1996, deve ter natureza processual e servir a funções diagnóstica, formativa e somativa, entre outras.

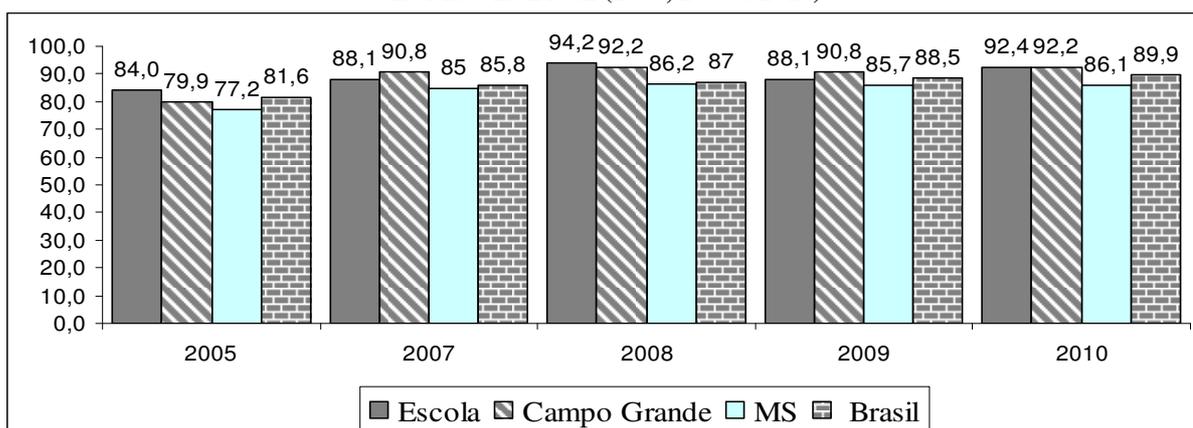
Portanto, resultam de avaliações internas realizadas pelos professores da escola. As taxas de abandono representam o número de alunos excluídos da escola devido a diversos fatores que não cabe aqui analisar.<sup>27</sup>

Sobre as taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) apresentamos dados referentes aos anos de 2005 (utilizado como base pelo MEC para o cálculo do IDEB), 2007 a 2010. Não apresentamos os dados relativos a 2006, pois não estão disponíveis no site do INEP. Por e-mail, Lemes (2012) – técnico do INEP – informou que:

“[...] entre 2006 e 2007 houve uma grande mudança metodológica na forma de coleta do Censo Escolar e estruturação dos dados, que passou a ser por aluno, até então a escola simplesmente informava o quantitativo de alunos, diferentemente de hoje, onde é coletado todos os dados de cada aluno de forma individual. Desta forma, por causa desta mudança, não foi possível calcular as Taxas de Rendimento para o ano de 2006”.

O comportamento do indicador rendimento escolar/ taxa de aprovação anos iniciais do ensino fundamental, gerado pela EPV nos anos 2005, 2007 a 2010 pode ser observado no Gráfico 2. Constam ali também dados relativos às escolas municipais de Campo Grande, às escolas (públicas e privadas) do estado de Mato Grosso do Sul e ao total de escolas do Brasil.

Gráfico 2 – Taxas de aprovação nos anos iniciais do ensino fundamental na EPV, no município, no MS e no Brasil (2005, 2007 a 2010)



Fonte: MEC/INEP

De 2005 para 2007, a taxa de aprovação da EPV apresentou crescimento de aproximadamente 4% e deste último ano para o seguinte (2008) o crescimento foi de 6%.

<sup>27</sup> A respeito dos mecanismos de seletividade e exclusão escolar poderão ser vistas diversas abordagens analíticas, especialmente Ribeiro (1991), Silva e Davis (1993), Arroyo (2000), Spozati (2000), Ferraro (2004).

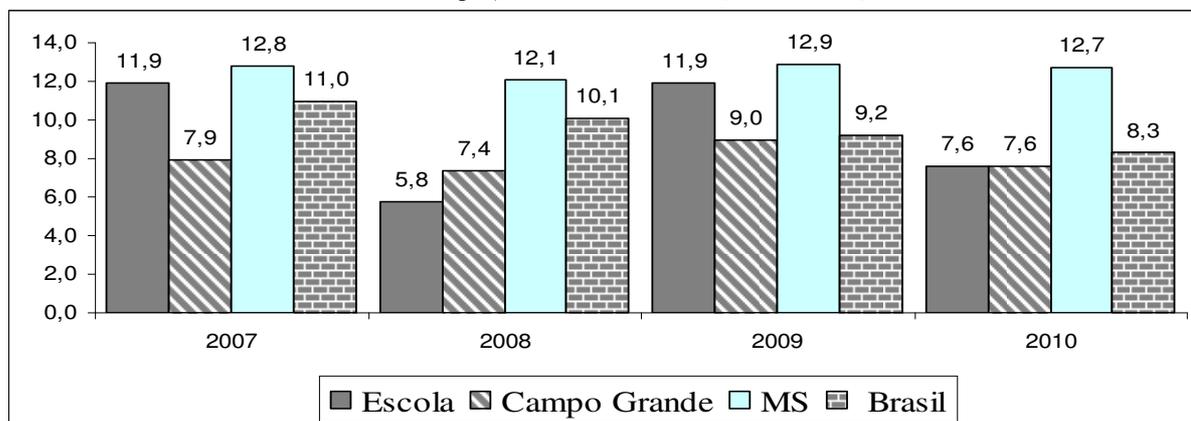
Entretanto, de 2008 para 2009 a taxa de aprovação caiu. De 2009 para 2010, ela voltou a subir, chegando a 92,4% – o que representa um crescimento de quase 10% de 2005 para 2010.

Em relação às escolas municipais de Campo Grande, a EPV, embora registrasse 4 pontos percentuais acima no ano de 2005, nos anos de 2007 e de 2009 se manteve abaixo, com diferença de 2,7%. Nos anos de 2008 e 2010, as taxas de aprovação da Escola foram maiores do que as das outras escolas municipais de Campo Grande, as diferenças registradas foram de 2,0% e 0,2% respectivamente.

As taxas de aprovação da EPV se mantiveram superiores às taxas das escolas do estado de MS em todos os anos considerados, tendo ultrapassado a taxa registrada pelas escolas do país nos anos de 2005, 2007, 2008 e 2010, porém ficando em patamar inferior em 2009.

Os dados que apresentamos no Gráfico 3 são referentes às taxas de reprovação, dos anos de 2007 a 2010 (CENSO ESCOLAR – INEP, 2011), da EPV, das escolas municipais de Campo Grande, das escolas (públicas e privadas) do estado de Mato Grosso do Sul e do total de escolas do Brasil.

Gráfico 3 – Taxas de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental na EPV, no município, no MS e no Brasil (2007 a 2010)



Fonte: Censo Escolar (INEP, 2011).

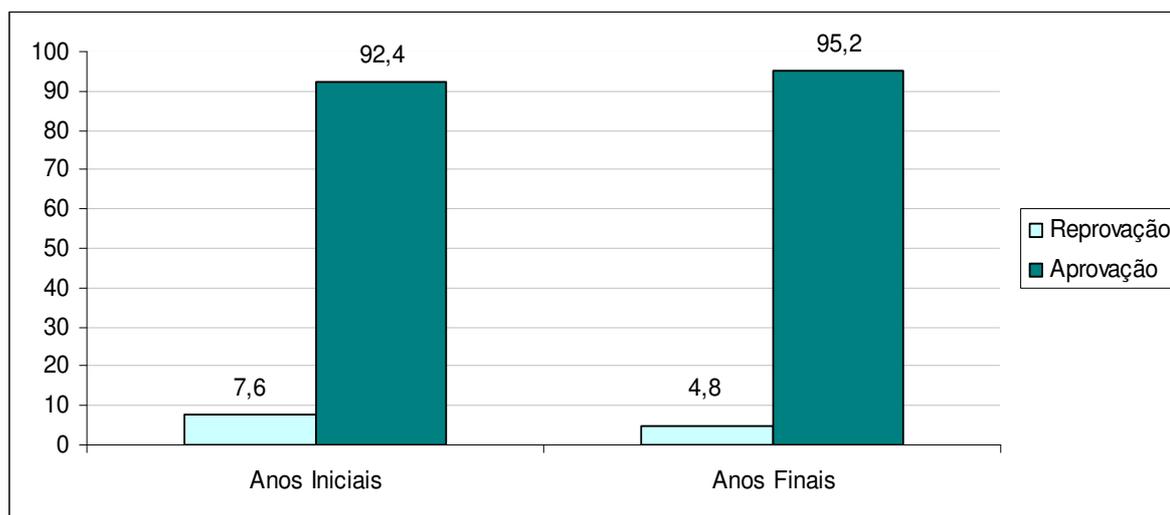
Os dados mostram que em 2007 a taxa de reprovação da EPV nos anos iniciais do ensino fundamental era de 11,9%. Apesar de essa taxa ter caído no ano seguinte, manteve-se no ano de 2009. Em 2010, a reprovação foi uma realidade para quase 8% dos alunos, ou seja, aproximadamente 30 crianças distribuídas do 2º ao 5º ano que, caso fossem reunidas, lotariam uma sala de aula.

Com relação às taxas de reprovação das escolas municipais de Campo Grande e do total de escolas do País, as taxas da EPV estiveram acima de ambas em 2007 e 2009 e abaixo no ano de 2008. No ano de 2010, a taxa de reprovação da EPV foi a mesma registrada pelas escolas municipais de Campo Grande, 7,6%, e ambas estiveram abaixo da taxa registrada pelas escolas no País. Comparando com as taxas de reprovação das escolas de MS, a EPV apresentou taxas inferiores em todo o período observado.

Apresentar menores percentuais em reprovação é algo positivo, pois significa que mais alunos tiveram êxito na escola. Mas, cabem questionamentos sobre quais as circunstâncias nas quais a aprovação dos alunos ocorreu, quais os fatores que contribuíram para isso, são externos ou internos à escola (pressões sobre os docentes para “passar os alunos de ano”) ou mérito dos alunos e docentes, que conseguiram atingir os objetivos propostos: a aprendizagem. Apesar da reconhecida importância, responder a tais questionamentos não consta nos objetivos de nossa investigação.

Ao compararmos as taxas de rendimento escolar registradas na EPV em 2010, observamos que houve uma diferença considerável das taxas de aprovação e repetência entre as turmas do ensino fundamental (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Taxas de aprovação e reprovação no ensino fundamental na EPV (2010)



Fonte: INEP (2011)

O número de alunos aprovados nos anos finais é 2,8% maior do que o número de aprovados nos anos iniciais. Isso significa que a retenção dos alunos com dificuldades de aprendizagem ocorre com maior frequência nos anos em que as bases da leitura e escrita são

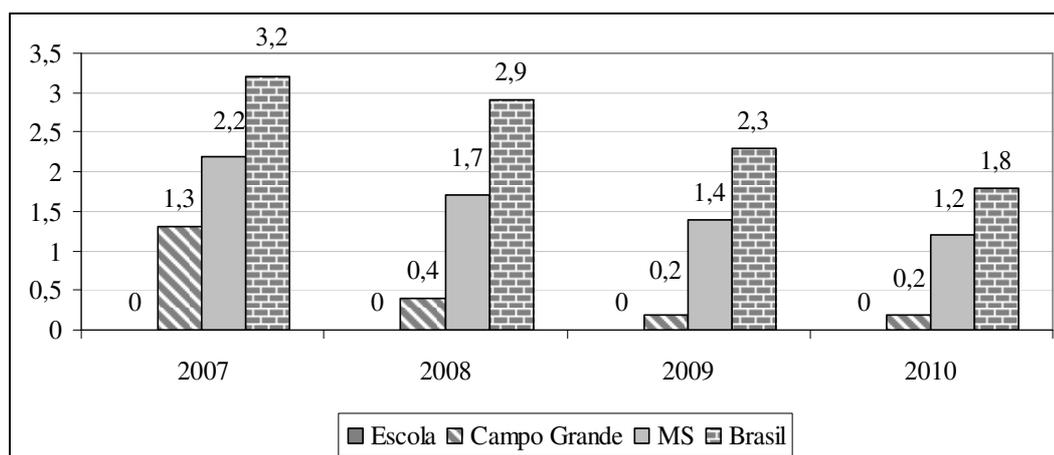
trabalhadas. Durante reunião pedagógica observada, um professor que atua nos anos finais do fundamental destacou que:

A taxa de aprovação nos anos finais só foi alta em 2010 porque os professores dos anos iniciais fizeram o trabalho de reter os alunos que não aprenderam nos anos anteriores, não ‘empurraram os alunos para frente’. Isso, com certeza, fez a diferença (Campo Grande, 2011).

Os professores foram unânimes em concordar com essa asserção. Na postura dos professores, percebemos uma lógica de seleção dos “bons alunos”. Nesse caso, a avaliação da aprendizagem se presta a fins seletivos e classificatórios, conforme pondera Sousa (2007). Por outro lado, a EPV tem demonstrado preocupação com o seu rendimento em termos de aprovação e reprovação, mas, ao mesmo tempo, deseja que seus alunos obtenham bons resultados na Prova Brasil e nas avaliações da REME.

As taxas de abandono, por sua vez, indicam o percentual de alunos que durante o ano letivo deixaram de frequentar a escola. No período de 2007-2010 foram registradas taxas de abandono nas escolas municipais de Campo Grande, nas escolas de MS e do País. Porém, no mesmo período, a EPV não registrou taxas de abandono (Gráfico 5).

**Gráfico 5 – Taxas de abandono nos anos iniciais do ensino fundamental na EPV, no município, no MS e no Brasil (2007 a 2010)**



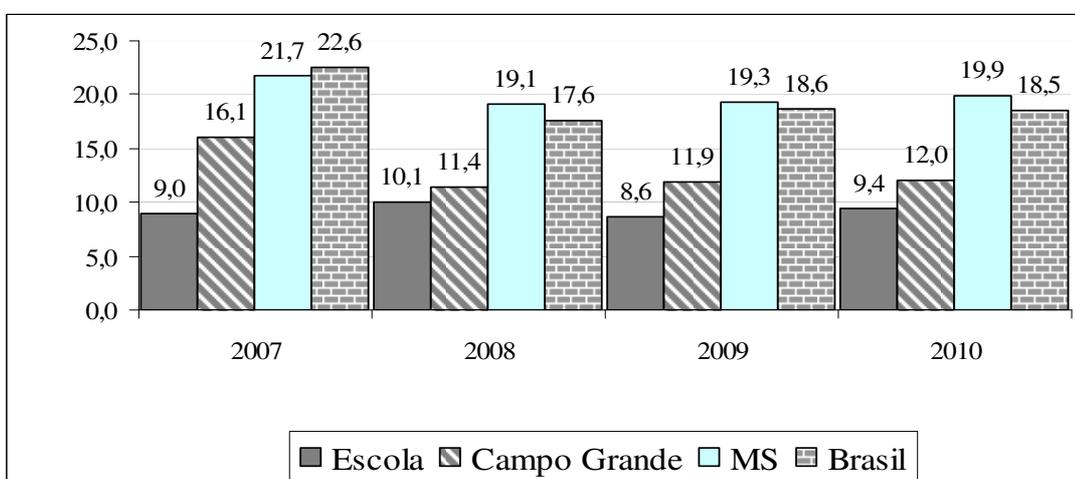
**Fonte:** Indicadores Educacionais (INEP, 2011).

O monitoramento da frequência dos alunos na EPV pode ter contribuído para que nenhum aluno abandonasse a Escola no período de 2007-2010. Nas reuniões pedagógicas observadas na EPV, os professores foram orientados a manter rígido controle das frequências dos alunos, pois as orientadoras educacionais acompanhariam os registros. Em conversa

informal, a orientadora educacional esclareceu que quando um aluno começa a faltar às aulas, a Escola entra em contato com a família a fim de investigar as causas e tomar as devidas providências.

No período de 2007-2010, a EPV registrou taxas de distorção idade-série, nos anos iniciais do ensino fundamental, que oscilaram ora para mais ora para menos, como pode ser observado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Taxas de distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental na EPV, no município, no MS e no Brasil (2007 a 2010)



Fonte: Indicadores Educacionais (INEP, 2011).

Em 2007, a EPV registrou taxas de distorção de 9%. No ano seguinte, esse indicador subiu para 10,1%, em 2009 caiu para 8,6% e em 2010 voltou a subir para 9,4%. Isso significa que, no período considerado, a cada 100 alunos dos anos iniciais, pelo menos um aluno tem levado dois ou mais anos para concluir uma série/ano escolar. Apesar de esse dado representar um desafio à EPV, os números registrados nessa unidade de ensino foram melhores do que as taxas de distorção idade-série apresentadas pelas escolas municipais de Campo Grande, pelas escolas de MS e do País.

## 5.2 Desempenho na Prova Brasil

Os resultados da EPV na Prova Brasil, referentes ao período de 2005 a 2009, podem ser vistos na Tabela 7.

Tabela 7 – Resultado da EPV na Prova Brasil (ensino fundamental – 5º ano)

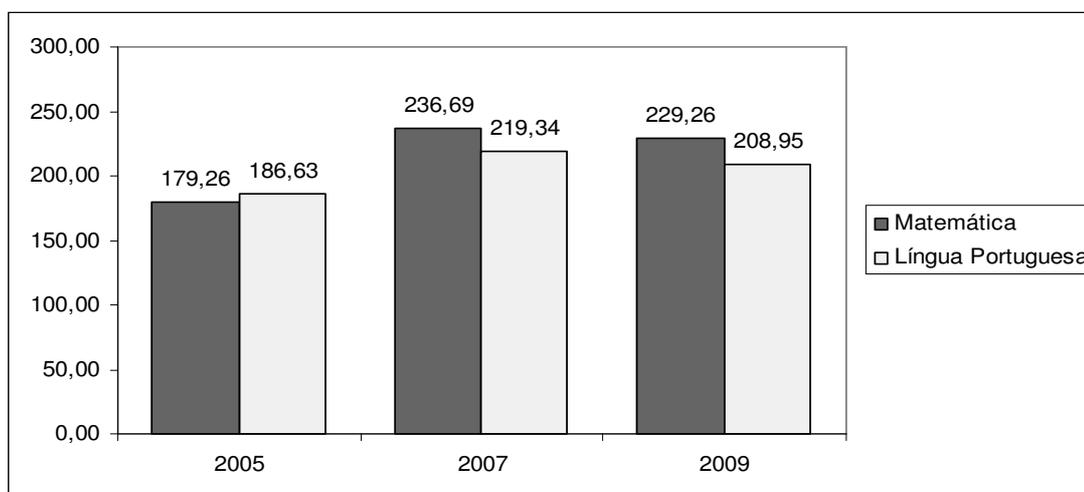
Ano	Nota Prova Brasil		
	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada
2005	179,26	186,63	4,78
2007	236,69	219,34	6,47
2009	229,26	208,95	6,14

Fonte: INEP (2009)

Os dados mostram que no ano de 2007, em comparação com o ano de 2005, houve um aumento de 1,69 na nota média padronizada. Em 2009, a EPV apresentou uma queda de 0,33 na nota média padronizada em relação a 2007.

Os resultados de 2007 e 2009 são maiores em Matemática do que em Língua Portuguesa, tendo ocorrido o inverso no ano de 2005 (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Resultado da EPV na Prova Brasil nos anos iniciais do ensino fundamental em Matemática e Língua Portuguesa – 2005 a 2009



Fonte: MEC/INEP

### 5.3 Desempenho no IDEB

O desempenho da Escola no IDEB tem sido positivo se considerarmos o desempenho do Brasil, do estado de MS e do município de Campo Grande, conforme os índices registrados no período de 2005-2009 e as metas projetadas mostrados na Tabela 8.

Tabela 8 – Resultado do IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental (2005, 2007 e 2009) e as metas projetadas para a EPV, o município, o estado de MS e o Brasil

	IDEB Observado			Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EPV	4,0	5,7	5,4	4,1	4,4	4,8	5,1	5,4	5,6	5,9	6,2
CGde	4,0	4,9	5,1	4,1	4,4	4,8	5,1	5,4	5,7	5,9	6,2
MS	3,6	4,3	4,6	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8
Brasil	3,8	4,2	4,6	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0

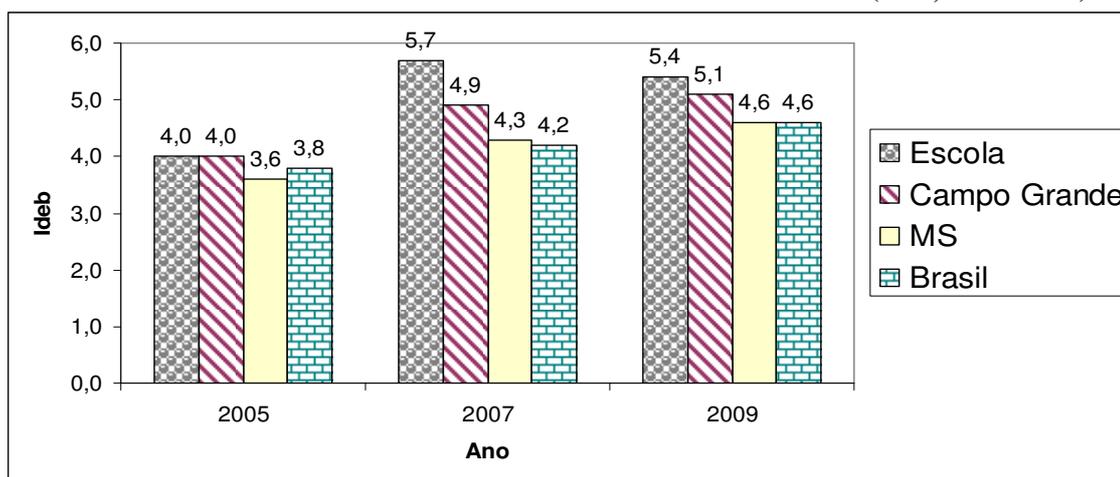
Fonte: MEC/INEP (2009)

Legenda: EPV – Escola Municipal Padre José Valentim; CGde – Campo Grande; MS – Mato Grosso do Sul.

A EPV obteve, no ano de 2007, uma variação positiva de 1,7 nos anos iniciais do ensino fundamental em relação ao ano de 2005. Já no ano de 2009, houve uma pequena variação negativa de 0,3 em relação ao ano de 2007. Apesar disso, a Escola alcançou no ano de 2009 a meta projetada para o ano de 2015, apresentando índice maior do que o do município, do estado e do País.

Comparando o IDEB com os índices do estado e do País, percebemos que o desempenho da Escola é maior em todos os anos em o que o índice foi calculado. Com relação ao município, a Escola apresentou a princípio a mesma nota 4,0. Contudo, nos anos de 2007 e 2009 apresentou variações superiores do que as do município, conforme evidenciamos tanto na Tabela 8 quanto no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Resultado do IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental (2005, 2007 e 2009)



Fonte: MEC/INEP (2009)

Considerando que o IDEB sintetiza os indicadores rendimento (taxas de aprovação) e desempenho cognitivo dos alunos (proficiência nos componentes curriculares avaliados pela Prova Brasil), os dados acima analisados evidenciam que a variação da EPV nesse índice, nos

biênios 2005-2007 e 2007-2009 se explica muito mais pelo segundo indicador (desempenho), embora a variação positiva das taxas de aprovação tenham sido registradas no período de 2007 a 2009.

Tanto na Prova Brasil como no IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental, os resultados da EPV são mais positivos do que os registrados pelo conjunto das escolas campo-grandenses, das escolas do estado de MS e do Brasil, mesmo que a variação de 2007 para 2009 tenha sido inferior à verificada no biênio 2005-2007.

#### 5.4 Desempenho nas Avaliações da SEMED

No caso da Avaliação Censitária da REME, realizada pela SEMED, considerando somente a média geral, a EPV apresentou nos resultados da 1ª série/2º ano notas que variam de 6,4 para 6,3 no período de 2002 a 2005, sendo que no ano de 2007 esse valor subiu para 6,9 pontos (Tabela 9).

Tabela 9 - Média comparativa dos resultados na avaliação censitária da REME: EPV

Série/ano	Ano	Média por componente curricular avaliado			Média geral
		Ling. Port.	Prod. Texto	Matemática	
1ª Série/2º Ano	2002	6,06	5,64	7,70	6,46
	2003	5,89	5,79	7,18	6,28
	2004	6,60	6,15	6,16	6,30
	2005	6,03	5,68	7,31	6,34
	2006	-	-	-	-
	2007	7,01	6,66	7,09	6,92
	2008	-	-	-	-
2ª Série/3º Ano	2008	6,80	7,30	6,80	6,70
3ª Série/4º Ano	2010	5,33	5,90	4,96	5,40
4ª Série/5º Ano	2002	-	-	-	-
	2003	-	-	-	-
	2004	6,88	6,55	6,00	6,47
	2005	6,78	8,31	5,70	6,93
	2006	6,47	6,50	6,59	6,52
	2007	7,13	6,36	6,71	6,73
	2008	6,00	7,20	5,50	6,20
	2009	-	-	-	-

**Fonte:** Cadernos de Resultados da Avaliação Censitária da REME (2002 a 2010).

**Legenda:** Ling. Port. – Língua Portuguesa; Prod. Texto – Produção de Texto.

Quanto às turmas da 2ª e 3ª séries (respectivamente 3º e 4º anos) não há como fazermos comparações, uma vez que a primeira foi avaliada somente em 2008 e a segunda,

somente em 2010. As turmas da 2ª série/3º ano obtiveram uma média geral de 6,7 pontos, enquanto que a 3ª série/4º ano obteve 5,4 pontos – resultado inferior aos obtidos por todas as outras turmas avaliadas (Tabela 9).

Os resultados das turmas da 4ª série/5º ano, por sua vez, apresentaram notas com oscilações ora positivas ora negativas no período de 2004 a 2008 – sendo positivas nos anos de 2005 e 2007 e negativas nos anos de 2006 e 2008 – contudo, sempre acima de 6 pontos.

Ao analisar a periodicidade dos dados da Tabela 9, percebemos que a Secretaria Municipal de Educação tem avaliado turmas específicas a cada ano, sendo que nos últimos anos os testes foram aplicados nas turmas que nos anos subsequentes participariam da Prova Brasil.

Quanto às avaliações censitárias realizadas pela esfera municipal, a Escola, com exceção da 3ª série/4º ano do ensino fundamental, apresentou médias gerais que variaram entre 6,2 e 6,9 pontos, sendo que o crescimento de tais notas nem sempre foram constantes, pelo contrário, dentro do intervalo citado as notas variaram para mais ou para menos, quase sempre em anos alternados.

### **CAPÍTULO III**

## **MONITORAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO PRÁTICA DA GESTÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PADRE JOSÉ VALENTIM**

O objetivo deste capítulo é caracterizar a gestão da Escola observada, no intuito de compreender o processo de institucionalização do monitoramento do ensino fundamental. Ao considerarmos tal processo como faceta da gestão escolar, investigamos quais seriam suas possíveis implicações para a ação dos gestores escolares.

Conforme visto no primeiro capítulo deste trabalho, o monitoramento da qualidade da educação, por sua natureza e características, pode ser útil à gestão da educação, pois permite o acúmulo de informações necessárias à avaliação e à formulação de políticas, ao planejamento e à organização do trabalho dos gestores educacionais. Essa é uma das razões para que sejam desenvolvidos no País mecanismos e condições técnicas para se monitorar a educação, estando associados a processos internos e externos contemporâneos do que tratamos, também, no primeiro capítulo.

Sendo assim, o município de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul (MS), não só adere ao monitoramento realizado pelo governo federal como também desenvolve suas próprias experiências de avaliação e monitoramento da Rede Municipal de Ensino (REME), o que abordamos no capítulo precedente.

Enquanto uma das unidades de ensino da REME, a Escola Municipal Padre José Valentim (EPV) é monitorada tanto pelo governo federal como pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED – Campo Grande). Somando às práticas de monitoramento educacional externo (ou, complementando-as), a gestão dessa Escola também realiza o acompanhamento sistemático e regular do ensino fundamental e de todas as atividades que desenvolve.

Considerando que a escola é o alvo central dessas práticas, supõe-se que as determinações externas podem trazer implicações para a ação dos gestores escolares. Sendo assim, nossos estudos se voltaram para a compreensão da gestão da educação e da Escola, para, em seguida, tratarmos de como esta realiza o monitoramento do ensino fundamental e com quais implicações para a gestão escolar.

Nessa perspectiva, recorreremos à literatura educacional e às legislações federais e municipais sobre a gestão da educação no âmbito da escola, no sentido de compreendermos as possibilidades e/ou determinações para o monitoramento educacional. Em seguida, nossas análises se voltaram para a gestão da EPV. Para tanto, buscamos informações em documentos escolares (Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Regimento Interno do Conselho Escolar, Atas do Conselho Escolar), entrevistas com a orientadora educacional e a diretora (realizadas para a pesquisa “Bons Resultados no IDEB” – BRI, conforme mencionamos na introdução e no capítulo anterior), observação participante (realizada pela autora deste trabalho), anotações de campo e conversas com os atores escolares (professores e gestores).

## **1 A gestão**

A busca pela articulação entre a democracia e a educação remete a um longo processo de lutas pela redemocratização do Estado que culminaram na promulgação da Constituição Federal de 1988 e na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/1996). Ambos os documentos, assim como as respectivas alterações posteriores, incorporam em seus textos os princípios da gestão democrática do ensino público.

Conforme os artigos 37 e 206 da CF/1988, a gestão da educação escolar pública deve seguir os princípios de democracia, legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência<sup>28</sup>.

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência [...]:

§ 3º A lei disciplinará as formas de participação do usuário na administração pública direta e indireta, regulando especialmente:

I - as reclamações relativas à prestação dos serviços públicos em geral,

---

<sup>28</sup> A redação do trecho citado do artigo 37 da Constituição foi alterada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998 (BRASIL, 1998).

asseguradas a manutenção de serviços de atendimento ao usuário e a avaliação periódica, externa e interna, da qualidade dos serviços;

II - o acesso dos usuários a registros administrativos e a informações sobre atos de governo, observado o disposto no art. 5º, X e XXXIII.

[...]

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei. (BRASIL, 1988).

De acordo com Cury (2002, p. 168), o conjunto dos princípios, anunciados na CF/88, “[...] se e quando efetivados, colocam a transparência, o diálogo, a justiça e a competência como transversais à cidadania democrática e republicana”. O autor afirma que o princípio da legalidade está associado a questões formais e regras de ordem jurídica e democráticas; enquanto que a impessoalidade “[...] é um critério de universalidade da norma, geral e abstrata, pelo qual o poder público [...] se investe contra o arbitrário e se ausenta de atribuir algo a alguém cuja pessoa, enquanto indivíduo, se situaria acima da lei” (Ibid., p. 167). O princípio da moralidade, por sua vez, corresponde ao respeito às normas, aos outros e ao confronto ao oposto destes. O princípio da publicidade diz respeito ao que é público, aquilo que é passível de exposição pública e/ou pode ser conhecido por todos. E o princípio de eficiência implica buscar atingir o máximo dos objetivos com o menor dispêndio de meios e recursos.

O texto da LDB reafirma o disposto no artigo 206 da CF/1988 e delega aos sistemas de ensino a responsabilidade na definição de normas para a efetivação da gestão democrática da educação. Tais normas devem contemplar formas de participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e nos conselhos escolares, conforme consta no artigo 14:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Entendemos que a gestão democrática implica processos que contemplam formas de participação, mas não se restringem a estas. Sem a pretensão de nos delongar na discussão do tema, pois tem sido amplamente abordado, limitamo-nos a apresentar nosso entendimento sobre a gestão democrática da educação, na síntese dos autores Cury (2002; 2006) e Dourado

(2006; 2007).

Conforme Cury (2002; 2006), compreendemos que a gestão democrática se caracteriza por um conjunto de elementos, entre os quais citamos: a) princípios de democracia; b) diálogo como forma privilegiada na solução de conflitos; c) comunicação, que se relaciona com o princípio de publicidade; c) participação de todos os atores escolares na gestão escolar, com envolvimento coletivo e trabalho em equipe; d) a existência de conselhos de educação; e) justiça; f) competência; e g) transparência.

A esses elementos, Dourado (2007) acrescenta outros, de caráter político, social e financeiro. Para esse autor, a gestão democrática da educação se caracteriza como uma prática social, um ato político, um processo de aprendizado e de luta que envolve a participação efetiva nos processos de tomada de decisão e relações de poder. Portanto, requer a criação de canais de participação e aprendizado do “jogo político”, o compromisso dos atores envolvidos, a democratização (publicidade) das informações, eleição direta para diretores escolares e autonomia nas decisões e, principalmente, autonomia financeira. Para o autor, sem esta, qualquer autonomia será meramente retórica.

Dourado (2006, p. 89) também afirma que “[...] a democratização da escola passa pela democratização do acesso, da permanência e da gestão”. Nesse sentido, tal democratização se articula “[...] à defesa de um parâmetro mínimo de qualidade, permeado pelo estabelecimento de novas interlocuções com a sociedade civil organizada” (Idem).

No Brasil, apesar do disposto na CF/88 e na LDB, as políticas educacionais brasileiras após os anos de 1990 têm contemplado ações e programas educacionais com características democráticas que se mesclam com propostas de gestão estratégica e gerencial (DOURADO, 2006; FONSECA; OLIVEIRA, 2009).

Nesse processo, as iniciativas de avaliação em larga escala e de monitoramento da qualidade educacional – que contemplam referências a orientações de organismos e acordos internacionais, conforme mostramos no primeiro capítulo – retomam e re-significam a racionalidade técnica, tão criticada pelos educadores nos anos de 1980 (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007), e, por isso, apresentam elementos que podem re-configurar a gestão democrática da educação (FREITAS, 2007).

Todo esse processo pode apresentar desafios aos gestores educacionais, particularmente, quando da divulgação dos resultados das avaliações em larga escala que pode influenciar comportamentos nos atores escolares (ARCAS, 2009) e/ou provocar

“ajustamentos” no trabalho dos professores (CIANFLONE; ANDRADE, 2007).

Diante dos desafios, postos pelas iniciativas dos governos nacional e municipal, é que investigamos o caso do monitoramento do ensino fundamental realizado pela gestão da Escola Municipal Padre José Valentim (EPV).

## **2 O monitoramento do ensino fundamental**

A gestão da Escola Municipal Padre José Valentim (EPV), em um processo de interação social dos atores escolares com normas nacionais, estaduais e/ou municipais, tem realizado o monitoramento de indicadores de qualidade do ensino fundamental e do trabalho docente. Os principais elementos de tais práticas constam nos documentos e registros escolares, em especial no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola (Quadro 2).

Na realização do monitoramento do ensino fundamental e do trabalho docente, os gestores (direção e secretário escolares, orientação e supervisão educacionais), os professores, os representantes de pais e os alunos se organizam em diferentes instâncias, como é o caso da Associação de Pais e Mestres (APM) e dos conselhos intraescolares: Conselho de Classe, Conselho de Professores, Conselho Escolar e, no caso dos anos finais do ensino fundamental, Pré-Conselho de Classe.

Nesse processo, acompanham uma série de indicadores educacionais, como as taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação/repetência, abandono e conclusão), os resultados da Escola nas avaliações em larga escala – realizadas pelos governos federal (MEC) e municipal (SEMED).

Os atores escolares também acompanham a elaboração e execução dos planejamentos anuais e de aula dos professores; planejamento e execução das ações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola); projetos de ensino; atividades realizadas pelos alunos; atividades dos conselhos intraescolares e da APM.

Ao realizarem o monitoramento educacional, os atores utilizam um conjunto de instrumentos de avaliação, de controle e de divulgação, como: diários de classe; canchicos de notas bimestrais dos alunos; plano anual de ensino e planos de aula dos professores; fichas avaliativas; provas; relatórios descritivos; livro de ocorrências; livro ponto (para controle de frequência dos profissionais da escola); sites e blogs da Escola; painéis e murais;

planejamentos de aulas; portfólios; reuniões pedagógicas e de estudos; atas; “Cadernos de Resultados da Avaliação da REME”; projetos de ensino, cultura e lazer; gráficos e fotografias.

**Quadro 2. Aspectos do monitoramento educacional desenvolvido pela Escola Municipal Padre José Valentim**

Aspectos destacados	Elementos encontrados na Escola (2010-2011)		
Responsáveis	Direção escolar		
	Professores		
	Equipe Técnica	Orientadora educacional Supervisora escolar	
	Secretário escolar		
	Representantes de Pais		
	Representantes de Alunos		
	Conselhos	De classe	
		Pré- conselho de classe	
		De Professores	
		Escolar	
Associação de pais e mestres (APM)			
O que monitoram /acompanham	Desempenho dos alunos em avaliações externas	Municipal (desde 2002)	
		Nacional (desde 2005)	
	Taxas de rendimento da escola	Aprovação	
		Reprovação Abandono	
Planejamento, avaliação e atividades dos docentes			
Atividades curriculares discentes			
Instrumentos	Fichas avaliativas preenchidas por	Docentes	
		Discentes	
		Técnicos administrativos	
	Provas	Mensais	
		Bimestrais	
		Simulados	
	Relatórios descritivos		
	Livro de ocorrências		
	Livro ponto (controle de frequência dos profissionais da escola)		
	Sites e blogs		
	Diários de classe		
	Painéis e murais		
	Planejamentos		
	Portfólios		
Reuniões pedagógicas e de estudos			
Atas			

**Fonte:** Síntese elaborada pela autora, a partir da observação participante e análise documental.

São vários os tipos e finalidades de portfólios que encontramos na Escola. Uns se destinam à avaliação discente, outros são destinados ao acompanhamento e avaliação das ações do PDE-Escola e do Conselho Escolar – sobre os últimos trataremos mais adiante, em

seções específicas.

No que diz respeito à avaliação dos discentes, os professores da EPV utilizam uma série de instrumentos e critérios para avaliar os alunos e calcular suas respectivas notas. Especificidades dos instrumentos e critérios utilizados estão sintetizadas no Projeto Político Pedagógico (Quadro 3).

**Quadro 3. Instrumentos e critérios avaliativos da EPV**

INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS	
<b>Provas escritas</b>	Objetivas	Alternativa verdadeira ou falsa (V ou F)
		De múltipla escolha (alternativa correta)
		Preencher lacunas
		Correspondência
		Serição (sequência lógica)
		Cancelamento ou exclusão
	Operatória (Dissertativo-argumentativa)	<b>1ª parte</b> – Tema que exige expressividade, escrita em forma de redação. <b>2ª parte</b> – Perguntas simples e pequenas <b>3ª parte</b> – Problemas (Comparar, relacionar entre si conceitos de modo significativo, ortografia, coerência, estética, foco no tema, usar informações de outras disciplinas, selecionar, relacionar, buscar analogias e contrastes...)
<b>Trabalho em Grupo</b>	Participação de todos, forma de apresentação: teatral, musical, textual, dinâmica de grupo, constatação de conhecimento individual...	
<b>Autoavaliação</b>	Capacidade de auto observação: onde estava, caminhos que percorreu e onde está, capacidade de imparcialidade e sinceridade...	
<b>Dinâmica de Grupos</b>	Atenção para explicações dos procedimentos da dinâmica, participação, envolvimento na aplicação, participação na generalização...	
<b>Debate</b>	Respeito aos procedimentos: afirmação, réplica, tréplica, etc. Capacidade de ouvir, pertinência das perguntas, coerência das respostas, respeito a idéias e opiniões diferentes, conhecimento de causa...	
<b>Trabalho com projetos</b>	<b>1ª etapa:</b> Planejamento: participação de todos (opinião), capacidade de ouvir e de propor, interesse, preparo do cronograma, definição das respostas às perguntas chaves (o que, como, quem, onde, quando, para que, quanto), definição do destino social (o como na comunicação), esquema de pesquisa e trabalho...	
	<b>2ª etapa:</b> Execução: cumprimento do cronograma, cumprimento da parte que cabe um, diversidade da fonte de pesquisa e entrevista, cumprimento do planejamento.	
	<b>3ª etapa:</b> Análise – capacidade de análise e síntese do conteúdo pesquisado, aferimento com a hipótese inicial, com a hipótese inicial, confirmação, reformulação ou transformação, produção textual...	
	<b>4ª etapa:</b> Destino Social ou Culminação: teatro, música, produção de vídeo, seminário, pintura de muro ou painéis, quadro mural, produção de jornal, livro, passeata, panfletagem, artigo no jornal...	
	<b>5ª etapa:</b> Autoavaliação – individual e do grupo.	
<b>Portfólio</b>	Contato permanente com a evolução da aprendizagem, será utilizado do 1º ao 5º ano com registros de atividades relacionadas à produção de textos. Permite aos alunos e professores a avaliação da construção do conhecimento.	
<b>Tarefas para casa</b>	Oportunidade dos alunos se depararem com dúvidas ou oportunidades de avançarem no que aprenderam trazendo os resultados para a sala de aula, conquistando sua autonomia na aprendizagem.	

Fonte: PPP (2008).

As provas escritas são elaboradas, aplicadas e corrigidas pelos professores da Escola.

Tais instrumentos são classificados em provas mensais, bimestrais e simulados. Os resultados produzidos pelo conjunto desses instrumentos geram notas que compõem as médias bimestrais dos alunos. Sendo que os simulados são aplicados somente nos anos finais do ensino fundamental, uma vez por ano.

Sobre os simulados, os professores levantaram algumas discussões durante a Reunião Pedagógica, em 2011. Na ocasião, após o diretor adjunto apresentar os dados referentes às taxas de rendimento da Escola e os dados das avaliações externas, alguns professores manifestaram o interesse em aplicar os simulados a cada semestre; outros defenderam que eles deveriam ser aplicados também no 4º e 5º anos do ensino fundamental. Os argumentos apresentados foram os de que, assim, os alunos se familiarizariam com os procedimentos e tipos de itens das provas externas e desenvolveriam capacidade de concentração por mais tempo, uma vez que as provas externas são mais extensas do que as provas realizadas pela Escola.

Assim, a Escola dedicaria parte do seu tempo de trabalho para preparar (treinar!) seus alunos para as provas externas, pois há entendimento de que o desempenho deles é prejudicado pela falta de familiaridade com testes e pelo volume de trabalho cognitivo concentrado que lhes é cobrado. Isso mostra que os professores vêm incorporando lógicas externas de provas e de monitoramento do ensino.

A realização de simulados, pode se caracterizar como “ajustamento” às avaliações em larga escala, assim como observaram Cianflone e Andrade (2007, p. 399), no contexto das escolas estaduais paulistas: iniciativas são desenvolvidas “[...] visando adequar o preparo dos alunos às exigências da avaliação externa”.

Por outro lado, os simulados permitiriam aos professores acumular informações sobre o desempenho cognitivo dos alunos e estabelecer comparações ao longo do tempo, na perspectiva da avaliação do “valor agregado” à aprendizagem dos alunos durante o ano letivo, e tomar decisões sobre o ensino. Nesse sentido, os simulados podem se prestar à dimensão formativa da avaliação, caso seja conforme pondera Sousa (2007, p. 33): a avaliação, em sua

“[...] dimensão formativa, [deve estar] direcionada a diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. Portanto, seus resultados devem servir para orientação da aprendizagem, cumprindo uma finalidade eminentemente educacional, rompendo-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação”.

As evidências apontam que as políticas educacionais nacionais e municipais voltadas

para o monitoramento do ensino, através de controle de resultados em provas, podem ter induzido práticas intraescolares. Entretanto, as ações desenvolvidas pela EPV não ocorrem por imposição externa, mas por iniciativa dos atores escolares, ainda que induzidos ante a preocupação com os baixos resultados. Diante disso, concordamos com as asserções de Lima (2002) de que os atores escolares não apenas reproduzem normas e regras externas, mas as recontextualizam e/ou criam novas, num processo de reprodução e produção normativa.

Assim, no processo de reprodução/produção de práticas avaliativas, os professores da EPV, para além das provas/simulados, consideram outros elementos para a composição das notas dos alunos, como, por exemplo, trabalhos em grupos, tarefas para casa, frequência nas aulas, interesse e participação nas aulas, nas atividades e nos projetos de ensino, esportes e lazer.

Nesses termos, portanto, podem coexistir na EPV formas de avaliação formativa, processual e somativa em que os aspectos cognitivos são contemplados sem exclusividade, trazendo implícita uma qualidade de ensino que não aborda apenas resultados, mas também aspectos sociais e culturais. A expressão mais forte destes últimos está nos projetos desenvolvidos na EPV.

Os projetos da escola são desenvolvidos em cinco etapas: planejamento (com a participação de todos os envolvidos); execução; análise (que geralmente resulta em produção textual); destino social ou culminação (divulgação na comunidade escolar dos resultados do projeto) e a autoavaliação (individual e do grupo).

De acordo com os professores, a maior parte dos projetos desenvolvidos com os alunos é registrada e divulgada à comunidade escolar, por meio de painéis e mural nas paredes do prédio da unidade de ensino, sendo que nos últimos anos a divulgação tem sido realizada também em jornais e revistas locais e, principalmente, em sites e blogs. Assim, os atores escolares mantêm várias páginas na internet: um site institucional, na página no “Webnode”, onde divulga, entre outras coisas, os Anais da Feira Cultural que a Escola realiza; um site do time de futsal da Escola, também no “Webnode”; uma página no “Wikispaces” e um *vlog*<sup>29</sup> no “Youtube”, os dois para divulgação de projetos desenvolvidos na sala de

---

<sup>29</sup> *Vlog* diz respeito a um perfil na internet criado pelo usuário para divulgar seus vídeos. Nesse caso, o usuário é a própria Escola, os vídeos são criados pelos professores e alunos e o perfil se encontra no site do Youtube – que disponibiliza espaço gratuito para divulgação de vídeos na internet. O perfil da Escola pode ser encontrado em: <<http://www.youtube.com/>>. Acesso em: dez. 2011.

tecnologias<sup>30</sup>.

Durante reunião pedagógica observada em fevereiro de 2011, a direção da Escola distribuiu algumas matérias publicadas sobre projetos desenvolvidos na unidade de ensino. A respeito de uma matéria sobre esportes na EPV, a direção enfatizou: “[...] isso foi possível graças à força de vontade e bom trabalho do professor [de educação física], desempenho dos alunos e dos pais que têm prestigiado nossos eventos”.

Os professores destacam que as divulgações dos projetos foram possíveis por causa de algumas medidas importantes, entre as quais apontaram: o interesse de professores e alunos, a formação continuada dos professores das salas de tecnologias (na maioria das vezes, promovidas pela SEMED), a aquisição de máquina fotográfica e de filmagem e o acesso à internet na Escola.

Entendemos que a publicidade dos projetos escolares permite à comunidade acompanhar os processos e práticas desenvolvidos na escola. Nessa perspectiva, pode contribuir para o controle social da qualidade de ensino, algo que tem sido recomendado pelo “Todos pela Educação”, como estratégia de pressão social para a melhoria da qualidade educacional.

De acordo com o Inep (DATAESCOLA, 2011), os registros escolares na internet (2010, 2011) e portfólios, os projetos desenvolvidos na Escola contemplam os temas: artes marciais (judô); futsal; voleibol; artes e cultura (música e dança); saúde; leitura; educação para o trânsito; história regional e municipal; prevenção e combate ao *bullying* escolar; resistência às drogas e à violência; respeito à diversidade.

Os projetos acima enumerados são uma pequena amostra da quantidade e da variedade de atividades planejadas e desenvolvidas pelos professores e alunos. A duração de cada projeto varia conforme a sua especificidade e os objetivos pedagógicos dos professores.

Sobre tais atividades, destacamos dois aspectos: pedagógico e trabalho docente. Por um lado, os projetos desenvolvidos enriquecem o trabalho pedagógico na Escola, pois possibilita o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico nos alunos, assim como o acesso a bens culturais que, talvez, não teriam para além dos muros da unidade de ensino, principalmente se levarmos em consideração as condições socioeconômicas das famílias dessas crianças e jovens, cujas características apresentamos no capítulo anterior. Por outro

---

<sup>30</sup> Webnode e Wikispaces são ferramentas gratuitas para criação de sites na internet. O Webnode está disponível em: <<http://www.webnode.pt/>>. Enquanto que o Wikispaces está disponível em: <<http://www.wikispaces.com/>>. Acesso em: dez. 2011.

lado, a quantidade e a diversidade dos projetos podem implicar o aumento significativo do trabalho do professor, maior tempo para o planejamento, registro e avaliação das atividades, ou seja, podem gerar a “intensificação” do trabalho docente, tendência na área que foi também constatada por Santos e Oliveira (2009).

Retomando a questão das formas de avaliação realizadas pela Escola, constatamos que para compor as notas dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, os professores também utilizam portfólios por aluno, nos quais são registradas todas as atividades discentes, inclusive a participação nos projetos acima descritos.

Quanto aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, suas notas são complementadas, ao final de cada bimestre, quando participam do Pré-Conselho de Classe, ocasião em que respondem a questionários de autoavaliação, apresentam sugestões e/ou críticas aos professores e gestores.

Os dados resultantes desses questionários, assim como todos os registros bimestrais de avaliação dos alunos, são analisados e discutidos durante os Conselhos de Classes<sup>31</sup>, ao final do bimestre, antes do fechamento das notas, com a orientação educacional e a supervisão escolar. As sínteses dessas discussões são levadas ao Conselho de Professores para discussão e replanejamento das ações, bem como para a redefinição de objetivos e metas. Sendo que, ao final de cada ano letivo, o diretor adjunto elabora uma síntese comparativa dos dados bimestrais. Com base nesse instrumento, os gestores elaboram uma ficha avaliativa que é preenchida por todos os funcionários da Escola durante a reunião final, geralmente realizada no mês de dezembro.

Os dados das fichas avaliativas geram relatórios (Anexos 1 e 2) que são discutidos pelos professores e comparados aos relatórios dos anos anteriores durante a primeira reunião do ano letivo seguinte (geralmente final de janeiro ou início de fevereiro, antes do início das aulas). A partir das discussões, os professores elaboram os seus planos anuais de ensino e planos de aula. Assim, torna-se a iniciar o ciclo do acompanhamento dos trabalhos docentes e do desempenho dos discentes.

Todo o processo de monitoramento educacional, apresentado até aqui, tem por objetivos, segundo o Projeto Político Pedagógico da EPV: **a)** diagnosticar a prática global do ensino e aprendizagem; **b)** elevar o desempenho acadêmico dos alunos; **c)** subsidiar a prática

---

<sup>31</sup> A seguir, em seção específica, apresentamos mais informações sobre a dinâmica do Pré-Conselho e do Conselho de Classe na EPV.

avaliativa e o planejamento do professor e melhorar a qualidade de ensino (PPP, 2008).

Nestes termos, o monitoramento educacional realizado pela EPV configura-se como processo no qual diferentes estratégias da gestão escolar e dos professores são planejadas, desenvolvidas e registradas no sentido de acompanhar, comparar e intervir no processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco a melhoria da qualidade da educação, assim como a melhoria nos indicadores educacionais produzidos pelas avaliações em larga escala e monitoramentos educacionais externos.

Na opinião dos gestores, as ações de monitoramento educacional e a formação dos professores seriam alguns dos elementos que poderiam explicar parte do sucesso da escola em obter uma variação positiva nas avaliações externas. Assim, estariam alcançando os objetivos propostos de melhoria dos indicadores da Escola nos monitoramentos educacionais externos.

Até aqui, apresentamos os atores responsáveis pela avaliação e monitoramento do ensino, os instrumentos que utilizam e os indicadores educacionais que acompanham, assim como apontamos alguns elementos do trabalho docente e da avaliação dos alunos. A seguir, tratamos das práticas dos gestores escolares e de representantes de pais/responsáveis de alunos no processo de monitoramento do ensino fundamental e das ações do PDE-Escola, realizado através dos conselhos intraescolares e da APM.

### **3 Organização da gestão da Escola**

O processo de gestão escolar resulta das interações e ações do coletivo escolar que se dão, no dia a dia da escola, informal e assistematicamente e formal e sistematicamente. Neste último caso, a gestão processa-se intra e intercomponentes da organização escolar: direção escolar (diretor, diretor adjunto, conselho escolar), suporte pedagógico (supervisor pedagógico e orientador educacional), docência (professores), serviços administrativos (secretário escolar, funcionários de secretaria, bibliotecária, merendeiras, vigias e faxineiras), instituições escolares (APM, Conselhos de Classe, Conselho Escolar e Conselho de Professores).

Nesse complexo processo formal ocorrem interações e ações voltadas ao monitoramento educacional e à aplicação dos recursos financeiros das quais a diretora e o diretor adjunto sempre participam.

Os dois são responsáveis, entre outras coisas, por: organizar fichas e questionários para avaliação institucional; elaborar relatórios e gráficos dos resultados do rendimento escolar; presidir as reuniões pedagógicas e de formação continuada dos professores e, também, as reuniões do Conselho Escolar, na ausência da presidente desse órgão; realizar levantamento das necessidades/problemas da Escola; elaborar listas de materiais a serem adquiridos, fazer tomada de preços e submetê-las à apreciação do CE e da APM; elaborar as prestações de contas e submetê-las à apreciação do CE e da APM.

O monitoramento educacional, realizado pela supervisão e pela orientação escolares, diz respeito ao trabalho docente e desempenho dos alunos nas provas, atividades e relações sociais. Esse processo envolve diversas atividades, muitas das quais se dão na dinâmica dos conselhos escolares (Pré-Conselho e Conselho de Classe, Conselho de Professores e Conselho Escolar), da APM e no processo de execução do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), conforme apresentamos nas subseções seguintes.

### 3.1 Conselhos de Classe

Os Conselhos de Classe, segundo Cury (2006, p. 440), “[...] visam acompanhar o rendimento escolar dos estudantes [...]”. Assim, é possível que os seus componentes (conselheiros) se envolvam em monitorar os processos de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento dos alunos, a frequência à escola, entre outros. No entanto, tem sido comum que os conselheiros privilegiem a discussão dos resultados escolares, principalmente o desempenho cognitivo dos alunos.

Na EPV, conforme documentos escolares, os Conselhos de Classe são órgãos permanentes e de consulta sobre aspectos didático-pedagógicos de cada uma das turmas da Escola, cujas finalidades constam no artigo 178 do Regimento Interno da Escola (RIE) em vigor, e são as que seguem:

- I – **acompanhar** o processo de aprendizagem dos alunos e **diagnosticar** seus resultados;
- II – **estudar e interpretar** os **dados** resultantes **da avaliação** da aprendizagem dos alunos e sua relação com o **trabalho** desenvolvido pelo **professor** na direção do processo educativo, proposto no currículo pleno;
- III – **analisar os resultados da aprendizagem** em relação ao desempenho da turma, à organização dos **conteúdos** e ao encaminhamento metodológico;
- IV – **traduzir conceitos em notas** e **decidir** sobre o significado dos

símbolos ou conceitos utilizados nas transferências recebidas da série em curso;

V – **registrar fatos** significativos em relação ao desempenho do aluno, **frequência e medidas a serem tomadas**, por um secretário “*ad hoc*”, em atas e fichas próprias, que devem ficar sob a guarda da supervisão escolar;

VI – **analisar** as emendas curriculares dos **candidatos à classificação**;

VII – **avaliar** o grau de **maturidade do candidato** à classificação. (RIE, 2010, Art. 178, grifos nosso)

As finalidades acima transcritas mostram que os conselhos de classe, que são tantos quanto o número de turmas de alunos matriculados na Escola, se constituem no espaço de trabalho coletivo que propicia o monitoramento do desempenho escolar dos alunos mediante: acompanhamento dos registros dos professores e das anotações do supervisor e do orientador sobre a atividade docente e discente, análise do desempenho dos alunos, reflexão sobre os resultados. As informações levantadas durante esse processo servem de subsídios para a tomada de decisão sobre as medidas/estratégias a serem adotadas para a melhoria do ensino.

Na EPV, as reuniões dos Conselhos de Classe são bimestrais e ocorrem antes do prazo final para fechamento das notas bimestrais dos alunos e ao término do ano letivo, nos dias que antecedem o exame final. Participam de suas reuniões: diretor e/ou diretor adjunto, supervisor escolar, orientador educacional, professores da turma, alunos da turma ou seus representantes, pais e/ou responsáveis, podendo contar com a participação do secretário escolar ou auxiliar administrativo. A presença dos atores citados é obrigatória, contudo, na impossibilidade do comparecimento à reunião, uma justificativa deve ser apresentada à direção escolar. Também é aberta a possibilidade para a participação de um técnico da SEMED.

Sobre a presença e participação dos pais/responsáveis nas reuniões de Conselho de Classe, os gestores escolares informam que depende muito da disponibilidade e do interesse das famílias. A orientadora educacional esclarece que nem sempre é solicitada a presença de pais/responsáveis, somente quando a maior parte da turma não tem bom desempenho, ou quando as estratégias adotadas não apresentam os resultados esperados para com um ou outro aluno, seja melhoria na nota ou no comportamento em sala. A orientadora educacional complementou, dizendo que: “as famílias geralmente comparecem à Escola sempre que lhes é solicitado, com algumas exceções, uma vez que nem sempre todo pai/responsável pode participar”<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Sobre a relação família-escola pode ser vista a dissertação de mestrado de Ramires (2011), que trata das ações/estratégias escolares voltadas para essa relação. Uma das unidades de ensino investigada foi a EPV.

Na fala da orientadora educacional há indícios de que a família também é convocada a acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, sendo que essa participação ocorre durante os Conselhos de Classe, mas não se restringe a esses espaços.

Para a realização dos Conselhos de Classe, os atores escolares fazem o acompanhamento bimestral de notas dos alunos e dos registros realizados. Sobre esse processo, o Projeto Político-Pedagógico da Escola informa que:

[...] previamente se faz o acompanhamento das avaliações mensais e bimestrais através do registro em formulário, com os dados obtidos em mãos é feito constantemente com os professores e alunos a análise dos resultados da turma para que se façam as intervenções necessárias durante todo o processo. Quando há necessidade reúnem-se pais, alunos, professores e Equipe Técnica para discussão e tomada de medidas com relação a melhoria do desempenho da turma” (p. 44).

A orientadora educacional esclareceu-nos, informalmente, que, durante as reuniões do Conselho de Classe, todos os professores apresentam seus registros avaliativos à orientação e à supervisão escolares. Os registros avaliativos são feitos em fichas com informações sobre as notas dos alunos e anotações de observações sobre seu desempenho cognitivo e comportamental durante as aulas, apontando quais as dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento que observaram. A partir disso, realizam a análise e reflexão dos dados e apontam alguns encaminhamentos para o planejamento de possíveis intervenções no processo de ensino-aprendizagem, conforme descrito no PPP.

A orientadora educacional citou alguns exemplos de estratégias adotadas, deixando claro que não se restringem a estas: os professores são orientados, quando necessário, a refletir sobre possíveis mudanças na prática de ensino e/ou no planejamento das atividades. Além disso,

Às vezes, quando é falta de interesse do aluno, uma conversa com a família e/ou aluno resolve. Em outros casos, recomendamos aos pais investir em aulas particulares, ou, no caso de alunos com necessidades especiais, orientamos a família sobre o processo para conseguir um laudo e requerer da SEMED o apoio especializado.

Os exemplos citados podem representar, de forma implícita, a responsabilização da família pelo sucesso/fracasso do aluno, e/ou a responsabilização do professor.

Segundo a orientadora educacional, as reuniões do Conselho de Classe são marcadas

nos dias em que os professores trabalham na Escola. Entretanto, isso nem sempre é possível, uma vez que alguns deles também trabalham em outras unidades de ensino e, por isso, algumas não estão presentes na Escola. Quando isso ocorre, os professores deixam seus registros escritos, com as notas e observações sobre os alunos, aos cuidados da orientação e da supervisão escolares, que se comprometem a apresentá-los ao Conselho de Classe.

Conforme antecipamos na seção anterior, para os anos finais do ensino fundamental, o Conselho de Classe é complementado pelo trabalho desenvolvido durante o Pré-Conselho de Classe. Este é realizado por turma e coordenado pela orientação e supervisão escolar, professor(a) responsável pela turma – chamado “Padrinho/Madrinha de turma” – e, às vezes, conta com a presença do diretor adjunto (ou diretora, na falta deste).

De acordo com o PPP (2008, p. 43), cada turma escolhe um professor para ser o “Padrinho (ou Madrinha) de Turma”, que será “[...] responsável por toda situação de conversa com a classe sobre observações regulares referentes ao processo pedagógico dos alunos da sua turma”. Os dados, levantados durante o Pré-Conselho, são sistematizados em gráficos e relatórios e levados pela orientação e supervisão escolares e pelo professor ao Conselho de Classe.

No Pré-Conselho, os alunos preenchem uma ficha contendo itens avaliativos sobre: relacionamento, pontualidade, cumprimento de prazos, conservação do material escolar, dificuldades e facilidades em disciplinas, ensino, atividades apreciadas, sugestão de atividades. Os dados obtidos por meio da aplicação dessa ficha eram tratados e apresentados, pela orientadora educacional, para discussão. Segundo a orientadora educacional, esse procedimento era trabalhoso e, por isso, foi substituído por manifestações orais dos alunos registradas em arquivo eletrônico. Mas, foi mantido registro escrito sobre pontos positivos e negativos observados nas aulas ou na Escola, assim como as sugestões para eventuais mudanças.

O processo do Pré-Conselho, pelas suas características, pode estimular o pensamento crítico dos alunos e, além dos conteúdos curriculares, contempla questões de relacionamento pessoal, responsabilidade e compromisso para com o ensino, a consciência e a autocrítica.

Nos Conselhos de Classe a dinâmica do monitoramento educacional mostrou acentuada preocupação com o desempenho dos alunos nas provas aplicadas pelos professores, embora haja também acompanhamento do andamento do currículo escolar, do trabalho docente e do desenvolvimento dos alunos em questões de relacionamento pessoal e

comportamentos. Nesse processo, as evidências indicam que, na EPV, a preocupação com a qualidade da educação não está reduzida ao desempenho cognitivo dos alunos, mas, sem dúvida, está centrada nos alunos.

### 3.2 Conselho de Professores

De acordo com o Regimento Interno da Escola (RIE, 2010, Art. 183), o Conselho de Professores é um “[...] órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa [...]”, constituído pela “[...] totalidade dos professores lotados na unidade escolar”. Suas finalidades são:

- I – **manter** permanente **articulação** com a orientação educacional, supervisão escolar, direção escolar e demais segmentos da educação, oferecendo-lhes colaboração para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem;
- II – **analisar** e **avaliar as atividades** desenvolvidas durante os períodos letivos;
- III – **propor medidas** exequíveis, em conformidade com a legislação, que levem ao necessário **aperfeiçoamento dos métodos e técnicas** de ensino (Art. 186).

No Projeto Político Pedagógico, o Conselho de Professores aparece como a instituição que deve promover a articulação entre todos os segmentos da Escola, com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. É, também, um órgão de tomada de decisão, a partir da discussão entre seus membros e das determinações legais, em especial do Regimento Interno da Escola e do Estatuto da Criança e do Adolescente.

As decisões desse Conselho estão voltadas para assuntos como: fluxo escolar – aprovação e reprovação de alunos; disciplina escolar; e organização do tempo do ensino (calendário escolar).

Em 2011 o calendário escolar (Anexo 4) previa as seguintes reuniões desse Conselho: uma para eleição da sua presidência, duas durante os Conselhos de Classe do quarto bimestre e uma reunião, com duração de dois dias, antes do fechamento do sistema para lançamento das notas e aprovação/reprovação dos alunos.

Na síntese dos documentos e observação da agenda de reuniões, as evidências apontam que o Conselho de Professores participa da gestão escolar como instância de aprovação (ratificação) de resultados, arbitrando e prevenindo conflitos. Tais atividades

podem fornecer informações para a realização do monitoramento do ensino fundamental.

### 3.3 Conselho Escolar

De acordo com Cury (2006, p. 44), os Conselhos Escolares “[...] pretendem discutir e avaliar a evolução de um estabelecimento como um todo e expressar a participação da comunidade [...]”. Assim como o autor, compreendemos que a participação dos atores escolares no Conselho Escolar é essencial no processo de democratização da gestão escolar, ou seja, para a efetivação da gestão democrática, tal como determina a LDB (BRASIL, 1996) e a CF (BRASIL, 1988).

Entretanto, na Escola Municipal Padre José Valentim (EPV) não existia a organização de um Conselho Escolar até o ano de 2009, portanto o texto do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2008) não tratava do tema. Somente a partir do segundo semestre do ano de 2009, os gestores e professores da EPV se organizaram e criaram o Conselho Escolar (CE).

A criação do CE na EPV, assim como em outras escolas municipais de Campo Grande, ocorreu após a publicação de determinações do governo municipal para o cumprimento da primeira ação do Plano de Ações Articuladas (PAR). Este previa o incentivo na criação e organização de 87 (oitenta e sete) conselhos escolares em escolas municipais e o fortalecimento dos conselhos escolares existentes. Assim, o Decreto Municipal n. 10.900/2009 (CAMPO GRANDE, 2009) determinou a criação e organização dos Conselhos Escolares nas escolas municipais.

Nesse caso, percebemos que o PAR, instituído pelo Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007a) – mencionado no primeiro capítulo – implicou esforços da SEMED de Campo Grande na criação e consolidação dos conselhos escolares. A secretaria, por sua vez, através de decreto, delegou essa tarefa às escolas municipais, entre estas à EPV. Portanto, determinações do governo federal pró-melhoria da qualidade da educação, mensurada pelo IDEB, implicaram alterações na gestão da Escola.

Dessa forma, em 11 de novembro de 2009 ocorria na EPV a primeira reunião do CE, para eleição dos conselheiros pelos seus pares, quando também discutiram a minuta do Regimento Interno do Conselho Escolar e escolheram os membros suplentes (Livro de Atas do Conselho Escolar). A partir de então os documentos escolares foram reelaborados e o texto

do PPP, em vigor a partir do ano de 2010, passou a tratar do Conselho Escolar, assim como do texto do Regimento Interno da Escola (RIE). Os dois documentos transcrevem o texto do decreto municipal quando tratam sobre a natureza, finalidades e competências do Conselho Escolar. Sobre a natureza e a finalidade do Conselho Escolar (CE), o decreto estabelece:

Art. 2º. O Conselho Escolar é órgão representativo da comunidade escolar e local, de caráter deliberativo, fiscalizador, consultivo e mobilizador, e tem por finalidade auxiliar nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as normas legais vigentes (CAMPO GRANDE, 2009).

De acordo com o Decreto n. 10.900/2009 (CAMPO GRANDE, 2009), o CE é composto por 13 (treze) membros representantes de todos os segmentos da escola e um suplente para cada um dos segmentos, com mandato de dois anos. Os segmentos representados no CE são: direção escolar, equipe técnico-pedagógica (um supervisor escolar e um orientador educacional), professores, servidores administrativos, pais/responsáveis e alunos (maiores de 14 anos de idade). Além disso, o CE deve ser presidido por um dos membros eleitos (Idem). O diretor é membro nato do CE, não podendo presidi-lo, e o diretor adjunto é membro suplente nato. Na falta deste último, um funcionário técnico-pedagógico deve ser indicado pelo diretor para ser seu suplente (Idem).

No Art. 8º, o Decreto Municipal estabelece as seguintes competências do CE:

- I – elaborar seu regimento;
- II – acompanhar a execução financeira e as prestações de contas dos recursos financeiros destinados à unidade escolar;
- III – promover a integração da unidade escolar com a comunidade;
- IV – participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico, do regimento escolar e das alterações neles, quando necessárias;
- V – participar da elaboração e aprovação do calendário escolar;
- VI – acompanhar sistematicamente o desenvolvimento das ações da unidade escolar, e propor alternativas para a melhoria do desempenho (CAMPO GRANDE, 2009).

Observamos que o Conselho tem participado do monitoramento do rendimento da Escola, do desempenho dos alunos nas provas externas, da autoavaliação escolar e dos recursos recebidos/aplicados. Antes de tratarmos especificamente da participação do CE no monitoramento educacional, cabe comentar outros aspectos de sua atuação.

No Livro de Atas de reuniões do Conselho da EPV, encontramos registros que mostram como as atribuições estabelecidas pelo decreto municipal têm sido cumpridas na Escola (Quadro 4).

**Quadro 4 – Processos, pautas, assuntos, ações/decisões selecionados nos registros de atas de reuniões ordinárias do Conselho Escolar da EPV (2009-2011)**

Processos	Pautas	Assuntos	Ações /Decisões	
Organização do CE	Normatização	Regimento do CE	Leitura e discussão da Minuta do Regimento	
			Aprovação do texto final do Regimento	
		Agenda	Discussão e decisão sobre horário das reuniões	
			Sugestões de pautas	
			Decisão sobre datas das reuniões	
		Escolha dos membros	Eleições	
	Aclamação			
	Formação dos conselheiros	Plano de estudos	Discussão e aprovação	
		Estudos realizados na Escola	Estudos sobre	RIE
				Papel do CE
Gestão democrática				
Atividades realizadas fora da Escola	Organizadas	pela SEMED pelo “Todos pela Educação”		
Organização da Escola	Normatização	Calendário escolar, PPP e RIE	Leitura, discussão e aprovação dos textos dos documentos escolares	
		Eventos na Escola	Organização e distribuição de tarefas Discussão sobre datas e horários	
	Rendimento escolar	Notas bimestrais	Apresentação e discussão dos resultados	
Monitoramento	Desempenho da Escola nas avaliações externas	Taxas de aprovação e reprovação da Escola	No início do ano são apresentados e discutidos os dados comparativos por turmas e anos letivos	
		Prova Brasil e IDEB	Acompanhamento de metas	definidas pela SEMED previstas no PDE-Escola
			Apresentação, comparação e discussão dos resultados da Escola, do município e do País	
	Avaliação institucional	Avaliação da REME	Acompanhamento de metas definidas pelo MEC	
			Apresentação e discussão sobre os resultados	
	Prestitação de contas	Resultados dos questionários avaliativos respondidos por todos os segmentos da Escola	Receitas	Explicação sobre as fontes dos recursos financeiros
			Despesas e balanço Anual	Leitura e aprovação dos relatórios financeiros apresentados pelos gestores
			Aplicação dos recursos financeiros	Explicação sobre os critérios para a compra de materiais e equipamentos
				Apreciação do levantamento realizado pelos gestores sobre as necessidades da Escola quanto a materiais e equipamentos
	Prestitação de contas	Resultados dos questionários avaliativos respondidos por todos os segmentos da Escola	Decisão sobre os investimentos dos recursos financeiros em estratégias para a melhoria da qualidade de ensino	

**Fonte:** Elaborado a partir de análise documental do Livro de Atas do Conselho Escolar (2009-2011).

**Legenda:** CE – Conselho Escolar; EPV – Escola Municipal Padre José Valentim; MEC – Ministério da Educação; PDE-Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola; PPP – Projeto Político Pedagógico; RIE – Regimento Interno da Escola; SEMED – Secretaria Municipal de Educação.

A organização do CE foi um processo trabalhoso de quase dois anos entre normatização do órgão, escolha e formação dos conselheiros. A normatização do CE seguiu as especificações do Decreto Municipal n. 10.900/2009, assim como ocorreu nos documentos escolares – PPP e RIE. Uma das decisões tomadas, durante a discussão do Regimento do CE, foi a de que o Conselho de Professores não seria extinto, mas seria um “órgão parceiro”.

No que diz respeito à agenda do CE, de acordo com as atas deste Conselho, os dias e horários das reuniões foram definidos após várias discussões realizadas entre os membros a cada encontro. Os professores manifestavam o desejo de que as reuniões fossem realizadas durante o horário de aula, no matutino ou no vespertino, enquanto os pais sugeriam o final da tarde ou os finais de semana. A solução encontrada foi a de que metade das reuniões seria durante as aulas e a outra parte ocorreria após as 17 horas. Isso indica que a organização das reuniões do CE implicou conflitos que foram resolvidos através de acordos entre os membros que, por sua vez, tiveram que conciliar suas agendas com estas atividades.

Quanto à formação dos conselheiros, em conversa informal, a presidente do CE esclareceu: “Foram necessários vários estudos individuais e em grupo para entenderem sobre o papel que desempenhariam na gestão da Escola e como organizariam o CE, pois, até então, [...] ninguém tinha experiência na participação em CE”. Pelos registros das atas do CE, esse processo de formação dos conselheiros foi complementado com reuniões organizadas pela SEMED e pelo “Todos pela Educação”.

De acordo com a presidente do CE, ela e a direção da Escola participaram de cursos oferecidos pela SEMED e em parceria com a UFMS. Além disso, no primeiro semestre de 2011, participaram de evento organizado pelo “Todos pela Educação” (TpE), momento em que discutiram os resultados educacionais (registrados até o final do ano letivo de 2010), metas para melhoria da qualidade de ensino e o papel do CE enquanto órgão de democratização da gestão escolar. Em uma das reuniões, a presidente do CE foi escolhida para ser a representante dos conselheiros escolares do município em eventos regionais e nacionais sobre os conselhos escolares que seriam realizados também pelo TpE (Livro de Atas do CE).

Conforme mencionamos no primeiro capítulo, o TpE tem participado do monitoramento nacional da educação, em especial, no cumprimento das Metas do Milênio. Nesse processo, portanto, há um esforço do TpE em disseminar seus **ideais** às escolas públicas, entre estas a EPV.

No tocante à organização da Escola, o CE tem participado ativamente na aprovação dos documentos escolares e na organização de festas e eventos na unidade de ensino. As festas e eventos têm por objetivos principais estreitar as relações das famílias com a Escola, promover atividades culturais, esportivas e de lazer e, com isso, a melhoria da qualidade da educação. Sendo que no caso das “Festas Julinas”, a Escola ainda consegue arrecadar fundos que são investidos em melhorias na estrutura física do prédio escolar, em materiais e equipamentos.

No monitoramento do rendimento escolar, os indicadores considerados pelo CE são as notas bimestrais dos alunos e as taxas de aprovação e reprovação da Escola. Os primeiros indicadores são acompanhados e discutidos a cada final de bimestre, quando decidem sobre estratégias a serem desenvolvidas para alcançarem as metas que definiram no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), assim como as metas estipuladas pela SEMED. As taxas de aprovação e reprovação são comparadas por turmas e anos letivos e discutidas em reuniões anuais do CE, geralmente no início do ano letivo.

Em uma das reuniões, as notas dos alunos foram apresentadas pelo diretor adjunto que enfatizou a necessidade de diminuir o índice de reprovação da Escola para poder atingir as metas. A respeito disso, os conselheiros iniciaram uma discussão. Ao falarem sobre os desafios da família em incentivar os filhos a estudar e estabelecer relações entre os conteúdos e a prática diária, um pai sugeriu convidar profissionais especializados (ex.: psicólogos) para realizar palestras ou conversas, para orientar e motivar os alunos (Livro de Atas do CE).

De acordo com a presidente do CE, em conversa informal, as sugestões foram aceitas e as ações foram desenvolvidas na Escola. Uma psicóloga conversou com uma das turmas que apresentavam maiores problemas de relacionamento pessoal e falta de compromisso com os estudos, enquanto que um promotor realizou uma palestra para pais, alunos e professores. A presidente do CE contou que, na ocasião, os pais assinaram uma ata, juntamente com o promotor, assumindo o compromisso de participar mais da educação dos filhos e ensiná-los a respeitar as normas da Escola. A professora disse que, a partir de então, sempre que um pai era chamado à Escola para tratar de nota baixa, indisciplina ou ausências do aluno, o acordo assinado com o promotor era lembrado. Por isso, os pais teriam se envolvido mais na educação dos filhos.

O Conselho Escolar também monitora o desempenho da Escola nas avaliações externas. Os indicadores considerados são a Prova Brasil, o IDEB e as Avaliações da REME. Os resultados são apresentados pelo diretor adjunto que faz comparações entre o desempenho

da Escola e os resultados apresentados pelo município e pelo País. A partir disso, os atores escolares discutem as análises e recomendações da SEMED e decidem as estratégias para melhorar os indicadores.

Durante uma reunião do CE, a direção enfatizou a importância da Prova Brasil e o do IDEB e esclareceu aos conselheiros: “[...] os resultados da Prova Brasil norteiam as políticas para a educação. Com as notas que a Escola e a REME alcançaram foram recebidos incentivos financeiros para a escola melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos” (Livro de Atas do CE).

Em outra reunião, após a apresentação dos resultados das avaliações externas, um pai pontuou sobre a necessidade de reflexão sobre esses dados, a fim de decidirem por medidas que fossem realmente eficazes. Sobre isso os conselheiros discutiram e o diretor adjunto enfatizou que a Escola estava buscando diferentes estratégias para alcançar as metas. Ao discutirem as estratégias, levantaram-se questões sobre a necessidade de desenvolver nos alunos o hábito da leitura e sobre o problema de falta de espaço na biblioteca da Escola (Livro de Atas do CE).

Segundo a presidente do CE, os conselheiros decidiram por um “abaixo-assinado” para solicitar à SEMED a construção de um espaço apropriado para a biblioteca. O documento foi assinado por toda a comunidade escolar (pais, alunos, funcionários) e entregue pelos conselheiros à Secretaria de Educação do Município. Alguns dias depois, a biblioteca começou a ser construída. Contudo, reclamam os atores escolares, o espaço ainda não atenderia à demanda, pois seria “muito pequeno” e feito com materiais de “baixo custo”.

Diante disso, segundo a presidente do CE, os conselheiros decidiram marcar uma audiência diretamente com o prefeito para solicitar que o espaço a ser construído fosse ampliado e contasse com banheiros e aparelho de “ar condicionado”. Até dezembro de 2011 a questão ainda não tinha sido resolvida, mas vale destacar o envolvimento e empenho de todos os atores escolares na busca pela melhoria das condições de ensino.

Quanto ao acompanhamento dos resultados da avaliação institucional, aos conselheiros são apresentados, pelo diretor adjunto, os mesmos dados discutidos na Reunião Pedagógica – assunto antes abordado.

Uma das questões que têm sido frequentemente discutidas nas reuniões do CE diz respeito ao monitoramento dos recursos financeiros recebidos, obtidos e aplicados pela Escola. Nos primeiros encontros dos conselheiros, os gestores explicaram sobre as fontes dos

recursos da Escola e os investimentos realizados na compra de materiais e equipamentos. As fontes citadas são: Festa Julina, convênio da Associação de Pais e Mestres (APM) com a Prefeitura, PDE-Escola e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A soma dos valores recebidos está estimada em pouco mais de 30 mil reais ao ano. Em vários momentos a direção escolar explicou aos conselheiros os critérios para utilização das verbas recebidas, a necessidade de elaboração de planos de ação pedagógica e da prestação de contas (Livro de Atas do CE).

Ao aprovar as contas apresentadas pelos gestores, os conselheiros também opinaram sobre como seriam investidos alguns dos recursos. Um membro do CE sugeriu que colocassem uma “caixa de sugestões” para que toda a comunidade escolar pudesse opinar sobre a aplicação do dinheiro. A ideia foi aceita e dias depois discutiram as sugestões levantadas através da “caixa”. Entre os equipamentos mais requisitados estavam os aparelhos de “ar condicionado”, uma vez que o prédio da Escola tem problemas com ventilação e, por isso, fica muito quente durante o verão, conforme mencionamos no capítulo anterior. O desafio seria então, segundo a direção, conseguir aprovar a compra dos aparelhos, pois os critérios para aplicação dos recursos são rígidos e exigem um propósito “pedagógico”. Contudo, poderiam decidir sobre a compra dos outros equipamentos sugeridos, por exemplo, fogão industrial, televisor, rádio gravador e notebook.

Na avaliação do CE, os professores e os representantes de pais salientaram os momentos de aprendizagem sobre a dinâmica e origens dos recursos financeiros da Escola, pois foi o assunto que mais lhes despertou interesse. Outro momento apontado como importante pelos conselheiros foi a mobilização da comunidade para a construção da biblioteca e a organização de estratégias para estreitar a relação família-escola. As críticas que apontaram ao longo das reuniões foram relativas à quantidade de itens nas pautas das reuniões: nem sempre era possível esgotar a pauta, assim, algumas reuniões iniciavam com discussões sobre as pautas não abordadas na reunião anterior.

Enfim, as atividades de monitoramento desenvolvidas pelo CE se voltam para o acompanhamento do rendimento escolar – notas e taxas de aprovação e repetência –, desempenho em avaliações externas, de metas, dos balanços financeiros da Escola. Várias dessas atividades, em especial sobre o financiamento, são realizadas em conjunto com a Associação de Pais e Mestres (APM), conforme mostramos a seguir.

### 3.4 Associação de Pais e Mestres

A Associação de Pais e Mestres (APM) é instituição representativa de pais e professores. De acordo com o RIE (Art. 169, p. 59), é também “[...] auxiliar da unidade escolar, de caráter consultivo [...]”.

A APM tem por finalidade, conforme consta no PPP (2010, p. 57): “[...] colaborar no aprimoramento do processo educacional, na formação do educando e na integração família – escola – comunidade”.

Na EPV, a APM tem desempenhado papel importante na gestão escolar, em particular no monitoramento de recursos financeiros da unidade escolar. Mas, essa responsabilidade possui grau relativo de autonomia, uma vez que suas atividades são reguladas pelos programas dos quais a Escola participa e pelas determinações do Regimento Interno da Escola. A partir de 2010, o funcionamento da APM tem contado com a parceria do Conselho Escolar (CE) nas decisões e aprovação dos balanços financeiros anuais.

De acordo, com os gestores da Escola, a atuação conjunta da APM e do CE ocorreu após determinação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que, por via de ofício às escolas municipais, recomendou que as reuniões da APM fossem realizadas em conjunto com o CE. Algo que, devido ao acúmulo de trabalho, foi prontamente atendido pela EPV, conforme consta nos registros das atas do CE, na fala da presidente do CE e pode ser observado no Calendário Escolar (Anexo 04). Assim, nas últimas reuniões, a APM e o CE passaram a tratar dos mesmos assuntos e tomar decisões em comum acordo.

O RIE (Art. 169, § 1º) dispõe sobre a responsabilidade financeira da APM: “[...] poderá administrar verbas e outros recursos, utilizando-os em atividades, equipamentos e materiais didáticos para a unidade escolar, ouvida a comunidade escolar”. Para tanto (Art. 174), “A APM deverá conhecer todas as ações administrativas, financeiras e pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar”. Mais do que isso, a APM gerencia os recursos financeiros transferidos tanto pelo governo federal como pelo governo municipal, promove discussões com a comunidade escolar e elabora planos para aplicação dos recursos financeiros. Sendo que as suas decisões, segundo o PPP (2010, p. 58) “[...] só terão validade se aprovadas [nas reuniões] pela maioria dos presentes”.

Os assuntos centrais das assembleias gerais da APM são a apreciação do balanço anual e balancetes semestrais e aprovação das prestações de contas. Conforme o texto do PPP, esse

órgão possui três instâncias de decisão e controle de suas ações: diretoria, conselho deliberativo e conselho fiscal.

Os **membros** que a compõem são assim designados: **Diretoria** (presidente, vice-presidente, secretário e tesoureiro) **Conselho Deliberativo** (presidente, secretário e conselheiros) e **Conselho Fiscal** (presidente, secretário e conselheiros). (PPP, 2010, p. 58, grifos nossos).

Os membros da APM possuem mandatos de dois anos e são eleitos por voto secreto direto ou aclamação em assembleia geral.

O papel da APM no monitoramento do ensino e dos recursos financeiros, nas últimas reuniões, tem sido realizado conjuntamente com o CE, sobre o qual tratamos na seção anterior. Assim, APM e CE atuam em conjunto e tomam decisões em comum acordo sobre os encaminhamentos a serem realizados diante do processo de monitoramento educacional.

### 3.5 PDE-Escola

Os professores e os gestores da Escola Municipal Padre José Valentim (EPV) têm se organizado para realizar o monitoramento das ações desenvolvidas no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola).

O PDE-Escola é um programa do governo federal voltado para a gestão escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade da educação expressa pelo IDEB. Diante disso, o Ministério da Educação (MEC) determina que, no desenvolvimento do PDE-Escola, tanto a escola quanto a Secretaria Municipal de Educação monitorem as ações previstas e realizadas pela unidade de ensino.

O PDE-Escola, instituído em 2007 (BRASIL, 2007d), foi inspirado em programas desenvolvidos na década de 1990 e no seu homônimo, implementado em 1998. Esse, de acordo com Fonseca e Oliveira (2009, p. 234), foi concebido como “[...] uma modalidade de planejamento estratégico [...]” e inspirado nos resultados do Projeto Melhoria da Qualidade na

Educação Básica<sup>33</sup> (Pró-Qualidade) – com início nos primeiros anos de 1990 e já finalizado –, e do Fundo de Desenvolvimento da Escola<sup>34</sup> (Fundescola). Ambos os programas foram concebidos a partir de acordos firmados entre o governo federal e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que os financiaram conjuntamente (Idem).

Em 2007, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação e neste foi contemplado o atual Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), por meio de Portaria Ministerial n. 27, de 21 de junho de 2007 (BRASIL, 2007d), como estratégia para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De acordo com a Portaria do MEC (BRASIL, 2007d), o PDE-Escola é financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e voltado para a gestão escolar. Cada escola, selecionada a partir do IDEB, deveria firmar convênio com o MEC e a Secretaria de Municipal de Educação comprometendo-se a elaborar um Plano de Ação para o biênio ou triênio.

A portaria estabelece os procedimentos a serem seguidos na elaboração do plano, as etapas para implementação, avaliação e monitoramento:

Art. 2º O PDE-Escola será implementado, em cada escola participante, pela execução de **processos gerenciais** de:

- I - **auto-avaliação** da escola;
- II - definição de sua **visão estratégica**;
- III - elaboração de **plano de ação**.

§ 1º O Plano de cada escola deverá **indicar as metas** a serem atingidas, quais as **ações necessárias**, o **prazo** para o cumprimento das metas e os **recursos** necessários.

[...]. (BRASIL, 2007d, grifos nossos).

A escola contemplada pelo PDE-Escola deve ajustar sua gestão aos processos gerenciais, cujas etapas de implementação foram assim fixadas:

Art. 3º São etapas de implementação do Plano:

- I - preparação [...];
- II - **auto-avaliação** [...];

<sup>33</sup> O Pró-Qualidade teve como foco o sistema educacional no estado de Minas Gerais (MG) e era composto por três programas complementares: Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), Programa de Apoio às Inovações Educacionais (PAIE) e Projeto de Desenvolvimento e Enriquecimento Curricular (PRODEC). O principal objetivo do Pró-Qualidade era a melhoria do desempenho educacional em MG, para o que foram estabelecidas estratégias que envolviam mudanças na organização e planejamento da escola.

<sup>34</sup> A avaliação e o monitoramento dos resultados do Pró-Qualidade serviram de base para a definição do Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA) – um novo acordo do Banco Mundial com o MEC –, implementado nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste do País (FONSECA; OLIVEIRA, 2009).

III - elaboração do plano estratégico [...];

IV – execução [...];

V - **monitoramento**: acompanhamento e **avaliação contínuas** da execução do Plano.

§ 1º. A **auto-avaliação** será realizada mediante a aplicação de instrumento para **levantamento do perfil e do funcionamento da escola**, de instrumento de análise dos **critérios de eficácia** escolar, e de instrumento de avaliação estratégica da escola.

§ 2º. As etapas IV e V (**execução e monitoramento**) devem ser executadas **simultaneamente** (BRASIL, 2007d, grifos nossos).

Para isso, devem ser aplicados instrumentos cujos critérios se fundamentam na eficácia escolar e na avaliação estratégica, ou seja, referidos à lógica das escolas eficazes, de que tratamos no primeiro capítulo deste trabalho, e na gestão gerencial (FREITAS, SCAFF; FERNANDES, 2006; FONSECA; OLIVEIRA, 2009).

Assim, todo o processo de implantação do Conselho Escolar como um dos meios para democratização da gestão escolar entra em contraste com os princípios gerenciais presentes no PDE-Escola, tal como mostrou Dourado (2007).

Todo esse processo foi observado na EPV, no decorrer das atividades desenvolvidas pela gestão escolar, pelos conselhos escolares e APM, conforme mostramos nas subseções anteriores. O seu Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) do biênio 2009-2010 contém ações a serem executadas pela gestão da Escola e seus professores (Quadro 5).

No PDE-Escola (2009-2010) da Escola Municipal Padre José Valentim (EPV) foram estabelecidos três objetivos: “modernizar a gestão”; “melhorar o ambiente escolar” e “elevar o desempenho do processo de ensino e aprendizagem dos alunos”. Para cada objetivo foi definida uma estratégia, respectivamente: “inovar o sistema gerencial da escola”, “desenvolver estratégias que proporcionem um ambiente escolar agradável” e “concentrar esforços nos componentes curriculares críticos com práticas criativas em sala de aula”.

Para alcançar o primeiro objetivo citado, a Escola estipulou três metas quantitativas relativas às taxas de aprovação e reprovação da unidade de ensino. São metas divididas por blocos de anos escolares (1º e 2º anos; 3º ao 5º ano e 6º ao 9º ano). Para alcançar os objetivos e atingir as metas, os educadores, em reuniões, decidiram por 55 (cinquenta e cinco) ações, com previsão de investimentos dos recursos financeiros, avaliação e monitoramento do PDE-Escola.

**Quadro 5 – Síntese do Plano de Desenvolvimento da EPV (2009-2010)**

Objetivo	Estratégia	Meta	Ação		
			Atores envolvidos	Atividade Planejada	
Elevar o desempenho do processo de ensino e aprendizagem dos alunos	Concentrar esforços nos componentes curriculares críticos com práticas criativas em sala de aula	<p><b>a)</b> Aumentar de 95,92% para 96,00% o índice de aproveitamento dos alunos do 1º e 2º anos.</p> <p><b>b)</b> Aumentar de 90,05% para 90,50% o índice de aproveitamento dos alunos do 3º ao 5º anos.</p> <p><b>c)</b> Aumentar de 88,85% para 89,00% o índice de aproveitamento dos alunos do 6º ao 9º anos.</p>	Professores/ Sala de informática/ Alunos	Atividades bimestrais diferenciadas	
				Exposição das atividades realizadas durante o ano letivo	
			Professores	Suporte ao Trabalho docente	Estudo e troca de experiências entre os profissionais
					Planejamento bimestral cooperativo com foco interdisciplinar
				Subsídios ao planejamento das aulas	Pasta com sugestões de atividades para aplicar em sala de aula
					Assinatura de jornal local de circulação diária
				Assinatura de revista de atualidades de circulação semanal	
				Utilização de “carimbos de <i>feedback</i> ” para comunicar aos pais sobre as atividades realizadas pelos alunos	
			Alunos	Simulado semestral para avaliar o nível de conhecimento das turmas: 3º ao 5º anos e 6º ao 9º anos	
			Professores/ Alunos	Atividades diferenciadas utilizando revistas em quadrinhos	
				Amostra das atividades artístico-culturais	
				Atividade recreativa e cultural	
Professores/ Equipe Técnica	Reunião bimestral para avaliar o gráfico de desempenho dos alunos e diagnosticar as causas do baixo rendimento				
	Acompanhamento bimestral dos alunos através de registros das atividades desenvolvidas, notas mensais e bimestrais, visando a melhoria do desempenho acadêmico				
Equipe Técnica	Coordenação, bimestralmente, do plano de ensino dos professores, realizando interferências semanais, dinamizando o processo				

Fonte: Análise documental do Plano de Desenvolvimento da Escola (2009-2010).

Legenda: APM – Associação de Pais e Mestres; PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola.

(Continuação) Quadro 5 – Síntese do Plano de Desenvolvimento da Escola (2009-2010)

Objetivo	Estratégia	Meta	Ação	
			Atores envolvidos	Atividade Planejada
Modernizar a gestão	Inovar o sistema gerencial da escola	Implantar um sistema inovador de comunicação entre os setores da Escola e pais	Comunidade escolar	Reunião semestral para discutir o andamento do PDE/APM, análise e redefinição das ações propostas
				Reunião semestral para reflexão e valorização do ser humano
			Família/ escola	Reunião semestral para orientar os pais como acompanhar as tarefas dos filhos
				Torneio esportivo (Futsal e Vôlei): “Trabalhando valores e conceitos disciplinares
Direção/equipe técnica	Gráficos bimestrais: frequências dos alunos beneficiados pelo Programa Bolsa Família			
Melhorar o ambiente escolar	Desenvolver estratégias que proporcionem um ambiente escolar agradável	Proporcionar aos membros da comunidade escolar atividades que despertem valores éticos	Família/ escola	Reunião semestral para reflexão e valorização do ser humano
				Atividade anual: vinda da família na Escola
			Alunos/ Funcionários	Gincana anual esportiva e cultural com premiação (medalhas)
				Dia contra o <i>bullying</i> : para discussão e conscientização sobre os prejuízos que provoca

Fonte: Análise documental do Plano de Desenvolvimento da Escola (2009-2010).

Legenda: APM – Associação de Pais e Mestres; PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola.

Na realização das ações são envolvidos os professores, os alunos, a equipe técnica, a direção escolar e as famílias dos alunos – enfim, toda a comunidade escolar. Conforme mostramos no Quadro 5, as ações planejadas envolvem:

**a)** processo de ensino-aprendizagem – atividades na sala de informática, exposição de atividades, leitura e produção de textos a partir de revistas em quadrinhos, atividades artísticas e culturais, discussões sobre o *bullying*;

**b)** integração família-escola – orientação para acompanhar as tarefas dos filhos, atividades esportivas (torneios) e culturais, reflexão e valorização do ser humano, comunicação por meio de carimbos sobre o desempenho dos alunos em atividades diárias;

**c)** planejamento e trabalho docente – estudos, troca de experiências, suporte por meio de leitura de jornais, revistas e sugestões de atividades de ensino;

**d)** monitoramento – aplicação de simulados (testes) aos alunos, gráficos de desempenho dos alunos, acompanhamento bimestral de atividades e notas dos alunos, gráficos de frequências dos alunos beneficiados pelo Bolsa Família, coordenação e intervenção no plano de ensino dos professores, acompanhamento do PDE-Escola.

Cada professor ou gestor escolar é responsável pelo registro e acompanhamento de pelo menos uma ação do PDE-Escola. As ações realizadas são registradas em relatórios descritivos bimestrais, organizados em portfólios (pastas catálogo). Os elementos obrigatórios do “Relatório de Execução do PDE-Escola” são: identificação da Escola e do professor responsável, objetivo geral, objetivo específico, estratégia, ação, período de realização da ação, registro da ação. Alguns critérios são utilizados no registro de cada ação: “1) onde e quando aconteceu a ação? 2) quais foram os avanços evidenciados? 3) registre as dificuldades encontradas. 4) elenque os indicadores para o próximo período da ação” (Relatório de Execução do PDE-Escola).

O Relatório de Execução do PDE-Escola (2009-2010) é composto por amostras das atividades realizadas com alunos e pais, cópia de bilhetes/convites enviados aos pais/responsáveis, fotografias dos eventos e atividades realizadas, amostra de bilhetes enviados pelos pais aos professores e relatórios descritivos preenchidos pelo educador responsável pelo monitoramento da ação.

Dessa forma, a Escola se organiza para o acompanhamento sistemático e contínuo das ações realizadas, cumprimento dos objetivos e alcance das metas previstas no PDE-Escola. Para o acompanhamento das metas, a gestão escolar (diretor adjunto e equipe técnica) tem

elaborado gráficos e relatórios sobre o rendimento escolar e desempenho dos alunos em avaliações externas que, por sua vez, são apresentados e discutidos nas reuniões pedagógicas, nas reuniões do Conselho Escolar/APM, nos Conselhos de Classe e de Professores, conforme mostramos nas subseções anteriores.

O processo acima descrito apresenta elementos que influenciam de forma significativa a gestão e o monitoramento escolares, principalmente na produção de estatísticas intraescolares e na elaboração de relatórios minuciosos das ações realizados pela EPV no âmbito do PDE-Escola. Assim, esse programa induziu maior sistematização dos registros das ações desenvolvidas pela Escola, bem como promoveu a intensificação do monitoramento do ensino fundamental.

#### **4 Implicações do monitoramento educacional para a gestão escolar**

Na EPV, conforme mostramos nas seções anteriores, observamos que alguns dos professores dividem seu tempo entre as atividades de ensino, projetos e questões da gestão escolar, quando participam do Conselho Escolar, da APM e do Conselho de Professores. Além disso, todos os professores demandam tempo e esforços na realização, correção e sistematização de resultados de provas/testes com o objetivo de subsidiar o monitoramento do desempenho escolar realizado pela gestão escolar, em especial pelo diretor adjunto e equipe técnica.

O monitoramento, especialmente das ações do PDE-Escola e PDDE, pode resultar em algumas implicações também para as instâncias de participação, diálogo e tomada de decisão – caso dos conselhos intraescolares e da APM. Esses espaços podem ser transformados em unidades executoras de políticas externas de tomada de decisão restrita – quando devem decidir entre medidas enumeradas em uma lista preestabelecida, sem tempo para reflexão –, de fiscalização e de prestação de contas dos recursos da escola.

Dentro da atual dinâmica, a produção e a criatividade da escola podem estar ocorrendo muitas vezes sem tempo para reflexão em profundidade, devido ao excesso de atividades e obrigações dos profissionais da Educação. A falta de tempo e espaço para reflexão sobre a quantidade de atividades que realizam foram elementos constantemente apontados pelos atores escolares, em especial pela presidente do Conselho Escolar.

Entretanto, as escolas não são apenas executoras de regras e normatizações, são

também produtoras (LIMA, 2002). Cabe enfatizar que se, por um lado, a escola é alvo de políticas indutoras, por outro, cabe aos profissionais da escola a adesão, ou não, a tais políticas. Observa-se esse fato com base no trabalho de Ovando (2011) que, ao pesquisar 14 (catorze) escolas da amostra sul-mato-grossense, identificou práticas sistemáticas de monitoramento apenas na Escola que foi objeto de nossa investigação.

Logo, se a EPV adere ao monitoramento externo e desenvolve o monitoramento interno é mérito da força de vontade e disposição de seus atores que visam à melhoria da qualidade educacional, ainda que tais esforços sejam fortemente induzidos pela SEMED e pelo MEC através dos convênios e destinação de recursos financeiros.

O processo de monitoramento educacional pode apresentar algumas implicações aos professores e gestores escolares. Elencamos algumas das possíveis implicações do monitoramento para a gestão escolar, que merecem ser discutidas:

**a) responsabilização:** os resultados das avaliações em larga escala e monitoramento educacional externos responsabilizam a gestão escolar e os professores pelo sucesso, ou fracasso, dos desempenhos dos alunos. A respeito disso, Sousa (2009, p. 265) pondera que, no contexto das avaliações externas, a escola “[...] é responsabilizada pela construção do ‘sucesso escolar’, cabendo ao poder público a aferição da produtividade, por meio de aplicação de provas de rendimento dos alunos”. Dessa forma, estimula-se a competição entre as escolas, responsabiliza-se a escola pela sua qualidade de ensino e, ao mesmo tempo, re-situa o compromisso do poder público para com a educação. Apesar de o nosso estudo não abarcar outras realidades escolares, consideramos que a ampla divulgação dos resultados pode induzir a competições entre escolas, seja por maiores recursos financeiros, seja por mais alunos matriculados, visto que os pais “teoricamente” podem escolher matricular seus filhos em escolas oficialmente apontadas como de melhor qualidade – as que estão no topo do ranqueamento.

**b) pressão social:** na EPV, a família tem sido convocada a acompanhar os indicadores educacionais relativos a frequência e notas dos alunos, além de ser convidada a participar e investir em eventos culturais e esportivos na unidade de ensino.

**c) pressão política/profissional:** o monitoramento externo, especialmente da SEMED, prevê intervenções técnicas nas escolas que não atingirem as metas estipuladas, ou ficarem abaixo do mínimo “aceitável”; nas reuniões pedagógicas na EPV, os gestores sempre enfatizavam quais metas a Escola tinha que atingir ou tinha atingido. Entendemos que a ação

da SEMED de monitorar sua rede de ensino tem aspectos positivos quando busca a melhoria da qualidade educacional. Por outro lado, alguns atores escolares (professores e gestores) na unidade de ensino observada afirmaram que se sentem pressionados a atingir as metas de aprovação de alunos e nos resultados de avaliações em larga escala, ao mesmo tempo em que se preocupam com a qualidade de ensino. Durante a observação participante, uma professora dos anos finais do ensino fundamental comentou o seguinte sobre as metas da Escola: “nós temos que passar os alunos de ano, mas também, fazer com que eles aprendam, porque, se não, quando sair os resultados da Prova Brasil vai ficar evidente que os alunos foram ‘empurrados’ para o ano seguinte”.

**d) sobrecarga de trabalho:** professores e gestores realizam uma série de atividades, reuniões e registros. Esses profissionais precisam: elaborar planos e projetos (muitos na dinâmica do PDE-Escola); monitorar o ensino fundamental (gerando gráficos, relatórios, simulados...); gerenciar e monitorar os recursos financeiros e materiais da escola (levantamento das necessidades materiais, pesquisa de preços, contratação de serviços, assinatura de contratos, prestação de contas); gerenciar possíveis conflitos internos; avaliar e monitorar o trabalho de docentes, discentes e demais funcionários da escola, estabelecer relações com as famílias dos alunos; preencher dados do censo escolar. A sobrecarga de trabalho envolve discussões sobre valorização docente, em especial, sobre o tempo para horatividade que tem sido alvo de lutas dos educadores brasileiros. Apesar de reconhecer a importância do tema valorização docente, os objetivos de nosso estudo não envolvem essa discussão.<sup>35</sup>

**e) excesso de testes:** os alunos participam de várias provas durante o ano, aplicadas pelo MEC e pela SEMED, e, além das provas mensais e bimestrais, os simulados da Escola. No caso destes, os professores têm o trabalho de elaborar as provas, aplicá-las, corrigi-las, calcular as notas dos alunos, classificá-los e planejar estratégias de intervenção para melhorar o ensino e aumentar os números de aprovação dos alunos.

Entendemos que a complexidade das implicações enumeradas requerem novas investigações que considerem, inclusive, outras realidades escolares.

---

<sup>35</sup> Sobre a valorização docente, recomendamos a leitura da dissertação de Maria Verônica de Souza (2012), que tratou o tema no contexto da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa abordou a questão do monitoramento do ensino fundamental realizado pela Escola Municipal Padre José Valentim (EPV), como prática da gestão escolar e como processo externamente induzido e orientado pelas iniciativas nacionais e municipais de avaliação em larga escala e de acompanhamento de metas educacionais.

Nessa perspectiva, a partir de uma abordagem qualitativa, realizamos a investigação nas práticas dos gestores e professores da referida unidade de ensino, seguindo os procedimentos do estudo de caso. Para tanto, utilizamos uma série de procedimentos de coleta e análise de dados, conforme mencionamos na introdução da dissertação e detalhamos no início de cada capítulo.

Considerando que o termo “monitoramento educacional” não possui um único significado e pode não representar uma única forma de realização, despendemos esforços em conceituá-lo e apresentar seus principais instrumentos. Na síntese de textos que apresentamos no primeiro capítulo, entendemos o termo como o acompanhamento sistemático de um conjunto de indicadores educacionais em intervalos regulares de tempo, como um processo de ação ordenada e metódica, para o que se ocupa de uma série de instrumentos estatísticos, de avaliação e controle da qualidade educacional.

Também enumeramos algumas das funções possíveis às práticas de monitorar, como por exemplo: possibilitar o acúmulo de informações úteis para a gestão e a formulação de políticas educacionais; auxiliar a gestão, a promoção e a avaliação de políticas; racionalizar a distribuição e o uso dos recursos disponíveis; promover ações de caráter gerencial; e consolidar informações sobre determinada realidade. Sendo que nosso foco de investigação se voltou para a ação da gestão escolar no monitoramento do ensino fundamental.

Ainda no primeiro capítulo, apontamos três dos fatores que podem ter sido impulsionadores do monitoramento educacional, desde o contexto internacional, firmando-se este como objeto de preocupação e ocupação de diferentes atores governamentais e sociais:

1) pesquisas pautadas nas abordagens de efeito escola, eficácia escolar, melhoramento escolar, “funções de produção” tiveram por objetivo a construção de indicadores de qualidade da educação, bem como do monitoramento destes e a recomendação de acompanhamento e avaliação da qualidade de ensino;

2) compromissos internacionais em torno de metas educacionais – como, por exemplo, as declarações de Jomtien (1990), de Dakar (2000) e as Metas do Milênio (2000) –, firmados pelos países em torno de metas educacionais acordadas internacionalmente sob a direção de organismos internacionais;

3) e os estudos comparativos internacionais na educação básica, promovidos pelos organismos internacionais, dos quais o Brasil participa.

Conforme mostramos no primeiro capítulo, o governo brasileiro, na figura do Poder Executivo, do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desenvolveu diferentes ações e estratégias na criação de condições técnicas para a prática nacional de avaliação e de monitoramento da educação básica. Entre as principais ações e estratégias constatamos, com base em estudos bibliográficos realizados, as que seguem:

1) ações governamentais de criação de condições técnicas: censo escolar, censos especiais de educação, pesquisas encomendadas, indicadores demográficos e socioeconômicos e avaliação em larga escala. Como exemplos desta última são: o SAEB, o ENEM, o ENCCEJA, a ANRESC e a Provinha Brasil. Ainda nesse processo de construção das condições técnicas, desempenharam papel importante a instituição do IDEB, do Plano de Ações Articuladas (PAR), do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação como ferramentas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

2) as estratégias de mobilização social, especialmente as desenvolvidas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e “Todos pela Educação”.

3) e o incremento de pesquisas rápidas que trabalham com dados gerados pelo INEP com o objetivo de disseminar boas práticas para a melhoria da qualidade de ensino e que tem destacado o papel do monitoramento e da avaliação para esse propósito.

No segundo capítulo, nossos esforços foram em apresentar a avaliação e o monitoramento da qualidade de ensino desenvolvidos na rede escolar municipal de Campo

Grande, Mato Grosso do Sul. Dessa forma, contextualizamos as políticas municipais que podem ter sido impulsionadoras do monitoramento intraescolar e apresentamos a Escola Municipal Padre José Valentim (EPV) como uma das unidades de ensino dessa rede, trazendo alguns elementos sobre as condições que a Escola possui para o monitoramento educacional e os desafios que enfrenta para a melhoria da qualidade do ensino.

Por fim, no último capítulo, abordamos especificamente o caso da Escola Municipal Padre José Valentim (EPV). Assim, apresentamos o monitoramento do ensino fundamental realizado pela EPV e suas possíveis implicações para a gestão escolar. Para tanto, abordamos a gestão da Escola com base na literatura educacional, bem como, destacamos e analisamos alguns elementos do monitoramento realizado pela gestão da Escola: instrumentos, responsáveis, objetivos e finalidades.

Cabe lembrar que, ao realizar a pesquisa tivemos, por objetivo analisar a institucionalização do monitoramento e suas repercussões na configuração da gestão da escola. Dessa forma, buscamos responder à questão: como o monitoramento do ensino fundamental se materializa na escola e com quais implicações para a gestão escolar?

Conforme mostramos no último capítulo, os responsáveis pelo monitoramento educacional na EPV são: a direção escolar, a orientação educacional, a supervisão escolar, os professores, o secretário escolar e os representantes de pais e de alunos. Na gestão da Escola, os atores escolares, frente a determinações normativas e da interação social e profissional, participam dos Conselhos de Classe, do Conselho de Professores, do Conselho Escolar e da Associação de Pais e Mestres (APM). No conjunto, tais órgãos têm participado de alguma forma do monitoramento do ensino fundamental, do trabalho docente, das ações e metas pró-melhoria da qualidade de ensino. Nestes últimos se destaca o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola).

Assim, os indicadores considerados no monitoramento educacional realizado pela EPV são: desempenho dos alunos em avaliações externas municipais e nacionais; taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação, abandono – apesar de que este último não tem sido registrado nos últimos anos na unidade de ensino); planejamento, avaliação e atividades dos docentes; e as atividades curriculares discentes.

Para tanto, um conjunto de instrumentos avaliativos e de controle são utilizados: fichas, provas, relatórios descritivos, livro de ocorrências, controle de frequência de alunos e de funcionários da Escola, sites e blogs, diários de classe, painéis e murais, portfólios,

reuniões pedagógicas e de estudos e suas conseqüentes atas.

Com base nas observações, análises e estudo da literatura educacional, enumeramos um conjunto de possíveis implicações do monitoramento educacional para a gestão escolar, entre os quais sumarizamos: responsabilização da escola e dos professores pelos resultados da educação; pressão social por melhorias na qualidade de ensino; pressão política e profissional de órgãos do Estado, como do MEC e da SEMED, no cumprimento de metas educacionais; acúmulo de trabalho para os profissionais da escola que pode resultar em pouco tempo para reflexão e análise sobre suas práticas e qualidade educacional; excesso de testes/provas; indução do trabalho da gestão escolar.

Por não ignorarmos a complexidade dessas possíveis implicações para a gestão escolar, compreendemos que é necessária a realização de mais estudos e análises nesta e em outras realidades escolares. O curto tempo do mestrado, os limites do estudo de caso e a pouca experiência docente da autora não permitiram a desejável consistência analítica.

Diante disso e de forma breve, nossa investigação apontou as seguintes evidências:

1. a lógica do monitoramento internacional da qualidade da educação – expressa em estudos, pesquisas e avaliações em larga escala –, chegou à política educacional brasileira e adentrou a escola, reorientando a sua dinâmica e trazendo implicações para a gestão escolar;
2. a gestão escolar não só aderiu ao monitoramento externamente induzido, como também passou a criar os seus próprios mecanismos para monitorar o desenvolvimento do seu ensino fundamental;
3. o monitoramento realizado pela própria escola possui elementos característicos de mecanismos externos utilizados pela União e pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de Campo Grande, MS.
4. ao realizar o monitoramento do desenvolvimento do ensino fundamental da escola, por meio de indicadores educacionais produzidos interna e externamente, a gestão escolar tem buscado a melhoria da qualidade de seu ensino, tendo como foco, também, os resultados em avaliações externas.

Apesar dos limites característicos de uma dissertação de mestrado, esperamos que os apontamentos, análises e discussões abordados ao longo do texto e de futuras publicações, decorrentes deste, possam provocar o debate sobre o monitoramento do ensino fundamental como prática intraescolar.

## REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA et al (Coord.). *Indicadores da qualidade na educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n.135, p. 779-796, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a12.pdf>>. Acesso em: fev. 2012.
- ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. Série Pesquisa, v. 13.
- ARAUJO, Suêldes de; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático?. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 2011, v. 19, n.70, p. 81-106. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a06.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2011.
- ARCAS, Paulo Henrique. *Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências*. 2009. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032010-110212/>>. Acesso em: jul. 2010.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, v.17, n.71, p. 33-40, jan. 2000. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=5&subcat=2#>>. Acesso em: jun. 2011.
- BALL, J. Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/voll1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: jun. 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2009.
- BDTD. *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: jul. 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BOLSON, Hildete da Silva Pereira. *A certificação ocupacional de dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Campo Grande - MS: implicações para a gestão escolar (2001-2004)*. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2011.

BONAMINO, Alicia Catalano de. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. 192 p. (Educação e sociedade).

BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia. O “estado da avaliação” nos estados. In: FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia. *Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 65-78.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13933.pdf>>. Acesso em: jun. 2010.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. *Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares*. 2007. 213 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5346](http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5346)>. Acesso em: jul. 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - 1988*. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Emenda constitucional n. 19, de 04 de junho de 1998*. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm)>. Acesso em: dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: fev. 2010.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de

Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 07 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 10.287, de 20 de setembro de 2001*. Altera dispositivo da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10287.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10287.htm)>. Acesso em: fev. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: fev. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.498, de 28 de junho de 2007*. Dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1º de abril de 2007. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11498.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11498.htm)>. Acesso em: fev. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 12.013, de 6 de agosto de 2009*. Altera o art. 12 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12013.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12013.htm#art1)>. Acesso em: fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portaria n. 931, de 21 de março de 2005*. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (ANRESC) e pelo SAEB (ANEB). Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/downloads/Port931\\_21MAR05.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/Port931_21MAR05.pdf)>. Acesso em: fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portaria n. 10, de 24 de abril de 2007*. Institui a Avaliação de Alfabetização: Provinha Brasil. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2007/provinha\\_brasil\\_portaria\\_normativa\\_n10\\_24\\_abril\\_2007.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf)>. Acesso em: fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portaria n. 27, de 21 de junho de 2007*. Institui o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE-Escola. Brasília, DF, 2007d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=8271&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8271&Itemid=>)>. Acesso em: dez. 2011.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E

PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA; UNICEF. *Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2007. 103 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.) *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Uberlândia, MG: editora da UFMG, 2008, 552p.

CAMPO GRANDE. *Avaliação de desempenho dos alunos do 2º ano do ensino fundamental*. Departamento de Planejamento e Divisão de Planejamento e Avaliação. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2007a.

CAMPO GRANDE, MS. *Cadernos de Resultados da Avaliação Censitária da REME: Escola Municipal Padre José Valentim – 2002 a 2010*. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2002-2010.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 10.271 de 22 de novembro de 2007*. Dispõe sobre a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na rede municipal de Campo Grande – IDER e dá outras providências. Campo Grande: Diogrande, 2007b.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.10.900, de 13 de julho de 2009*. Dispõe sobre a implantação dos conselhos escolares nas unidades escolares da rede municipal de ensino de Campo Grande e dá outras providências. Campo Grande: Diogrande, 2009.

\_\_\_\_\_. *Secretária municipal de educação: Maria Cecília Amendola da Motta*. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2012. Disponível em: <[http://campogrande.ms.gov.br/semec/canaisTexto?id\\_can=2549](http://campogrande.ms.gov.br/semec/canaisTexto?id_can=2549)>. Acesso em: fev. 2012.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery. H. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et. al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2010.

CHARLOT, Bernard. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 04, p. 129-136, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo04PT.pdf>>. Acesso em: jun. 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CIANFLONE, Ana Raquel Lucato; ANDRADE, Érika Natacha Fernandes de. Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar. *Paidéia*, v. 17, n. 38, p. 389-402, Ribeirão Preto, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0103-863X2007000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0103-863X2007000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: jul. 2010.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Soraya Regina Hungria. et al. *Resultados do desempenho dos alunos nas avaliações externas da REME: uma nova leitura*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2007. 128 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 23, n. 80 Especial, p. 169-200, set. 2002. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 19 abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *RBPAE*. v. 18, n. 2. jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43-60.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 25, n. 87 Especial, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/>. Acesso em: jun. 2010.

DANTAS, Lys Maria Vinhaes. *As contribuições das políticas de avaliação educacional em larga escala: o caso da avaliação de aprendizagem na Bahia*. 2009. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde\_busca/arquivo.php?codArquivo=2398>. Acesso em: jul. 2010.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: jan. 2011.

DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI sobre Educação para Todos. Nova Delhi, Índia, 6 de dezembro de 1993. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acesso em: jan. 2011.

DECLARAÇÃO DO MILÊNIO das Nações Unidas. *Metas do Milênio da Assembléia da Organização das Nações Unidas*. Cúpula do Milênio das Nações Unidas, Nova York, 6 a 8 de Setembro de 2000. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/odm/#>. Acesso em: jan. 2011.

DECLARAÇÃO MUNDIAL sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: jan. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 77-95.

\_\_\_\_\_. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília – DF: Instituto Nacional de

- Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{F84EADE4-B76E-49DB-8B35-D196B9568685}\\_DISCUSSÃO%20Nº%2024.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{F84EADE4-B76E-49DB-8B35-D196B9568685}_DISCUSSÃO%20Nº%2024.pdf)>. Acesso em: out. 2009.
- DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2006.
- FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4121>>. Acesso em: jan. 2011.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil na ótica da Exclusão. In Marchesi, Álvaro; Gil, Carlos Hernandez. (Org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. v. 1. Porto alegre: ARTMED, 2004. p. 48-65.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 2000.
- FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson Moreira. Avaliação educacional e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico. In: TENÓRIO, Robinson Moreira; LOPES, Uaçai de Magalhães. *Avaliação e gestão: teorias e práticas*. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 143 – 181.
- FLETCHER, Philip. R. Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, FCC, n. 11, p. 93-112, jan./jun. 1995.
- FLICK, Uwe. Observação, etnografia e métodos para dados visuais. In: \_\_\_\_\_. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 147-170.
- FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira De. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. *RBP AE*, v. 25, n. 2, p. 233-246, ago. 2009. Disponível em: <<seer.ufg.br/rbpae/article/download/19493/11319>>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf>>. Acesso em: out. 2009.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa (Coord.) *Qualidade de ensino: velho tema, novo enfoque*. Brasília – DF: Série Documental: Relatos de pesquisa, n. 17, maio, b1994.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*. 2004, v. 34, n.123, p. 663-689. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0100-15742004000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0100-15742004000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: jul. 2010.
- \_\_\_\_\_. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005a.
- \_\_\_\_\_. *A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais*. *Estudos em*

*Avaliação Educacional*. jan./jun. 2005b, v.16, n. 31, p. 79-100.

\_\_\_\_\_. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. *Educação & Sociedade*. [online]. 2007, v. 28, n. 99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a11v2899.pdf>>. Acesso em: jul. de 2010.

\_\_\_\_\_. Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988-2007). *Educar em Revista*, n. 31, 2008. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a04.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Reflexos da avaliação centralizada na educação municipal. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO e II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo. *Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas*. São Paulo: ANPAE; PUC-SP e USP, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0136.pdf>>. Acesso em: fev. 2012.

\_\_\_\_\_. REAL; Giselle Cristina Martins; BARUFFI, Alaide Maria Zabloski. Resultados positivos do IDEB em redes escolares municipais: evidências de estudo exploratório. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2011, Natal, RN. *Educação e justiça social*. Natal, RN: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-400%20int.pdf>>. Acesso em: fev. 2012.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira; GOMES, Márcia Bueno. Ação normativa e promoção do direito à educação no sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. In: *1º Encontro de Iniciação Científica UFGD/UEMS – 23 e 24 de Outubro de 2007*. Dourados – MS. (1 CD).

GOMES, Márcia Bueno. *Instrumentação e promoção do direito público subjetivo à educação na ação normativa do estado de Mato Grosso do Sul 1996 a 2006*. Dourados, MS: UFGD, 2007. Monografia.

\_\_\_\_\_. *Esboço da planta baixa da Escola Municipal Padre José Valentim*. 2011a.

\_\_\_\_\_. *Fotos dos corredores de acesso às salas de aulas da Escola Municipal Padre José Valentim*. 2011b. 2 fotografias.

\_\_\_\_\_. *Foto da lousa branca instalada em uma das salas de aula da Escola Municipal Padre José Valentim*. 2011c. 1 fotografia.

\_\_\_\_\_. *Foto do pátio descoberto da Escola Municipal Padre José Valentim*. 2011d. 1 fotografia.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental do Paraná: revisitando a qualidade e a avaliação. *Psicologia em Estudo*. 2004, v. 9, n.2, p. 309-318. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a17.pdf>>. Acesso em: jul. 2010.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. *Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidades de significados*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública burguesa: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. 2. ed. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 398 p. (Biblioteca Tempo Universitário n. 76: Série Estudos Alemães). Título do original: *Strukturwandel der Öffentlichkeit*.

HADDAD, Fernando. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4323#>>. Acesso em 22 fev. 2012.

HIRST, Paul; THOMPSON, Grahame. Globalização, governabilidade e Estado-nação. In: \_\_\_\_\_. *Globalização em questão: a economia internacional e as possibilidades de governabilidade*. Tradução de Wanda Caldeira Brant. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção zero à esquerda). ISBN 85-326-1993-2.

HORTA, José Silvério Bahia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisas*. São Paulo. n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Campo Grande e MS. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso: jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Mapa do estado de Mato Grosso do Sul e localização do Município de Campo Grande. In: Cidades. Campo Grande e MS. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso: jun. 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Ações Internacionais*. Brasília: INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/default.htm>>. Acesso em: jan. 2011.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Indicadores educacionais: 2007-2010*. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em: fev. 2011.

\_\_\_\_\_. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: resultados e metas*. Brasília: INEP. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: jun. 2010.

\_\_\_\_\_. *Dataescola Brasil: Escola Municipal Padre José Valentim*. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>>. Acesso em: jun. 2010.

\_\_\_\_\_. *Prova Brasil: resultados*. Brasília: INEP. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/>>. Acesso em: jun. 2010.

\_\_\_\_\_. *Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar: 1997/2011*. Brasília: INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: dez. 2011.

JESSOP, Bob. A globalização e o Estado nacional. *Crítica Marxista*, São Paulo, Xamã, v. 1, tomo 7, p. 9-45, 1998.

KRAWCZYK, N. R. O PDE: novo modo de regulação estatal? *Cadernos de Pesquisa*. dez. 2008, v. 38, n. 135, p. 797-815.

LEMES, Clodoaldo de Oliveira. *Informações sobre dados educacionais* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marcia\_484@hotmail.com> em 19 jan. 2012.

LIMA, Licínio. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 33-53.

LIMA, Simone Estigarribia. *A política educacional em municípios com bons resultados no IDEB – mapeamento de características*. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.

LOPES, Valéria. *Cartografia da Avaliação Educacional no Brasil*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LÜDKE, Hermengarda; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MADAUS, George F. et al. Estudos empíricos. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.) *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Uberlândia, MG: editora da UFMG, 2008. p. 74-89.

MATO GROSSO DO SUL. (Estado). Resolução Estadual n. 225, de 26 de agosto de 1899. In: IBGE-Cidades. Campo Grande e MS, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso: jun. 2011.

MAY, TIM. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Tradução: Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. Ed. Porto Alegre: Artemed, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *RBPAAE*, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>>. Acesso em: agosto de 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.28, p.5-23, abr. 2005. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 de novembro de 2007.

OVANDO, Nataly Gomes. *A avaliação na política educacional de municípios sul-mato-grossenses*. 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.

PARANDEKAR, Suhas D.; OLIVEIRA, Isabel de Assis Ribeiro de; AMORIM, Érica P. (Orgs.). *Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

PESQUISAS WEI. Resumen Ejecutivo. *Una mirada al interior de las escuelas primarias:*

estudio comparativo realizado en el marco del proyecto de Indicadores Mundiales de Educación. Disponível em:  
<[http://www.inep.gov.br/internacional/novo/WEI\\_SPS/resultados.htm](http://www.inep.gov.br/internacional/novo/WEI_SPS/resultados.htm)>. Acesso em: nov. 2010.

POUPART, Jean et. al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, 2010.

RAMIRES, Vanessa Ramos. *A articulação escola-família em escolas destaques no IDEB*. 2011. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.

REYNOLDS, David. Conectando a eficácia e o melhoramento escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.) *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Uberlândia, MG: editora da UFMG, 2008. p. 425-465.

\_\_\_\_\_. TEDDLIE, Charles. Os processos da eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.) *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Uberlândia, MG: editora da UFMG, 2008. p. 297-328.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 12, p. 7-21, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a02.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2011

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana de Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a1135124.pdf>>. Acesso em: fev. 2012.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.) *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Uberlândia, MG: editora da UFMG, 2008. p. 335-392.

SANTOS, Regina Lúcia Lourido dos. *Sistema nacional de avaliação da educação básica: situando olhares e construindo perspectivas*. 2007. 184f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:  
<[http://www.sapientia.pucsp.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4473](http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4473)>. Acesso em: jul. 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, Ms, v. 15, n. 29, p.32-45, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/revistas/29/32-45%20-%20v15%20n29.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

SAUSSEZ, Frédéric; LESSARD, Claude. A educação baseada na prova. De que se trata? Quais são suas implicações? In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SCIELO. *Scientific Electronic Library Online*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article^dlibrary&index=KW&fmt=iso.pft&lang=p>>. Acesso em: jul. 2010.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia. É proibido repetir. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, n. 7, p. 5-44, jan./jul. 1993.

SOUSA, Sandra Zákia. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 16, n. 31, p.07-35, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_. Avaliação, ciclos e qualidade do ensino Fundamental: uma relação a ser construída. *Estudos Avançados*, v. 21, n. 60, p.27-44, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a03v2160.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 264-283.

\_\_\_\_\_. ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP, v. 20, n. 35, p.181-199, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/4091/3298>>. Acesso em: fev. 2012.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Políticas educacionais municipais e qualidade do ensino: o IDEB como mecanismo de monitoramento da educação fundamental. In: FREITAS, Dirce Nei Teixeira. REAL; Giselle Cristina Martins; BARUFFI, Alaide Maria Zabloski (Orgs.). *Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais*. Dourados: a ser editado pela Editora UFGD, 2011.

SOUZA, Alberto de Mello e. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informações e decisões. In: SOUZA, Alberto de Mello e. (Org.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 90-109.

SOUZA, Maria Verônica. *A CONAE 2010 e os apontamentos para a política de valorização docente*. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012.

SPOZATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. *Em Aberto*, jan. 2000, p. 21-32.

TORRECILLA, Francisco Javier Murillo. Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre a eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.) *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Uberlândia, MG: editora da UFMG, 2008. p. 466-481.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Tradução de Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

UNICEF. *Caminhos do direito de aprender: boas práticas de 26 municípios que melhoraram a qualidade da educação*. Brasília, DF: Unicef, 2010.

UNICEF, MEC, INEP, UNIDME. *Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*. Brasília: Unicef, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n. 12, p. 07-24, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n. 16, p. 05-35, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005. 182 p.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. 108 p. (Série Pesquisa, v. 5).

WERLE, Flávia Obino Corrêa; THUM, Adriane Brill e ANDRADE, Alenis Cleusa de. Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os Sistemas Municipais de Ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 2009, v. 17, n. 64, p. 397-419. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a02.pdf>>. Acesso em: jul. 2010.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1 – Resultado da Autoavaliação dos profissionais da  
Escola Municipal Padre José Valentim (2009)**

\*\*\*\*\*

**RESULTADO DA AVALIAÇÃO 2009**

1-Problemas que interferiram no sucesso da atuação profissional(elencar 03 por ordem de influência)

<b>Problemas</b>	<b>Frequência</b>
Indisciplina dos alunos	09
Falta de acompanhamento da família nas atividades escolares	08
Falta de compromisso por parte dos alunos	06
Barulho externo	05
Alunos faltosos	04
Alunos sem base mínima de conhecimentos para o ano em curso	04
Tempo reduzido para PL	02
Número elevado de alunos em sala	02
Ventilação inadequada para sala de aula	02
Falta de funcionamento da internet na sala dos prof. e na sala de informática	02
Dificuldade em trabalhar com alunos fora da faixa etária	01

2-Projetos desenvolvidos individualmente

<b>Quantidade</b>	<b>Frequência</b>
0 a 01	09
02 a 05	11
05 a 07	00
+ de 07	01

3- Cumprimento de prazos:

<b>Tarefas</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Às vezes</b>
Entrega de notas	20	02	03
Entrega de provas e atividades no prazo	18	04	03
Agendamento de recursos tecnológicos	12	01	08
Solicitação de material com antecedência	16	03	06
Planos de aula sala de informática	15	03	07

4- Parceria com colegas:

Sim	19
Não	06

• Por quê não?

<b>Motivos</b>	<b>Frequência</b>
Falta de abertura de alguns colegas	01
Falta de interesse dos colegas e falta de tempo	02
Falta de comunicação e horário compatível	01
Por não haver parceiros	02

5- Faltas sem justificativas:

Sim	01
Não	24

6- Participação efetiva nas atividades da escola:

Sim	22
Não	03

- Como?

Atitudes	Frequência
Procurando saber como tudo acontece e interagindo	03
Não faltando, sugerindo e colaborando	02
Colocando-me a disposição	02
Comprometer-se com todas as atividades é nosso papel também	04
Realizando as atividades da Feira Cultural	04
Participando das reuniões pedagógicas e das Reuniões de Pais	03
Realizando as atividades propostas pela escola	03
Responsabilizando pelos projetos de conteúdo sócio - histórico	01
Vindo as reuniões, eventos, opinando motivando os alunos	02
Auxiliando na utilização dos recursos tecnológicos	01

#### 7- Atuação no Projeto de Recreio :

Ótima	-
Boa	03
Regular	-
Não participei	22

#### 8- Metas individuais de desempenho:

Metas atingidas	Frequência
Sim	07
Não	05
Parcial	13

#### 9- Consulta ao regimento interno:

Uma vez	09
Duas vezes	05
Mais de duas vezes	03
Nenhuma vez	08

#### 10- Avaliações e sugestões para:

##### A) Simulado

- Aumentar o número de questões.
- É mais uma ferramenta na construção do conhecimento.
- Prepara o aluno para :vestibulares,provas e concursos.
- Auxilia nas avaliações externas.
- Oportuniza avaliarmos nossos alunos com a questão psicológica de realizar várias questões.
- Fazer semestral.
- Oportuniza ao aluno verificar como está o seu rendimento.

##### B) Feira Cultural

- Foi mais produtiva.
- O show de talentos revelou o lado artístico dos alunos.
- O tema gerador e o banner melhoraram o envolvimento de alunos e professores.
- Foi bem organizada.
- Precisa organizar melhor os horários das apresentações.
- Um fator de socialização de alunos , pais e professores.
- A utilização dos banners foi oportuna porque proporcionou a integração das pesquisas e dos recursos tecnológicos.
- Não colocar os stands na quadra, pois não dá para ouvir o que os alunos falam.
- Os stands não deveriam ter outras informações apenas os banners.

- O desenvolvimento dos projetos foi significativo para a aprendizagem dos alunos.
- As apresentações não acontecerem concomitante com a explicação dos alunos.
- Estudar e planejar os projetos desde o início do ano letivo.
- Colocar avaliador competente.
- Acontecer em outra data.
- Fazer um croqui prévio para ajudar na organização.

#### **C) PROVAS BIMESTRAIS:**

- Importantes para fazer o fechamento de uma etapa.
- Bom para organização do professor e dos alunos.
- Continuar como está.
- Colocar nos bilhetes que os alunos tragam o material necessário(lápis, borracha, caneta ,etc.).
- Os professores não devem passar nas salas explicando a prova , os alunos devem ter maturidade para ler e responder as questões.
- Os alunos já se adaptaram a estudar para as provas.
- Abolir a ajuda dos professores da disciplina no horário da prova.O aluno deverá justificar a incompreensão de alguma questão em formulário próprio e o professor analisar se anula ou não.
- Ocorreu melhoras relevantes no nível de elaboração das provas(questões ).

#### **D) FESTA JULINA :**

- Muito boa , participação de todos.
- Boa data e duração , poderia ter pratos típicos.
- Todos da escola deveriam se envolver.
- Fazer um trabalho de conscientização e promover outras festas para manifestações culturais e artísticas.
- Não deveria ter tanto valor,pois festeja um tema"agrícola".
- Boa simples e prática.
- Discutir a verba arrecadada para posterior compras de materiais para uso dos alunos e professores.
- Haver maior entrosamento entre professora de artes e regente para escolha das danças.
- Haver um bazar da pechincha.
- Os ensaios das danças deveriam fazer parte das aulas de Artes e Ed. Física, nem que alguns não apresentem, mas tenham vivência desta atividade.

#### **E) CONSELHO DE CLASSE:**

- Procedimento decisório.
- Sem alterações.
- Ótimo,interativo e participativo.
- Divide as responsabilidades.
- Repensar as questões da auto-avaliação para que seja focada a aprendizagem.
- Muito importante a participação crítica e responsável dos alunos e professores.
- Orientar os alunos participantes quanto ao que é relevante a sala de aula para não haver perda tempo.
- A condução dos trabalhos é sempre ética.

#### **F) REUNIÃO DE PAIS E MESTRES:**

- Muito boa,horário em que os pais participam mais por estarem disponíveis.
- Ótima oportunidade de contato entre o professor e os pais.
- Importantíssimo,pois conhecemos melhor as famílias dos alunos(pais).
- É uma evolução, o horário noturno facilita a vinda dos pais a escola.
- Momentos menos protocolares onde pais e professores se conhecem e trocam experiências e estabelecem uma confiança.
- Bem mais rentáveis no horário atual.
- Às vezes cansativas , mas proveitosas,pois tem a participação de grande número de pais.
- É muito produtiva, se queremos maior aproximação dos pais, devemos pensar nas oportunidades oferecidas,estamos no caminho.
- O horário facilita muito a participação, mas pena que alguns ainda faltam.

- Se queremos a participação um pouco melhor ,é positivo.
- Estudar uma forma de poder fazer uma única reunião para quem tem duas turmas(no 1º e 2º bimestre).
- Deveria ser no horário de aulas.

#### **G)ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA EM SALA DE AULA:**

- Boa organização com ordem e disciplina,escola boa para trabalhar.
- Profs de Artes poderiam trabalhar os sólidos geométricos(construção).
- A produção de material de estudos pelo professor facilitou a dinâmica .
- Uso do data show e internet ajudou muito.
- Menos alunos em sala em sala ajudariam.
- Ventiladores adequados melhorariam.
- Poderia haver parceria entre os professores de Artes e Ed.Física quanto ao uso e manutenção dos materiais de uso coletivo, e trabalho com lateralidade.
- Não levar os materiais , brinquedos de sala para a quadra.
- Atendimento quanto a materiais necessários é muito bom ,sou sempre atendida.Issso facilita.
- Trabalhar mais com projetos.
- Salas de aulas sem ventilação adequada.
- O livro didático adotado de Língua Inglesa não possui os conteúdos propostos pela REME.
- Salas de aulas muito próximas atrapalham por causa do barulho.

#### **H)SALA DE INFORMÁTICA E BIBLIOTECA:**

- Biblioteca muito pequena, não apresenta condições para presença de uma turma e trabalho coletivo.
- Funcionamento da sala de informática inconstante, grande problema para o professor organizado.
- Computadores da sala dos professores velhos e lentos.
- Sala de informática quente e muitos micros sem funcionar.
- Sala de informática muitos dias sem funcionar.
- Ótima bibliotecária, auxilia muito os professores.
- Na sala de informática o horário deve ser fixo e democrático.
- Sala de informática fechada dificultou o desenvolvimento de projetos.
- Pouco horário disponível para planejar na sala de informática.
- Melhorar o envolvimento com os ptes .

#### **i)AULAS DO GAE:**

- Ofereceu apoi e sustentação ao prof. regente.
- Atendimento bastante significativo.
- Ser iniciado com mais antecedência.
- Reclamação de alunos com relação ao prof. de matemática que não aplicava exercícios de conteúdo que eles tinham defasagem.
- Incluir no 2º ano.
- Começar no 1º bimestre , 3 vezes por semana.
- Deve existir para todos os anos,e aulas de 2 horas pois 4 horas é muito cansativo.
- Para os alunos assíduos houve mudanças significativas.
- Selecionar melhor os professores,que trabalhem na linha da escola.

#### **J)SESSÕES DE ESTUDOS:**

- Não dispersar durante as discussões para aproveitar melhor o tempo.
- Muito boas, momentos de aperfeiçoamento profissional.
- Oportunidade de interação com o grupo.
- Haver mais troca de experiências.
- Haver palestras sobre temas específicos.
- Momento sério e organizado.
- Apresentação de vídeos sobre educação.
- Encontros enfocando áreas do conhecimento.
- Auxiliam na produção do conhecimento e andamento do ano letivo.

- Bem aproveitadas .
- Importantes momentos para reflexão.

**L)SUGESTÕES PARA 2010:**

- Gincana cultural(perguntas sobre todas as áreas do conhecimento).
- Projetos sobre todas as áreas do conhecimento.
- Projetos interdisciplinares com relação aos temas : violência,copa 2010, ética,trabalho,respeito ao próximo e meio ambiente.
- Criação de um grupo de estudos ,ou de ginástica.
- Continuar o projeto de meio ambiente,pois é muito abrangente só para uma feira cultural.
- Mais palestras para os alunos.
- Uma vez por ano lanche coletivo com a finalidade de socialização.
- Projeto resgatando os valores da sociedade.
- Projetos que promovam a interação com os idosos.
- Expansão do projeto de desperdício da merenda escolar.
- Mais eventos culturais,atividades esportivas com a participação dos pais,show de talentos com professores ,alunos e pais.

FONTE:QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO ANO LETIVO DE 2010 APLICADO EM 25 PROFESSORES QUE LECIONAM NA ESCOLA MUNICIPAL A

**ANEXO 2 – Resultado da Autoavaliação dos profissionais da Escola Municipal Padre José Valentim (2010)**

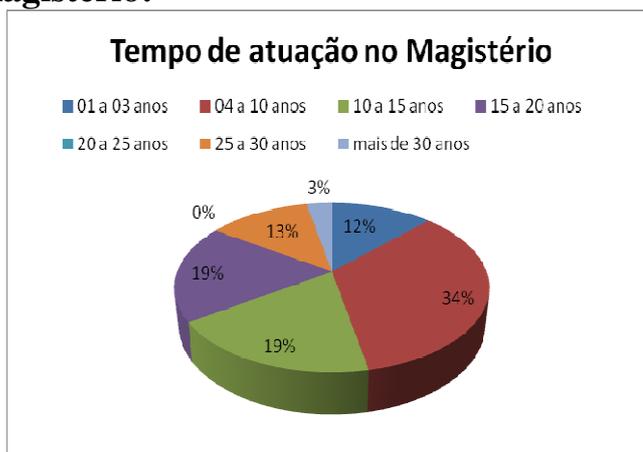
\*\*\*\*\*

**Escola Municipal A  
Avaliação 2010 – (Docentes)**

Procure refletir bem ao responder estas questões, pois trata-se de um instrumento que irá nos auxiliar no próximo ano e também servirá de subsídio para sua auto avaliação.

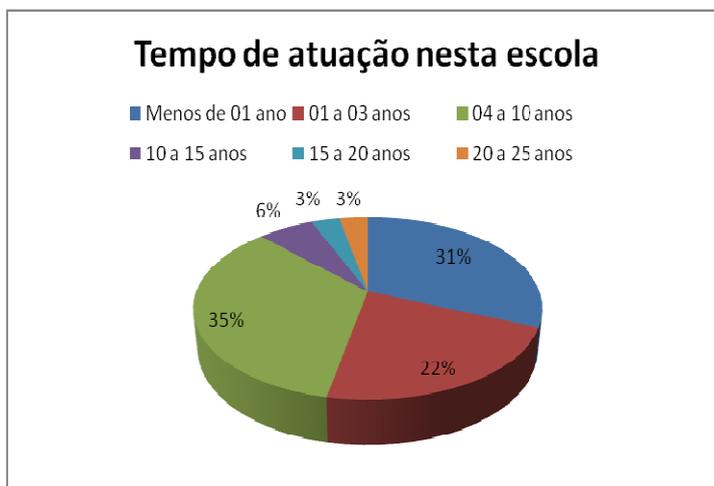
**Tempo de atuação no magistério:**

01 a 03 anos = 04  
 04 a 10 anos = 11  
 10 a 15 anos = 06  
 15 a 20 anos = 06  
 20 a 25 anos = 00  
 25 a 30 anos = 04  
 + de 30 anos = 01



**Tempo de atuação nesta escola:**

Menos 01 ano = 10  
 01 a 03 anos = 07  
 04 a 10 anos = 11  
 10 a 15 anos = 02  
 15 a 20 anos = 01  
 20 a 25 anos = 01



**1. Enumere 02 problemas que interferiram no sucesso de sua atuação profissional por ordem de influência.**

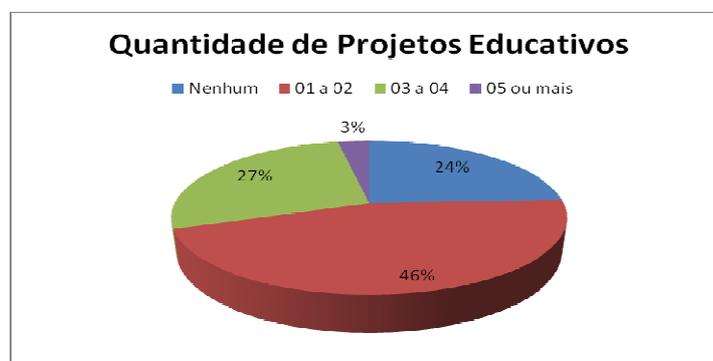
Problema	Quantidade
Falta de interesse de alguns alunos	11
Falta de compromisso de alguns familiares	07
Indisciplina	11
Pouco tempo para planejamento	08

Saúde	02
Sala de aula quente (calor)	01
Dificuldade/falta comunicação entre colegas	01
Problemas familiares/particulares	03
Espaço desapropriado	01
Número elevado de alunos em algumas turmas	01
Demora na devolução das atividades xerocopiadas	01
Pouco tempo de contato com os alunos	01
Pouco tempo de atuação (substituto)	01
Dificuldade de aprendizagem de alguns alunos	01
Aulas não geminadas	01

## 2. Quantos e quais os projetos educativos que você desenvolveu neste ano, além dos projetos sugeridos ou implementados pela escola?

### Quantos?

- Nenhum = 08
- 01 a 02 = 15
- 03 a 04 = 09
- 05 ou + = 01



Quais Projetos Educativos	Quantidade
Matemática é fácil	02
Leitura	06
Copa do mundo	04
Família	02
Brinquedos e brincadeiras	01
Sustentabilidade	01
Dengue	02
Competições de futsal	01
Oficina para professor	01
Pequenos pensadores (SI)	01
Alimentação	02
Higiene	01
Produção textual em L. E. I.	01
Índios Terenas	01
Trânsito	03
Lendas	02
Fabulas	01
Entrevistas	01
Amigo verde	02
Produção de texto	01

### 3. Você cumpriu os prazos estabelecidos que visam a organização da instituição?

#### Entrega de notas e diários

Sim = 27

Não = 00

As vezes = 00



#### Entrega de provas e atividades para xerocopiar

Sim = 23

Não = 01

As vezes = 03



#### Agendamento dos recursos tecnológicos

Sim = 20

Não = 00

As vezes = 07



#### Solicitação de material com antecedência e preenchimento da requisição

Sim = 11

Não = 06

As vezes = 16



#### Planos de aula para utilização da S.I. com antecedência e com o(a)PCTe

Sim = 20

Não = 00

As vezes = 07



**Planos de aula (diário) e Planos de ensino (bimestral)**

Sim = 20

Não = 00

As vezes = 07

**4. Desenvolveu atividades em parceria com as colegas de atuação no mesmo ano?**

Sim = 17

Não = 15

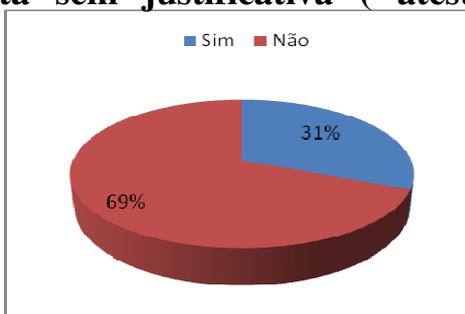
**Por quê?**

Sim	Não
É importante a interação entre as disciplinas e entre os colegas, enriquece o trabalho.	Por falta de diálogo com outros professores.
Porque a construção coletiva, a cooperação, o diálogo, o compartilhamento de novos deveres, problemas e sucessos são atitudes de trabalho em equipe.	Individualismo profissional.
Foi ótimo, porque trocamos informações e varias vezes realizamos atividades juntos.	Substituindo por pouco tempo.
Somente relativo a feira cultural, pois não tivemos oportunidades para encontros.	Falta de tempo disponível.
Através de troca de atividades.	Por não ter colegas no mesmo ano e turno.
Poderia ter sido melhor, pois foi direcionado a feira cultural.	Dificuldade de envolver colegas.
Apenas em alguns momentos.	Desencontro de horários de PL.
Apesar das dificuldades, por trabalhar em turnos diferentes e clientela diferente.	
Sem justificativas – 08	Sem justificativas – 07

**5. Você teve alguma falta sem justificativa ( atestado médico ou licença)?**

Sim = 10

Não = 22

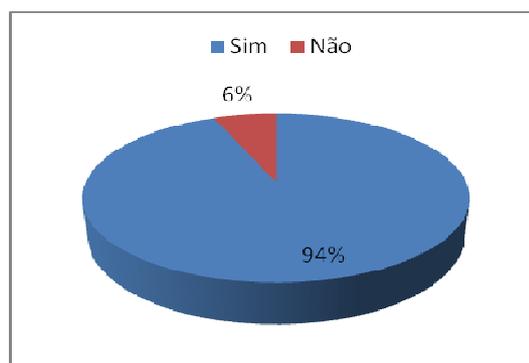


<b>Procedimento utilizado em caso afirmativo</b>
➤ Encaminhou aula planejada para o professor substituto.
➤ Comunicação previa.
➤ Encaminhou aulas prontas e deixou orientações.
➤ Avisei com antecedência e encaminhei professor substituto.
➤ Avisei a coordenação, que providenciou professor substituto.
➤ Avisei a direção e providenciei professor substituto.

## 6. Você e participou ou procurou participar efetivamente das atividades desenvolvidas pela escola?

Sim = 30

Não = 02



<b>Como?</b>
➤ Ajudando nos eventos.
➤ Vindo nas reuniões noturnas (Pais e Mestres).
➤ Envolvendo e contribuindo com todos os acontecimentos.
➤ Participando e me envolvendo nas atividades.
➤ Incentivando na medida do possível.
➤ Auxiliando os alunos.
➤ Orientando os alunos.
➤ Participando das reuniões e eventos.
➤ Contribuindo para que as atividades se realizassem da melhor maneira possível.
➤ Disponibilizando tempo fora do meu horário para atuar/trabalhar em qualquer função para colaborar com a escola.
➤ Auxiliando os alunos nos projetos da Feira Cultural.
➤ Coordenando projeto da escola em parceria com a Fundact.
➤ Coordenado o uso de equipamentos tecnológicos.
➤ Colaborando com o solicitado.
➤ Adequando o Plano de aula aos eventos.
➤ Sempre comparecendo, sugerindo e auxiliando nos eventos e atividades em geral.
➤ Oferecendo para ajudar, observando e contribuindo.
➤ Quando estou presente procuro me envolver com as atividades da escola pois acredito que os profissionais devem estar envolvidos em todas as atividades para um melhor convívio sócio educativo.

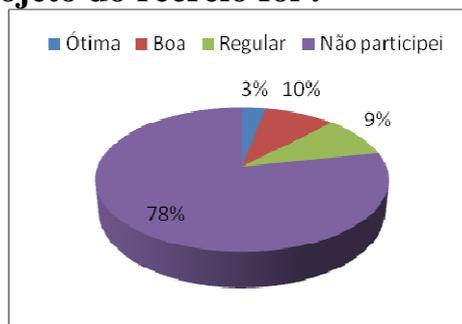
### 7. Minha atuação no projeto do recreio foi :

Ótima = 01

Boa = 03

Regular= 03

Não participei= 25



### 8. Estabeleci metas para o meu desempenho independente do PDE?

Sim = 28

Não = 04

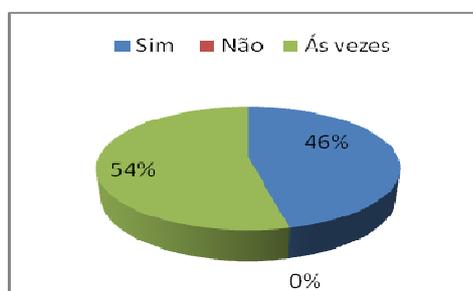


### Elas foram atingidas?

Sim = 13

Não = 00

Às vezes= 15

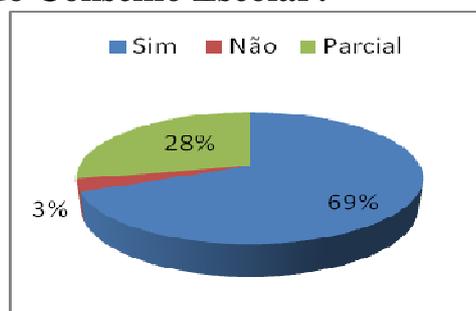


### 9. Conheço o objetivo do Conselho Escolar?

Sim = 22

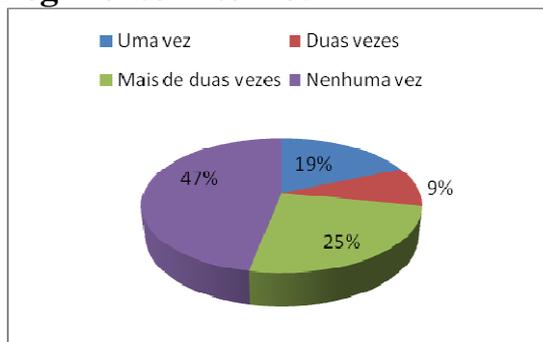
Não = 01

Parcial= 09



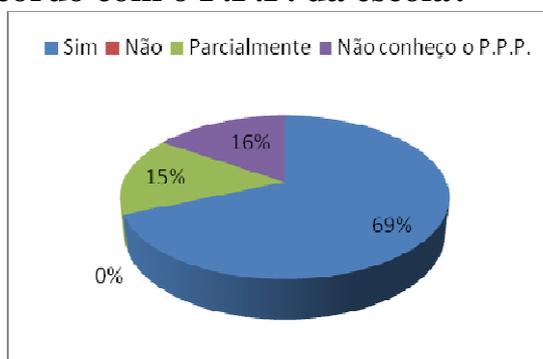
### 10. Neste ano consultei o Regimento Interno:

Uma vez	= 06
Duas vezes	= 03
Mais de duas vezes	= 08
Nenhuma vez	= 15



### 11. Minha atuação é de acordo com o P.P.P. da escola?

Sim	= 22
Não	= 00
Parcialmente	= 05
Não conheço o P.P.P.	= 05



### 12. Opiniões e sugestões sobre:

#### a) Simulado:

- Abranger do 2º ao 5º ano.
- Continuar semestralmente.
- Instrumento interessante por avaliar as matérias simultaneamente.
- Proporciona avaliação objetiva e clara.
- Auxilia na “nota” final.
- Ser realizado num único dia.
- Acontecer com antecedência maior, com tempo hábil para intervenções na aprendizagem.
- Maior tempo para os alunos se “prepararem”.
- Questões bem elaboradas.
- O Pcte tenha mais tempo para organizar as questões e cada prof. entregue ao próprio Pcte as questões.
- Muitas questões e pouco rendimento.
- Rever as questões, alunos bons aparecem com notas baixas.
- Aumentar o tempo para “correção” (dois tempo pouco).

#### b) Feira Cultural:

- Grande momento da escola, alunos e profs. trabalham através da pesquisa.
- Não ser mais classificatória.
- Faz com que os alunos troquem conhecimentos.
- Tema deste ano sem abrangência.

- Os alunos devem mostrar tudo o que fizeram se quiserem e não apenas só o “banner”.
- Houve queda quanto ao envolvimento por parte dos alunos como a dos pais, melhorar em todos os aspectos.
- A avaliação é parcial e superficial. O trabalho profundo ficou desvalorizado.
- Nível científico dos trabalhos excelente, bom envolvimento dos alunos e professores. Manter o modelo mais sustentável da exposição.
- Vale a pena da forma como vem sendo realizada tem pesquisa com conteúdo e apresentação de habilidades dos talentos dos alunos.
- O tema deste ano foi espetacular e futuramente poderá ter um retorno bom para a população local.
- Quando o aluno desenvolve atividades de pesquisa adquire mais conhecimento.
- Modelo extremamente moderno e pesquisas com muita qualidade.
- Procurar envolver 100% dos alunos.
- Mais experiências neste ano, ficou melhor.
- Os alunos aprendem muito.
- Bom, mais ainda com muita poluição visual. As apresentações artísticas podem ser melhor organizada para melhorar a qualidade.
- Decidir o tema no início do ano.
- Estimula o trabalho coletivo.
- O modelo adotado com banners facilitou e categorizou o conhecimento, já que é necessário aos alunos discorrerem sobre o assunto baseando-se na própria pesquisa e não em decorações ou objetos.
- Organizar melhor a agenda das apresentações para os avaliadores e das apresentações artísticas.
- Incentiva a pesquisa e desperta interesse em conhecer nos alunos.
- Premiar os projetos por categorias: Ex. melhor apresentação, melhor banner, melhor desenvolvimento pedagógico, etc...

### **c) Feira do Conhecimento:**

- Agendar e organizar com antecedência de um bimestre.
- Realizar no mês de julho um pouco antes das férias.
- Ser no último tempo e não no recreio pois os alunos se dispersam.
- Foi mais uma atividade diferenciada com recepção e interação entre os alunos, foi positiva.
- Oportunizou os alunos a mostrar o que estão aprendendo e ao prof. o trabalho que está desenvolvendo.
- Mostrou o cotidiano da sala de aula.
- Valorizou o trabalho dos alunos e dos professores.
- É sempre bom e nosso “dever” colocar em evidência os bons trabalhos.
- É uma oportunidade para nossos alunos trocarem e ampliarem conhecimentos.
- A Feira cultural já é um evento oficial para se trabalhar o conhecimento.
- Para 2011 poderia ser semestral.
- Melhorar e organizar de forma diferente.
- Envolveu mais alunos.
- Destaque para a brilhante participação dos alunos e profs. dos anos iniciais.
- O tempo de exposição deveria ser ampliado.
- Que aconteça bimestralmente.
- Muito proveitosa.
- Os alunos adoraram ver os trabalhos em geral expostos.

**d) Provas Bimestrais:**

- Boa organização na aplicação e devolução.
- Rever o tempo para realização de algumas provas.
- Melhorar assiduidade dos alunos no período de provas.
- As provas devem incluir diferentes tipos de questões.
- Os alunos ainda não conseguem se organizar para estudar nesse período.
- Deve continuar.
- Os professores colocarem uma estimativa de tempo que os alunos levarão para realização da prova.
- Bom para o professor avaliar seu ato pedagógico.
- Bom para a organização do professor.
- Estão satisfazendo os objetivos a que se propõem.
- Devemos persistir nesta sistemática, pois o aluno é estimulado a estudar e avaliar o seu aprendizado durante o bimestre.
- Combinar entre professores para que as tarefas sejam menos extensas ou complicadas no período das provas.
- Realizar estudo sobre os modelos de provas aplicadas para o crescimento da equipe.

**e) Festa Julina:**

- Realizar uma dança de professores e funcionários.
- Boa data, não interfere em aulas e provas.
- Deve continuar ocorrendo no matutino, é mais tranquilo.
- É um momento de resgate cultural.
- Boa arrecadação e participação coletiva no destino da verba, na próxima instalar ar condicionado ou climatizador na sala de aula.
- Pensar em novas premiações para a gincana.
- Melhorar o envolvimento de muitos professores durante os preparativos e até mesmo na execução, pois a festa é nossa.
- A festa que acontece na escola não representa mais a comemoração tradicional (“Julina”) e poderia acontecer em outra data e com outras características (“Aniversário da Escola Valentim”).
- Evento que não pode faltar em escolas é uma tradição.
- Momento de interação.
- Excelente participação de pais na gincana. Poderia a candidatura de reis e rainha dos pequenos (1º e 2º anos) ser separada.
- Premiações para os melhores caracterizados de caipira.
- Socialização entre os membros da comunidade interna e externa.

**f) Conselho de Classe:**

- Eficiente auxilia nas diretrizes de nosso trabalho.
- Momento em que o corpo docente realiza avaliação do processo de ensino aprendizagem.
- Oportunidade de aproximação entre os professores para se avaliar.
- Importante para resolver muitas situações e conhecimento dos alunos.
- Rever alguns pontos?
- Oportunidade de alunos e professores se conhecerem.
- Muito bom, pois discute-se os aspectos da aprendizagem.
- Ótimo para refletirmos sobre nosso trabalho.
- A participação dos alunos é perfeita.

- É levado bem a sério por todos.
- Bom momento para pararmos e analisarmos as dificuldades e tomarmos decisões para o sucesso dos alunos.
- Continuar com a mesma sistemática.
- Não expor situações referente a atuação de professor, deixar isso para momentos particulares com a Equipe Técnica.
- Convidar para participar o vice representante de turma e representante de pais do conselho escolar.
- Desnecessário.
- Falta objetividade e imparcialidade para os professores.
- Nas séries iniciais realizado com pelo menos 2 elementos da equipe técnica.

**g) Reuniões de Pais e Mestres:**

- Bom horário, pais já compreenderam este processo na escola.
- Os pais poderiam escrever algum comentário sobre o que gostariam que seus filhos aprendessem.
- Estudar uma forma de “cobrar” mais participação dos pais e encaminhamento para aqueles que não comparecem e não apresentam justificativa.
- Continuar como está, é um ótimo momento para interagirmos com os pais.
- É um ótimo momento da escola e dos pais compartilharem seus interesses.
- Organizar palestras para estes dias sobre temas polêmicos/ sexo, drogas, relacionamento familiar, etc.
- Ser em um único dia.
- O horário permite uma grande participação dos pais.
- Não deve ser alterada.
- Tem sido proveitosa.
- É inegável que quando há participação da família processo educativo se torna mais eficiente.
- Oportunidade de orientar e até ajudar os pais.
- É no horário em que eles (pais) pode vir, muito bom.
- Troca de idéias com “ricas” informações sobre os alunos.
- Os professores padrinho/madrinha deveriam orientar os pais a procurarem os professores os quais seus filhos estão com notas baixas.
- A escola está de parabéns pois a participação dos pais está cada vez melhor.
- Atrapalhou os pais que tem filhos em diferentes anos. O que fazer?

**h) Palestras SEMED:**

- Alguns palestrantes eficientes e outros com linguagem inadequada.
- Poderia ocorrer com mais frequência.
- Temas interessantes.
- Ótimas, muito úteis.
- Os alunos comentaram que consideraram importante, principalmente a de Bullying.
- Devem prosseguir.
- Passaram muitas informações.
- Fundamentais para conscientização dos alunos.
- Devem ocorrer fora do período das provas.
- Quando escolhermos os temas como foi desta vez sempre contribui para o conhecimento do aluno.
- Importante para o comportamento (atitude) dos alunos.

- Trataram de temas do cotidiano dos alunos permitindo reflexões.
- Contemplar os 1º e 2º anos.
- Boa abordagem por parte dos palestrantes.

**i) Conhecendo a Escola:**

- Divulgar melhor para aumentar a participação.
- Muito importante para os pais (esclarecedor).
- Faltou envolvimento dos professores, pois este tipo de evento necessita de trabalho compartilhado.
- Os pais que vieram elogiaram (segundo os alunos).
- Importante para integração família x escola.
- Poderia fazer parte do calendário de atividades da escola.
- Eventos que evidenciam parceria escola x família fazem refletir a importância da família na participação da educação escolar dos filhos.
- Se houver melhor participação e envolvimento de professores conseguiremos melhorar participação dos pais.
- O conselho escolar precisa envolver a equipe da escola para motivar a participação dos pais.
- OBS: Muitos responderam que não conheciam não participaram e deixaram em branco.

**j) Organização didática em sala de aula:**

- Alguns pontos podem ser padronizados para melhor encaminhamento das famílias, como: organização dos cadernos; acompanhamento de cadernos; horários; matérias dados pela prefeitura, etc. Vamos discutir sobre isso?
- Utilização de vários recursos (cartazes, panfletos, revistas, gibis disponíveis ou não na escola que auxiliaram muito).
- Não consegui cumprir com êxito o planejado/ contudo devido a minha licença médica.
- Organização satisfatória, pois consegui melhorar meu desempenho e de meus alunos.
- Procurando aprimorá-la, salas ambientes ajudariam (embora a escola não comporte) utilizo trabalho em duplas e grupos que auxiliam no aprendizado.
- São essenciais, plano diário, correção de atividades, vistos nos cadernos, cobrança para estudar, sempre ouvir os alunos.
- Trabalhar em grupo é ótimo.
- Preciso “rever” algumas coisas.
- Difícil fazer esta análise, acredito que tenha sido satisfatório.
- Bons resultados, mas pretendo melhorar.
- Procurei trabalhar dando ênfase nas leituras e produções e valores.
- A escola tem muitos materiais à disposição auxiliam nosso trabalho.
- Feliz com a minha prática e ciente que posso melhorar e atenta as novidades para avançar.
- Aulas de Artes não geminadas dificultam as atividades.
- Salas numerosas devem ter mapa de sala em dupla pois facilita o domínio da sala.
- Os livros didáticos novos possibilitarão uma dinâmica maior.
- Me esforcei bastante para fazer melhor.
- Organizei de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada aluno.
- A organização da escola auxilia na organização do professor.

- Nem sempre foi possível criar atividades de aprendizagem que interessem a todos os alunos.
- Não foram realizadas visitas pela equipe técnica do 6º ao 9º ano.
- Muitos alunos sem material escolar (não compram) atrapalhou.
- Consegui melhores resultados no primeiro semestre.

#### **I) Sala de Informática e Biblioteca:**

- Biblioteca espaço pequeno, bom acervo e organização.
- Dois ótimos ambientes da escola.
- Estabelecer semestralmente um dia “D” para leituras com envolvimento de todos os segmentos, inclusive dos pais.
- Este ano a sala de informática funcionou sem problemas.
- Realizar teatros, fantoches pela bibliotecária.
- Os professores da sala de informática sugeriram jogos didáticos e outras atividades mais atraentes.
- Dificuldades para agendar mais aulas (poucas aulas).
- A escola está a frente de muitas escolas públicas, quando quesito tecnologia e material pedagógico pluralizando a capacidade de ensinar.
- Houve perfeita integração entre biblioteca e sala de informática e sala de aula, altamente proveitoso.
- Este ano utilizamos mais a sala de informática e os alunos gostaram.
- Infelizmente a biblioteca não comporta realizarmos trabalhos lá, nos fornece subsídio para sala de aula.
- Este ano os professores da sala de informática estão de parabéns pois foi possível utilizá-la bem.
- Os alunos aprendem a trabalhar em duplas na sala de informática.
- A sala de informática no sentido de pesquisa tem ajudado a aprofundar mais os assuntos estudados em sala de aula.

### **13. Quais as obras literárias que você leu neste ano letivo?**

- Nenhuma = 7
- Conselho Escolar
- Escola e Pais
- Comer, Rezar e Amar
- Quando voltar a ser criança
- Inclusão Escolar
- Mentas Perigosas = 3
- Mentas Inquietas
- Estudo sobre o ECA
- A Cabana = 5
- Educação (Içami Tiba)
- Romance (Espírita)
- Formação da Família na Sociedade
- Conhecendo o Mundo e as Aplicações Matemáticas
- O Tosco
- O Segredo
- Um Amor do Outro Lado
- Livros religiosos
- Batalhas da Mente – 1822

- O Caçador de Pipas
- Muitos artigos – monografias (sobre Educação Física)
- Quem Ama Educa
- Filhos brilhantes, Alunos Fascinantes
- Ensinar Aprendendo
- A Cidade do Sol
- O Menino do Pijama Listrado
- Segunda Guerra Mundial (obras)
- Metodologia de História
- Crianças Índigo
- O Sucesso é ser feliz
- Atividades do Portal do Professor
- O Ler e Escrever em Matemática
- Leitura no Subsolo
- Teoria e Prática da Educação Física
- Arte – educação: vivência experimentação
- Budapeste
- O Auto da Compadecida
- Leite Derramado
- Artigos Científicos (variados)
- Múltipla Escolha
- A Paixão de GH
- Garfield (histórias em quadrinhos)
- Caim
- A Última Viagem de Navio
- Vários romances.

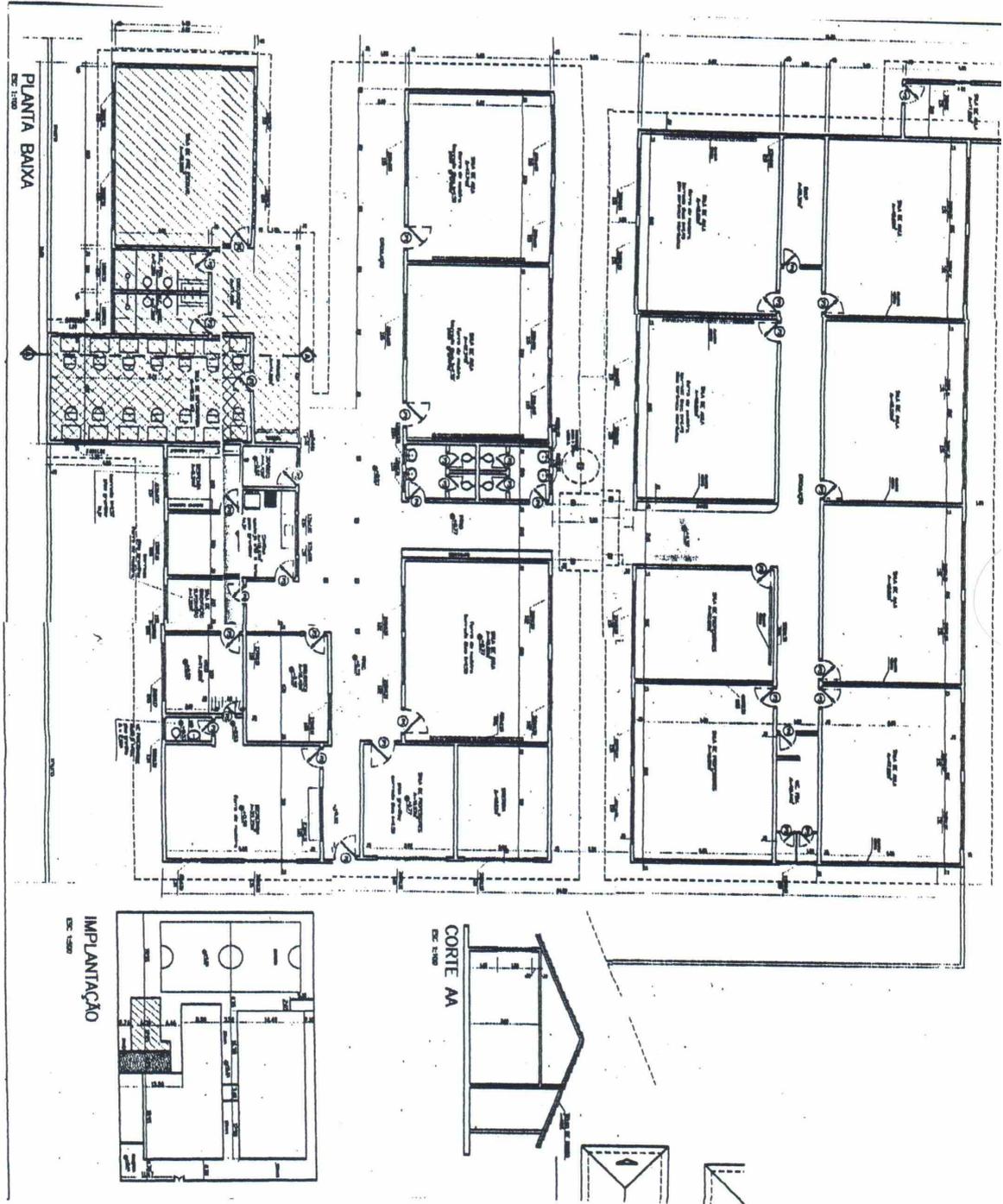
#### **14. Sugira outras atividades para 2011 ( projetos):**

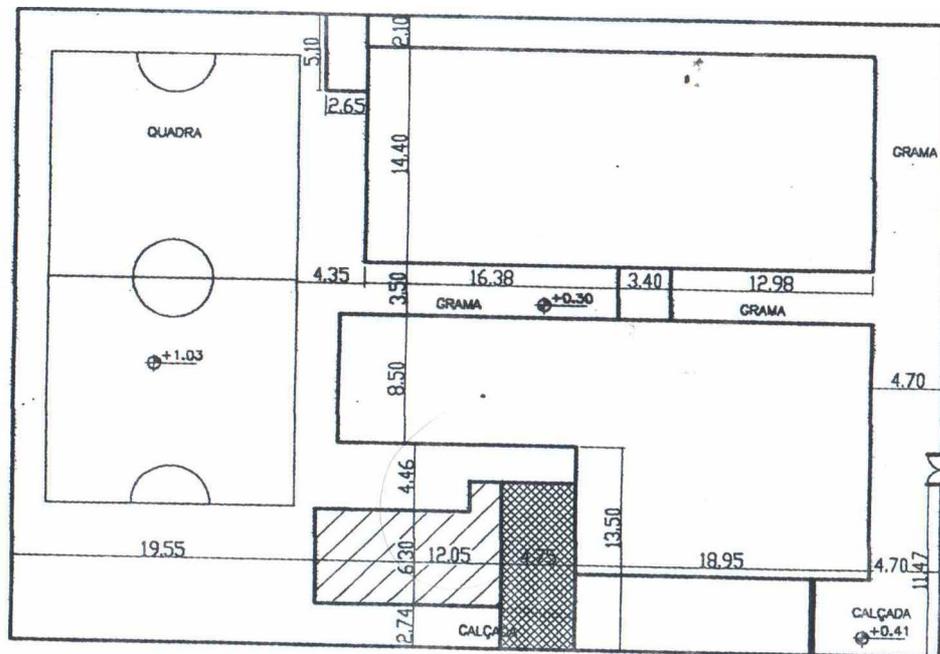
- Sem sugestões = 08
- Gincana pedagógica
- Mostra de vídeos realizados pelos alunos
- Mensalmente trabalhar tema relacionado a valores e fazer culminância na feira do conhecimento
- Projeto sobre meio ambiente com ênfase na sustentabilidade
- Teatro na escola
- Passeio turístico pela cidade Projeto cor da cultura (ano todo)  
Alguma atividade “constante” que elevasse a auto-estima e valorização do professor.
- Projeto que envolva a família
- Projeto canto e música (musicalização)
- Projeto Alimentação e atividade física(6º ao 9º ano)
- Projeto Eleições (debates políticos sobre temas relacionados a escola)
- Projetos na área de artes e educação física
- Projetos de Leitura (1º ao 9º ano)
- Projeto de instrumentos musicais para alunos e professores
- Projeto preparação para Prova Brasil com a participação de todos os professores.
- Projeto caça-talentos
- Terapia de relaxamento para professores.
- Coral

- Projeto de fábulas (1º ao 5º anos)
- Trabalhar em parceria com o centro de convivência dos idosos (Bairro Piratininga)
- Projeto Reciclagem
- Feira das profissões
- Melhorar os projetos existentes
- Projetos que visam a interdisciplinaridade como, promover uma discussão sobre a importância do conhecimento para o aluno perceber a necessidade de aprender.

A seriedade no trato das questões apontadas é importante para o crescimento do grupo.

**ANEXO 3 – Cópias da planta baixa da Escola Padre José Valentim**



**(Continuação) ANEXO 3 – Cópia da planta baixa da Escola Padre José Valentim****IMPLANTAÇÃO**

ESC 1:500

**QUADRO DE ÁREAS (M2)**

TERRENO		2.520
EXISTENTE		950.06
AMPLIAÇÃO	PRÉ ESCOLAR	79,81
	INFORMÁTICA	45,23
TOTAL		1075.10

# ANEXO 4 – Cópia do calendário escolar da Escola Padre José Valentim

Decreto de Criação n. 2077 de 11/06/1986  
Auto Funcionamento do Ens. Fundamental  
Del.CME/MS n. 773 de 07/08/08

Escola Municipal Padre José Valentim  
Calendário Escolar - 2011  
200 Dias Letivos - 800 Horas

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO, NORMAS E RELAÇÕES COMUNITÁRIAS**  
**DIVISÃO DE MONITORAMENTO E NORMAS**

MÊS	DIAS																															TOTAL DL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
Janeiro	S	D	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	200
Fevereiro	FP	AP	RG	IAE	CA	CA	IL*	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	16
Março	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	21
Abril	L	S	D	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	19
Maio	D	L*	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	22
Junho	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	19
Julho	L	S	D	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7
Agosto	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	23
Setembro	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	21
Outubro	S	D	L*	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	18
Novembro	L	F	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	19
Dezembro	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	12

**LEMBRETES ÚTEIS:**  
Início Ano Escolar - 03/01/11  
Término do Ano Escolar - 30/12/11

Início Letivo - 07.02.11  
Término Letivo - 16.12.11

**SÁBADO LETIVO**  
19/03 - 2ª feira  
09/07 - 3ª feira  
24/09 - 4ª feira  
22/10 - 5ª feira

**LEGENDA:**  
F - Feriado  
FP - Férias do Professor  
S - Sábado  
D - Domingo  
IL\* - Início letivo  
L - Letivo  
RC - Recurso de Carnaval  
NL - Não Letivo  
RN - Revisão de notas  
RPM - Reunião Pais Matutino  
RPV - Reunião Pais Vespertino  
AE - AVALIAÇÃO EXTERNA

**CE/APM - Reunião Conselho Escolar e APM**  
**DL - Devolução do Livro Didático**  
**DFP - Dia do Funcionário Público**  
**AS - Abertura Sistema**  
**FS - Fechamento Sistema**  
**CP - Conselho de professores/ECP (eleição)**  
**ENPM - Entrega de notas aos Pais matutino**  
**ENPV - Entrega de notas aos Pais vespertino**  
**FC - Feira Cultural**  
**FPDE - Formação PDE**  
**FPPP - Formação Projeto Pedagógico**

**DIAS LETIVOS**

1º B - 07/02 a 29/04 = 56  
2º B - 02/05 a 09/07 = 48  
3º B - 27/07 a 30/09 = 47  
4º B - 03/10 a 16/12 = 49

AULA PROGRAMADA:		
RP	ENP 50% CH	CONSELHO DE CLASSE
1º B 19/03	1º B 05-10/05	C - 1
2º B 30/06	2º B 27/07	C - 2
3º B 17/08	3º B 05-06/10	1º B 28/04
4º B 22/10	4º B 14/12	2º B 04/07
		3º B 27/09
		4º B 01/12
		4º B 02/12