

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGE**

**CAROLINE FALCO REIS FERNANDES**

**O IDEB NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES: UM ESTUDO  
SOBRE VARIAÇÕES E VARIÁVEIS NO SISTEMA E NAS  
ESCOLAS (2005-2007)**

VITÓRIA  
2010

CAROLINE FALCO REIS FERNANDES

O IDEB NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES: UM ESTUDO SOBRE  
VARIACIONES E VARIÁVEIS NO SISTEMA E NAS ESCOLAS  
(2005-2007)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Gilda Cardoso de Araújo.

VITÓRIA  
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

**Fernandes, Caroline Falco Reis, 1982-**

F     **O IDEB no município de Vitória-ES : um estudo sobre variações e**  
3 **variáveis no sistema e nas escolas (2005-2007) / Caroline Falco Reis**  
6 **Fernandes.** – 2010.  
3  
i

189 f. : il.

Orientadora: **Gilda Cardoso de Araújo.**

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação e Estado. 2. Avaliação educacional. 3. Ensino fundamental.  
4. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Brasil). I. Araújo, Gilda Cardoso de, 1967-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

**Esta pesquisa é dedicada às escolas públicas, aos seus professores que muitas vezes se sentem sobrecarregados em suas atividades e àqueles diretores e diretoras que dedicam boa parte de suas vidas à essas escolas.**

## AGRADECIMENTOS

São inúmeros os agradecimentos relacionados a esta pesquisa.

Aos meus amores. Aos meus pais, *Renê Reis Fernandes* e *Inez Maria Falco Reis Fernandes*, pelas oportunidades de estudo oferecidas durante a minha vida, com esforço, amor e dedicação. Cada conquista minha é também uma conquista deles e por eles. A minha irmãzinha, *Aline Falco Reis Fernandes*, que fica sempre tão feliz com as trajetórias de estudo por mim traçadas a cada dia. Ao *Muleke* pelos momentos de descontração quando escrevia a dissertação.

Ao meu namorado e amor por aquilo que foi e aquilo que não foi nesses anos e principalmente por aquilo que agora é. Por toda ajuda destinada às resoluções dos problemas estatísticos e planilhas do Excel e por compreender meus poucos, mas existentes, ataques de loucura. Obrigada, *Du!*

À professora *Gilda Cardoso de Araújo*, pela felicidade em realizar uma pesquisa com tantas trocas, conversas, discussões e risadas. Ela me possibilitou a pensar, errar, refazer, mudar, criar, arriscar, viajar, conhecer e a fazer uma pesquisa aberta aos resultados. Muito, muito, muito obrigada!

À minha *Banca*. Ao professor *Carlos Eduardo Ferraço* por fazer parte da Banca e por ter demonstrado entusiasmo com a pesquisa. Isso foi muito animador. À professora *Denise Meirelles de Jesus* por também fazer parte da Banca e por ter sido sempre solícita mediante minhas demandas. Obrigada! Ao professor *Romualdo Portela de Oliveira* por participar da Qualificação do Projeto, mesmo estando na UFES por outros fins. A ele também o meu agradecimento pela contribuição técnica das questões metodológicas da pesquisa e pelo apoio que eu enxergava nele, mesmo sem que ele soubesse disso.

Às amigas de ferro *Gabriela Macêdo Lacerda Riegert*, minha comadre, e *Maria Inês Vancini Sperandio* por todos esses anos de amizade e pelo apoio nesses anos de pesquisa. Meu eterno amor a vocês. Extensivo aos seus parceiros, meu compadre, *Marcílio Guerine Riegert* e *Adolfo Miranda Oleari*, sempre atenciosos e divertidos. Ao *Bebezão* pelos momentos alegres e divertidos de seu crescimento e por sempre lembrar da sua dindinha.

À amiga *Tatiana Daré Araújo*, que apareceu na minha vida no final dessa trajetória e que foi fundamental para que eu pudesse concluí-la. Muito obrigada pela permissão!

Ao amigo *Thiago Sandrini Mansur* pelas conversas acadêmicas sem fim e pela partilha das angústias e sonhos que acompanham o período do Mestrado.

À amiga e “coleguinha” de sala de aula, *Ana Lucinette Gasparini* e toda a “família Buscapé”, incluindo a Cláudia, pelos almoços maravilhosos e por todo carinho. É muito bom poder contar com vocês!

À *Magna Cristina Ferreira Fraga* pela ajuda na marcação das entrevistas. Muito Obrigada!

À *Prefeitura Municipal de Vitória*, pela possibilidade de cursar o Mestrado, licenciada de minhas funções. Ao *Setor de Assessoria Técnica-Pedagógica*, o ATP, pelo meu recebimento de portas abertas e pelos bons profissionais que lá conheci. Agradecimento especial, como prometido, à *Sandra Góes*, ao *Renato Spinelli*, e à *Fátima Melo* por todo o apoio e disposição em me auxiliar na marcação das entrevistas e na coleta dos dados das escolas, algumas até então, por mim desconhecidas. À *Marcela Abdala*, gerente do setor de Formação, à época da minha licença, por todo o apoio encontrado e pelo seu tempo destinado a compreender as minhas necessidades profissionais. Muito obrigada! Ao *motorista* da Secretaria de Educação, cujo nome ainda não consegui descobrir, meus sinceros agradecimentos por ter me mostrado a localização de diversas escolas da rede municipal. Isso muito me ajudou. Aos *diretores e diretoras* que me receberam e, gentilmente, permitiram a realização das entrevistas.

Ao *Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)*, da Universidade Federal do Espírito Santo, por existir.

À professora *Nora Rut Krawczyk* e à *Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)* pela disciplina concentrada “Metodologia avançada em Ciências Sociais”, realizada quando me questionava sobre os percursos metodológicos dessa pesquisa.

À *Universidade de São Paulo (USP)*, ao professor *Romualdo Portela de Oliveira* e à professora *Clementina Marques Cardoso* pela realização da disciplina “Estado, comércio e educação”, que ampliou muito o meu conhecimento sobre algumas temáticas.

À turma dos “*trópicos*”. Sem eles o mestrado não teria sido tão bom. *Marcelo Serute, José Aildo, Sandra Faller, Wallace, Fabíola Cerqueira, Alfredo, Ticiane Pivetta* e as balinhas de côco. Ao *Durkheim, Marx e Weber, in memoriam*.

À equipe da *Escola de Gestores*, que trabalhou em conjunto na preparação do Seminário e que compartilhou conhecimentos. Obrigada, com carinho.

Às companheiras e amigas *Elizângela Fraga Ribeiro* e *Maragreth Maia* pelo compartilhamento do trabalho realizado nesses anos. Vocês foram ótimas parceiras!

À amiga *Gilda Cardoso de Araújo* por ter acreditado e confiado em mim em todos os momentos e em todas as situações. Só foi possível realizar essa pesquisa porque você acreditou na minha capacidade de fazê-la. Quando vejo o texto final, tenho ainda mais certeza que ele não existiria se não fosse você. Ah, “se todos fossem no mundo, iguais a você.”

A todos, que de sua maneira, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa, os meus sinceros agradecimentos.

**Se apenas houvesse uma única verdade, não poderiam pintar-se cem telas sobre o mesmo tema.**

Pablo Picasso



## RESUMO

Um dos assuntos em pauta na educação brasileira é a questão da qualidade educacional e suas diversas formas de aferição, devido à criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse índice se propõe a medir a qualidade da educação, considerando fluxo escolar e desempenho acadêmico, atribuindo uma nota que vai de 0 a 10 às escolas, municípios e estados. Notas referentes aos anos de 2005 e 2007 foram divulgadas e, depois de realizada a análise da situação das escolas do município de Vitória (ES), foi identificada que há variações entre as notas das escolas. Tal constatação gerou a necessidade de compreender a que se deve tal variação, já que as escolas fazem parte de um mesmo sistema e possuem, à primeira vista, condições de ensino semelhantes. Desse modo, a presente pesquisa analisou os fatores institucionais e intra-institucionais que tiveram interferência na variação das notas do Ideb (2005/2007) nas escolas integrantes do sistema municipal de educação de Vitória-ES. Das cinquenta e uma escolas de Ensino Fundamental da rede municipal, onze foram selecionadas por se localizarem no Desvio Padrão Superior, Inferior e ainda por terem apresentado mudança na escala de proficiência na Prova Brasil (SAEB). A metodologia utilizada foi quanti-qualitativa, tendo em vista que foram abordados tanto os dados estatísticos quanto as concepções dos sujeitos gestores do sistema de ensino e das escolas. A base teórica da pesquisa recaiu sobre os estudos das avaliações em larga escala e, principalmente, estudos sobre “Escolas Eficazes”, cujo pressuposto é o de que existem variáveis que fazem com que algumas escolas apresentem melhor desempenho que as outras em testes padronizados. Os dados obtidos mostram que há variáveis relacionadas às três dimensões da qualidade educacional: a dos resultados obtidos pelas escolas, a dos insumos escolares e a dimensão dos processos educacionais. As conclusões indicam três situações. A primeira é que algumas variáveis não impactaram nos casos estudados, como o Conselho Escolar, a formação dos grupos de profissionais e a ênfase da atuação do gestor escolar. A segunda é que outras variáveis que se mostraram impactantes em relação à situação do sistema de ensino, tais quais o contexto político, a situação socioeconômica e o *background* familiar. A terceira é a situação das variáveis que mostraram ter impacto na variação da nota das escolas relativas ao ano de 2005 e 2007, como a infra-estrutura, a função da escola e a liderança do diretor. Desse grupo, a variável mais impactante integra a dimensão dos processos educacionais e é a existência de um objetivo definido e compartilhado na escola e para os integrantes dela. As escolas com essas variáveis obtiveram um crescimento no Ideb.

**Palavras-chave:** Ideb, Avaliação em Larga Escala, Política e Gestão Educacional.

## ***ABSTRACT***

One of the topics of the Brazilian education agenda is the educational quality and its many ways of measuring, due to the creation, in 2007, of the Basic Education Development Index (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb). This index has the propose of measuring the quality of education, considering the scholar flux and the academic performance, assigning a grade from 0 to 10 to schools, municipalities and states. Grades from 2005 and 2007 were released and, after the situation of the schools from Vitória (ES) was analyzed, it was noted that there was a variation between schools' grades. After realizing such fact, a need to understand that variation arose since the schools are inserted in the same system and, at first sight, have similar teaching conditions. This research analyzed the institutional and intra-institutional factors that caused the variation of the Ideb grades of 2005/2007 of the municipal schools from Vitória-ES. Eleven "elementary level" schools out of fifty one schools from the municipal system were chosen because they were found in the "Superior/Inferior Standard Deviation" and also because they presented changes in the proficiency scale on "Prova Brasil" (SAEB). The methodology used was the quantitative-qualitative, having in mind that the statistic data and the conceptions of the schools and teaching system's managers were approached. The theoretical basis of the research relied on the studies of the large scale evaluations and, mainly studies about "Schools Effectiveness", which states that there are variables that make some schools present better performance than others in standardized tests. The data obtained shows that there are variables related to three dimensions of educational quality: the results obtained by schools, schools' input and the educational processes. The conclusions indicate three situations. The first one is that some variables did not impact on the studied cases, like the "School Councils", the formation of professional groups and the emphasis on the performance of the school manager. The second one is that some variables that were impacting to the teaching system situation, such as political context, the socioeconomical situation and the family background. The third situation is the variables that had impact on the variation of the grades related to the years of 2005 and 2007, like infrastructure, the school's function and the principal's leadership. Of this group, the most impacting variable is a part of the dimension of the educational processes and it is the existence of a goal, which is defined and shared on the school and for those who are a part of it. The schools with those variables had an improvement on the Ideb.

**Key-words:** Ideb, Large Scale Evaluation, Educational Management and Policy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1 – A melhor e a pior escola no Ideb.....</b>	<b>25</b>
---	-----------

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - <b>Distribuição Gaussiana</b> .....	<b>73</b>
Gráfico 2 - <b>Desvio Padrão (2005)</b> .....	<b>75</b>
Gráfico 3 - <b>Desvio Padrão (2007)</b> .....	<b>76</b>

## LISTA DE MAPAS

<b>MAPA 1 - Organização Regional do Município de Vitória.....</b>	<b>69</b>
---	-----------

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - <b>Objetivos do SAEB, por ciclo</b> .....	39
Quadro 2 – <b>Problemas Estruturais Vivenciados nas Escolas</b> .....	120
Quadro 3 – <b>Caracterização da Região e das Famílias</b> .....	127
Quadro 4 – <b>Trajatória dos Gestores Escolares</b> .....	131
Quadro 5 – <b>Visão dos Profissionais da SEME Sobre os Gestores Escolares</b> .....	133
Quadro 6 - <b>Mecanismo de Gestão e Funcionamento do Grupo</b> .....	137

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Informações Municipais por Região Administrativa.....	70
Tabela 2 - Notas do Ideb nas Escolas de Vitória-ES.....	72
Tabela 3 - Notas das Escolas na Prova Brasil 2005-2007 (Português).....	78
Tabela 4 - Notas das Escolas na Prova Brasil 2005-2007 (Matemática).....	79
Tabela 5 - Pontuação obtida no Desvio Padrão (2005-2007).....	94
Tabela 6 - A Composição das Notas do Ideb.(2005-2007).....	95
Tabela 7 - As Combinações das Variáveis do Ideb nas Escolas de Vitória: Aprovação, Prova Brasil e Ideb.....	96
Tabela 8 - Escolas DP Superior.....	102
Tabela 9 - Escolas DP Inferior.....	102
Tabela 10 - Escolas no DP (Proficiência).....	103
Tabela 11 - Composição das Notas 2005-2007.....	112
Tabela 12 - Desempenho na Prova Brasil – Português.....	114

Tabela 13 - <b>Desempenho na Prova Brasil – Matemática</b> .....	115
Tabela 14 - <b>Taxa de Aprovação 2005-2007</b> .....	116
Tabela 15 - <b>Comparativo Anual de Aprovação Escolar</b> .....	117
Tabela 16 – <b>Estrutura Geral das Escolas</b> .....	122
Tabela 17 – <b>Aspectos Físicos das Unidades de Ensino</b> .....	123
Tabela 18 – <b>As Escolas e as Regiões Administrativas</b> .....	125



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

ATP – Assessoria Técnica de Planejamento

AVA - Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DP – Desvio Padrão

DPI – Desvio Padrão Inferior

DPS – Desvio Padrão Superior

EE – Escolas Eficazes

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC – PROVÃO - Exame Nacional de Cursos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais

GERES - Geração Escolar

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH-M – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

INES - Indicadores dos Sistemas Educacionais

LLECE - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OREALC - Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe

PB – Prova Brasil

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PERCE - Primeiro Estudo Internacional Comparado

PIB – Produto Interno Bruto

PISA - Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

PNE - Plano Nacional da Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

RA- Região Administrativa

RIEE - Revista Ibero-Americana de Avaliação Educativa

RINACE - Rede Ibero-Americana de Investigação sobre Mudança e Eficácia Escolar

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEDU – Secretaria do Estado de Educação

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SERCE - Segundo Estudo Internacional Comparado

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TALIS - Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem

TRI – Teoria de Resposta ao Item.

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

WEI-SPS - Programa Mundial de Indicadores Educacionais

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	22
<b>2. A TRAJETÓRIA DAS AVALIAÇÕES NO BRASIL</b> .....	35
<b>3. A TRAJETÓRIA DAS PESQUISAS “ESCOLAS EFICAZES”</b> .....	47
3.1 As pesquisas internacionais da eficácia escolar na atualidade: a participação do Brasil.....	53
3.2 Pesquisas desenvolvidas no Brasil.....	58
<b>4. METODOLOGIA</b> .....	62
4.1 Vitória, sua Organização e seu Sistema de Educação.....	67
4.2. Fatores de Análise.....	80
4.3 Procedimentos da Pesquisa .....	82
<b>5. O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	84
<b>6. OS DADOS DA REDE MUNICIPAL CAPTADOS NA PESQUISA</b> .....	94
6.1 Situação em 2005 e em 2007 do município de Vitória.....	99

<b>7. OS DADOS DAS ESCOLAS CAPTADOS NA PESQUISA.....</b>	<b>102</b>
7.1 As 11 Escolas, histórias e contextos dos anos de 2005 e 2007.....	103
7.2 A Dimensão dos Resultados obtidos pelas escolas.....	111
7.3 A Dimensão dos Insumos.....	119
7.4. A Dimensão dos Processos.....	130
<b>8. AS VARIÁVEIS E O IMPACTO NAS ESCOLAS DE VITÓRIA.....</b>	<b>140</b>
8.1 As variáveis do próprio Ideb no município e nas escolas estudadas.....	141
8.2 As variações das notas entre as escolas do município.....	144
8.3 As variações das notas nas escolas nos anos pesquisados.....	147
8.3.1 Problemas com a infra-estrutura.....	148
8.3.2 A função da escola.....	149
8.3.3 Objetivos e visões compartilhadas.....	151
8.3.4 O diretor e a liderança profissional.....	154
<b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>156</b>
<b>10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>161</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa intitulada “O Ideb no município de Vitória-ES: um estudo sobre variações e variáveis no sistema e nas escolas (2005-2007)”, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, inserida na linha de pesquisa “História, sociedade, cultura e políticas educacionais”, teve como objetivo central analisar variáveis institucionais e intra-institucionais, por meio de dados estatísticos e análise dos dirigentes escolares, nas escolas integrantes do sistema municipal de educação de Vitória-ES, que possam ter interferência na variação das notas do Ideb (2005/2007), entendido como um indicador de qualidade.

A pesquisa surgiu em decorrência de várias questões, tanto contextuais, quanto teóricas. Uma delas diz respeito ao fato de que, em março de 2007, foi anunciado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que trouxe diversas ações, dentre elas aquelas voltadas à avaliação da Educação Básica. Assim, criou-se a Provinha Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sendo o último amplamente divulgado pela mídia.

A criação do PDE não foi um movimento iniciado pelo Ministério da Educação (MEC). Em 2006 um grupo da sociedade civil<sup>1</sup> se reuniu e foi criado um movimento denominado “Compromisso de Todos Pela Educação”, atualmente, “Todos pela Educação”.

---

<sup>1</sup> Majoritariamente um grupo de empresários, presidido pelo grupo Gerdau e tendo como integrantes representantes do Banco Real, da Fundação Bradesco, dentre outros que integram o grupo. Para mais informações, ver o trabalho de Simielli (2009)

O PDE origina-se deste movimento, sendo instituído e legitimado pelo governo por meio do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” mediante programas e ações de assistência técnica e financeira. O Decreto visa, segundo consta, a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007).

Em decorrência do movimento, o PDE trouxe, dentre diversas ações, justamente a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, reafirmando a tendência internacional<sup>2</sup> em aferir resultados.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica se propõe a ser um indicador objetivo, bianual, da qualidade educacional brasileira. Ele é resultado da agregação dos dados de dois indicadores: o desempenho na Prova Brasil e as taxas de aprovação retiradas do Censo Escolar. O índice avalia atribuindo uma nota de zero a dez aos municípios, aos estados e às unidades escolares, agregando essas duas variáveis.

A implantação dessa política educacional possibilitou-me, no decorrer do primeiro ano do curso de mestrado, perceber que um dos assuntos demasiadamente em pauta na educação brasileira se referia justamente às questões da qualidade educacional e, principalmente, às suas formas de aferição.

Com a intensificação das leituras, percebi que a cada dia ampliam-se os mecanismos e indicadores de desempenho e de qualidade e que, normalmente, a escola fica passiva diante das políticas de avaliação.

---

<sup>2</sup> O parâmetro para o cálculo da meta 6,0 (seis) foi da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Outro fator que contribuiu para o meu interesse sobre a temática deveu-se ao fato de que foi no ano de 2008, no qual iniciei o curso de Mestrado, que houve a divulgação da segunda ‘medição’ do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. A sua primeira ‘medição’ foi referente ao ano de 2005, sendo projetadas, a partir daí, metas bianuais a serem atingidas por cada escola, bem como cada sistema de ensino. Já a segunda medição foi divulgada em junho de 2008, sendo referente ao ano de 2007.

A partir da segunda divulgação das notas do Ideb houve a possibilidade de comparação entre os estados, municípios e escolas, ou seja, se a escola e os sistemas melhoraram, se pioraram ou se ficaram estagnados, segundo avaliação e nota atribuída pelo índice.

Isso possibilitou a divulgação de diversas matérias jornalísticas sobre o índice, mostrando a “melhor” escola e a “pior” escola, recheada por fotos e depoimentos. No Espírito Santo foram divulgadas aproximadamente 30 reportagens referentes à temática<sup>3</sup> após divulgação dos dados de 2007.

Uma das reportagens, por exemplo, com a manchete “PIB alto não garante boa educação na Grande Vitória” (PIB, 2008), relaciona a nota do Ideb com uma foto<sup>4</sup> de alunos pulando o muro da “pior” escola, enquanto a outra, referindo-se à “melhor” escola, coloca uma foto de um grupo de alunos mostrando um papel escrito “1º” (primeiro).

---

<sup>3</sup> A pesquisa das matérias jornalísticas foi realizada num jornal de ampla circulação do estado do Espírito Santo. “A Gazeta”.

<sup>4</sup> As fotos foram publicadas no jornal “A Gazeta” do dia 21 de junho de 2008 e gentilmente cedidas pelo fotógrafo Gabriel Lordello.



**FIGURA 1 – A MELHOR E A PIOR ESCOLA NO IDEB**



Essa é uma das várias reportagens sobre o Ideb, que acabam indicando que, de fato, o índice vem sendo considerado um indicador de qualidade pela mídia brasileira e por alguns educadores, como se pôde perceber pelas reportagens divulgadas e, em especial, pela reportagem acima referenciada. Tal idéia, entretanto, não é compartilhada por todos.

Alguns estudiosos como Oliveira (2007), mesmo reconhecendo a importância de indicadores como o Ideb, ressalta a problemática que existe quando se passa a considerá-lo como um indicador de qualidade, sendo esta qualidade ligada exclusivamente aos resultados.

[...] indicadores de resultados representam apenas uma das dimensões da qualidade da educação que devemos buscar e que o Ideb representa uma contribuição nesse particular. Ela deve ser acompanhada de outras duas: a dimensão de insumos e a de processos. (OLIVEIRA, 2007, p. 33)

Portanto são três dimensões de qualidade a serem consideradas: os insumos, os processos e os resultados. O Ideb abrange somente, aparentemente, a terceira dimensão que é a de resultados, desconsiderando em seu sistema de medição estatística, os processos vivenciados, bem como os insumos para a realização destes.

Os insumos são as condições básicas para que uma escola possa funcionar, ou seja, diz respeito às estruturas prévias e de manutenção que possibilitam o bom funcionamento do cotidiano escolar. A estrutura física, as condições materiais, equipamentos, instalações, os profissionais destinados são apenas alguns exemplos dos insumos escolares.

A segunda dimensão, a de processos, refere-se ao desenvolvimento do processo educacional o que é, do ponto de vista da pesquisa e de questões objetivas, a dimensão mais difícil de apreender, já que diz respeito aos processos vivenciados no desenvolvimento das aulas, de todos os momentos vividos e das relações estabelecidas no âmbito escolar.

A terceira dimensão, a de resultados, é a “menina dos olhos” das políticas educacionais, pois é a partir dos resultados que as políticas são pensadas, já que os resultados tendem a objetivar os processos educacionais por meio de dados ou índices mensuráveis.

Essa visão ampliada da qualidade, vivenciada por aqueles e aquelas que atuam nas unidades escolares, abarcada pelas três dimensões, é o terceiro fator que aponto na trajetória da seleção da temática e da construção do Projeto de Pesquisa. Isso porque atuo, desde 2005, em escolas da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), ministrando aulas nas primeiras séries do Ensino Fundamental, fato que me possibilitou, num primeiro momento, ter uma visão do Ideb pelo ângulo de quem o vê a partir das unidades escolares.

Licenciada pela PMV para cursar o Mestrado, integrei a Assessoria Técnica de Planejamento (ATP), uma das equipes da Secretaria Municipal de Educação (SEME). Este setor atua com os

dados estatísticos, como a caracterização das unidades escolares e o Censo Escolar, além de atuar na avaliação da educação do município.

Essas vivências, tanto na escola quanto na SEME, possibilitaram-me uma ampliação da visão sobre as políticas educacionais. Assim, justamente por me encontrar integrada na famosa dicotomia educacional entre aqueles que visualizam, se incomodam e planejam as políticas educacionais e aqueles que as fazem na prática, no dia-a-dia, as questões referentes às políticas educacionais que atingem ou não atingem diretamente a escola chamam a minha atenção e me instigam a pesquisar problemas cujas respostas que possuo são, de antemão, um tanto quanto comuns em termos de conhecimento e análise.

Portanto, a escolha dessa problemática deveu-se muito ao fato dela considerar tanto as políticas educacionais de macro, quanto à de meso e a de micro abrangência e pelo fato de possuir interesse nessa interseção, já que minha experiência profissional é a da base, a do “chão da escola”.

As políticas de macro abrangência são aquelas oriundas dos órgãos centrais, como as advindas do Ministério da Educação, cujas diretrizes são destinadas a toda federação brasileira. Já as políticas que possuem uma meso abrangência são aquelas formuladas e implementadas pelos sistemas estaduais e municipais e que são diretamente direcionadas às unidades escolares. A terceira dimensão a ser abordada é a de micro abrangência, que diz respeito às práticas instituídas no âmbito das unidades escolares, desenvolvidas e vivenciadas por seus integrantes. Apesar de denominá-las separadamente, há uma constante interação entre elas. Portanto, abordar uma ou duas dimensões seria ignorar esse enredamento entre elas, que se configura nas políticas e vivências tanto dos sistemas quanto das unidades escolares, o que torna necessário, portanto, a abordagem das três dimensões, interligadamente.

Nesse contexto, já que o Ideb se propõe a medir a qualidade das escolas e, por conseguinte, dos sistemas de ensino, como não questionar o fato de computar apenas resultados, desconsiderando insumos e principalmente os processos?

Alguns estudos sobre Escolas Eficazes<sup>5</sup> (BROOKE; SOARES, 2008) vêm considerando que são justamente as variáveis de processo que fazem, por meio da experiência, as escolas exercerem impacto sobre ensino e a aprendizagem, de modo que é possível afirmar atualmente que

[...] se torna importante a realização de pesquisas que se voltem para a compreensão dos processos escolares, produzindo-se uma análise do que se passa no interior das escolas, e, dessa maneira, compreendendo-se a escola não como uma unidade de produção, mas como uma organização social. (SOARES, 2002, p.27)

Esses fatos e considerações sobre o índice chamaram tanto a atenção a ponto de fazer dessa problemática a oportunidade inicial e ideal para os questionamentos e objetivos presentes na pesquisa. Além disso, por ser o indicador recente<sup>6</sup>, em termos de política educacional, os estudos são ainda incipientes e se fazem necessários.

Assim, quais foram os caminhos de cada escola para a obtenção de determinada nota? Qual o peso da aprovação e do desempenho em cada uma das escolas pesquisadas? Essa nota exprime, em termos de qualidade, o que a escola vivencia em seu conjunto, na visão do seu gestor? Há fatores externos que estão influenciando a gestão da escola? Quais são eles? O discurso atual de que depende da escola um bom índice, comprova-se? Há uma grande variação entre as notas das escolas de 2005 para 2007. Ocorre algo específico, em cada caso,

---

<sup>5</sup> Os estudos denominados “escolas eficazes” têm o seu marco nos estudos de James Coleman que, em 1966, publicou o relatório sobre “Igualdade de oportunidades educacionais”, popularmente conhecido como “Relatório Coleman”.

<sup>6</sup> O Ideb foi criado em 2007, sendo sua primeira medição referente ao ano de 2005. Portanto, em termos de política, o índice possui apenas dois anos de existência.

que explique os resultados? Essas são apenas alguns dos vários questionamentos que orientaram essa pesquisa.

Portanto, vários objetivos seriam possíveis nessa conjuntura de tantas perguntas. Contudo, a questão da variação das notas do Ideb do ano de 2005 para o de 2007, nas escolas da PMV, causou curiosidade, tendo em vista que, em termos de resultado de políticas, dois anos não parece tempo suficiente para identificação dos impactos.

Assim, o objetivo proposto foi o de analisar variáveis institucionais e intra-institucionais, nas escolas integrantes do sistema municipal de educação de Vitória-ES, que possam ter interferência na variação das notas do Ideb (2005/2007), entendido como um indicador de qualidade.

No entanto, num primeiro momento, este campo de estudo causou-me certo impacto devido ao fato de que a maioria das pesquisas na área possuem um caráter quantitativo de análise. Mas após leituras cuidadosas da produção brasileira, compreendi a necessidade da realização de pesquisas qualitativas dos resultados quantitativos obtidos por meio de testes padronizados. Nos estudos de Soares (2002; 2003), encontramos o posicionamento da necessidade de estudos específicos voltados para as questões qualitativas.

Esse tipo de trabalho serviria como um complemento das evidências estatísticas, ajudando diretamente na sua melhor compreensão. O que se percebe hoje é que o ideal é realmente uma conjugação das duas metodologias, o que fará com que cada uma seja capaz de ultrapassar os limites da outra. (SOARES, 2002, p. 27)

Contudo, a dificuldade de adentrar neste campo persistiu, pois estavam presentes, além das tensões metodológicas, também tensões teóricas. As tensões metodológicas se referiram à validade das pesquisas realizadas, quanto ao instrumento quantitativo utilizado e a amostragem selecionada. Já as tensões teóricas se referiram à discussão da validade das

pesquisas de cunho estritamente quantitativo na análise das escolas, bem como a validade das pesquisas advindas de órgãos governamentais e por representantes destes. (MADAUS et al, 2008; GOLDSTEIN; WOODHOUSE, 2008; REYNOLDS et al., 2008).

Metodologicamente, optei por fazer um recorte a partir da análise do Desvio Padrão (DP) das 39 escolas do município de Vitória que tiveram as séries iniciais avaliadas no Ideb, tanto no ano de 2005 quanto no ano de 2007. Foram selecionadas, assim, onze escolas, sendo realizado um estudo comparativo e explicativo, de cunho qualitativo, dessas escolas pertencentes ao sistema de ensino municipal de Vitória-ES. A opção pelo estudo comparativo é que ele visa compreender as similaridades, diferenças e especificidades de cada escola e estas em suas relações diretas ou indiretas com o sistema de ensino e com o indicador educacional. A comparação realizada foi referente a cada escola e às suas características nos anos de 2005 e de 2007.

A pesquisa tem como referência metodológica e teórica alguns estudos das Escolas Eficazes, estudos decorrentes da Prova Brasil e estudos internacionais do Laboratorio Latinoamericano de Evaluacion de La Calidad de La Educación (LLECE), que serão apresentados mais adiante. O que a diferencia de estudos dessa natureza é o fato de estar diretamente vinculada à análise e compreensão do Índice, se dar num nível de abrangência mais restrito e numa perspectiva de integração entre as gestões intra e extra - escolares.

É interessante notar que os resultados do Ideb são os mais diversos possíveis, já que sua nota varia de 0 a 10. No estado do Espírito Santo, por exemplo, o município com a maior nota nas Séries Iniciais possui 6,0 (seis) e o que possui a menor nota, 3,5 (três e meio). Há, portanto, uma disparidade nos sistemas municipais, segundo constatado pelas notas do índice.

Foi constatado que essa variação, além de ocorrer entre os municípios ocorre também e, de forma ainda mais instigante, dentro deles, ou seja, entre as escolas. No município de Vitória a

variação entre a nota máxima e a nota mínima obtida pelas escolas chega a ser de 3,8 pontos nas Séries Iniciais<sup>7</sup> (SI) e de 4,6 nas Séries Finais (SF), referentes a 2007.

Há ainda variações no que diz respeito às notas obtidas pelas escolas nos anos avaliados. O objetivo é que houvesse um crescimento nas notas das escolas ou, em alguns casos, uma constância da nota anterior. Mas esta intenção não foi efetivada tendo em vista que diversas escolas tiveram suas notas diminuídas e outras, inalteradas.

No município de Vitória, dentre as 51 escolas de ensino fundamental existentes, apenas 39 escolas das séries iniciais foram avaliadas nos dois anos e 38 das séries finais, não sendo estas necessariamente as mesmas. Nestas escolas muitas variações mostraram-se impactantes, tendo em vista que se objetivava o aumento, mesmo que mínimo, das notas, em todas as unidades ou, em raros casos, uma permanência desta nota.

De antemão poderíamos apontar algumas possíveis questões a tal problemática. A primeira delas é a de que esse indicador, aplicado a toda educação nacional, independentemente das especificidades dos sistemas e escolas, não foi formulado para avaliar as escolas em suas múltiplas ações sociais e pedagógicas e que, portanto, não há, necessariamente, relação direta entre a nota e a prática escolar, sendo o Ideb, desse modo, uma política interna com vistas a dar respostas aos organismos externos, elevando os índices educacionais brasileiros no cenário mundial.

A segunda questão é a de que alguns fatores podem ser responsáveis pelas variações, tais como a questão socioeconômica, o contexto de cada escola, a diferenciação entre os sistemas,

---

<sup>7</sup> Os termos “séries iniciais” e “séries finais” são utilizados para se referir, respectivamente, às etapas da 1ª a 4ª série e da 5ª a 8ª série. Contudo, o Ideb denomina-os de “anos iniciais” e “anos finais”. Nessa pesquisa optou-se pela utilização dos primeiros termos por serem estes os mais utilizados no meio escolar.

as políticas educacionais e seus impactos e questões relativas à própria gestão escolar, dentre outros.

A hipótese inicial somente poderia ser abordada se fossem compreendidos, inicialmente, os fatores associados às possíveis diferenciações e especificidades ou dos sistemas ou das escolas objetos de investigação, hipótese segunda. Desse modo, a questão sobre qual problemática a investigação recai, diz respeito aos fatores que podem ser responsáveis pelas variações entre as notas de cada escola do ano de 2005 em relação ao ano de 2007 no que diz respeito às notas das séries iniciais.

Mediante esse quadro uma pergunta torna-se inevitável: o que diferencia as notas entre uma medição e a outra? Quando comecei a estudar o Ideb a concepção prévia de que esse índice nada representava sobre a qualidade educacional era presente e forte no meu imaginário, até mesmo por eu ter atuado como professora em escolas da periferia da cidade de Vitória. Com as leituras que fui realizando comecei a ter dúvidas quanto a essa insignificante relação entre o Ideb e a representatividade da qualidade educacional. A pergunta que não saía da minha cabeça era: “Será que de fato o Ideb, por meio das duas variáveis, aprovação e rendimento, não exprime a qualidade das instituições que visam, numa concepção ideal, a aprendizagem satisfatória, ou seja, aprendizagem e não retenção escolar? Ou seja, a aprendizagem não traduziria os processos pedagógicos vivenciados e as relações estabelecidas, assim como a aprovação?”

Nessa perspectiva apresentada, outros tantos objetivos integraram-se ao objetivo principal, a fim de compreender a problemática acima encontrada e constantemente questionada. Os objetivos específicos da pesquisa foram:

1) Analisar as origens, criação e propósitos do Ideb; 2) Identificar, na construção da nota de cada escola, qual o peso dos fatores analisados pelo Ideb (aprovação e desempenho) e o fator



de interferência na nota: “taxa de troca”<sup>8</sup>. 3) Analisar os fatores de interferência externa que influenciam a gestão educacional (processos migratórios e imigratórios; situações adversas nos anos de 2005 e 2007); 4) Analisar a variação existente quanto às notas do Ideb referentes às séries iniciais, em cada unidade escolar e 5) Identificar se políticas e ações foram e/ou estão sendo criadas a partir da divulgação do índice, tanto pelo sistema municipal quanto pelas unidades escolares.

Com isso, a perspectiva adotada foi a de enxergar fatores tanto nos sistemas quanto nas escolas para que fosse possível compreender o alcance que o Ideb possui na avaliação e monitoramento da qualidade educacional.

Ressalta-se que esta pesquisa não se propôs a ser um estudo sobre as questões matemáticas e estatísticas do índice. Contudo, procurou compreender a existência, criação e construção técnica do Ideb, porque somente assim foi possível localizar as escolas nesse contexto, bem como as notas obtidas.

Desse modo, a presente dissertação foi estruturada em onze capítulos, sendo esta introdução, o primeiro deles. No capítulo seguinte serão abordadas as trajetórias das avaliações no Brasil, a fim de contextualizar a criação da Prova Brasil, bem como do Ideb no cenário nacional. Posteriormente procuro apresentar e discutir acerca de várias pesquisas sobre as escolas eficazes que foram desenvolvidas internacionalmente e como pesquisas dessa natureza estão sendo desenvolvidas e abordadas no Brasil.

O quarto capítulo é destinado à apresentação detalhada do percurso metodológico realizado, o modo como a seleção da amostra foi realizado, os fatores de análise que perpassaram o

---

<sup>8</sup> A chamada “taxa de troca” é colocada pelo documento oficial do Ideb como sendo a variação que a escola pode ter em relação à nota de desempenho e ao índice de reprovação.

desenvolvimento da pesquisa, bem como a apresentação do município de Vitória e a organização do seu sistema de ensino.

A partir do quinto capítulo serão abordados os resultados encontrados na pesquisa, sejam eles decorrentes de estudos bibliográficos e estudos documentais, bem como dos estudos realizados no campo da pesquisa. Os primeiros resultados são relativos à criação, aplicabilidade e compreensão do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

No sexto capítulo há a apresentação das variáveis gerais encontradas na pesquisa, ou seja, as variáveis das 39 escolas da rede municipal de ensino de Vitória, o que possibilita a compreensão da situação do município em relação ao Ideb.

O sétimo capítulo em diante diz respeito às variáveis das escolas selecionadas para a pesquisa de campo e a apresentação dessas escolas. O oitavo, nono e décimo capítulo correspondem, respectivamente, aos resultados encontrados relativos à dimensão dos resultados obtidos pelas escolas, os insumos delas e a dimensão dos processos vivenciados. Estes capítulos incluem diversos tópicos que foram categorizados, desde as histórias e contextos das escolas até a relação entre o ensino noturno e a nota do Ideb nessas escolas.

O décimo primeiro capítulo aborda as conclusões obtidas por meio dos resultados desenvolvidos nos capítulos anteriores. O décimo segundo capítulo e último é destinado às considerações finais da pesquisa.

Nesse contexto, permeado de dúvidas e constantes descobertas, vemos o que, de forma academicamente (e surpreendentemente) aberta, encontrei.

## **2. A TRAJETÓRIA DAS AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL**

Apesar da ênfase na avaliação ter sido dada com a divulgação das notas do Ideb, outras tentativas de imprimir uma avaliação da educação nacional já existiam, mesmo com outras perspectivas, como veremos adiante.

Assim, vários estudos se fizeram necessários no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Um deles diz respeito justamente à trajetória das avaliações no cenário brasileiro, de modo a fornecer subsídios na própria compreensão e avaliação do Ideb como política de avaliação educacional do Governo Federal.

Dirce Nei Teixeira de Freitas, em seu livro “A avaliação da educação básica no Brasil” (FREITAS, 2007) decorrente de sua tese de doutoramento, traz diversas questões a serem analisadas sobre a temática. Uma delas é a abordagem de que há uma falsa perspectiva quando se fala que o interesse pela avaliação educacional no Brasil iniciou-se nos anos 90. A autora infere que desde a década de 30 já se abordava o assunto, mesmo não sendo o enfoque das discussões realizadas.

Em 1964 já estava apontada a necessidade de monitoramento da educação no que se refere às suas questões estatísticas, já que a grande problemática da época, considerando a tríade do direito à educação (acesso, permanência e qualidade) era referente ao acesso. Assim, estatisticamente era possível localizar e monitorar a quantidade de alunos dentro e fora da escola. Essa perspectiva é apontada pela criação do Censo Escolar. O importante era se estavam na escola e não como estavam. Portanto, era o problema do acesso e não o da permanência e qualidade que estavam em foco.

Com o tempo essa perspectiva de produção de informações e monitoramento de dados se intensifica, devido, principalmente, às conjunturas internacionais. Vieira e Farias (2007, p.144 - 145), referindo-se ao período de redemocratização e pós-abertura afirmam que “As origens das transformações vividas no período nem sempre têm sido determinadas por circunstâncias intrínsecas ao País. Ao contrário, grande parte delas deve ser tributada a um movimento mais amplo da globalização”.

Isso é possível perceber ao analisarmos como o Brasil sofreu influências e pressões externas, que acabaram por se materializar nas chamadas Reforma do Estado e da Administração Pública Gerencial. Tais reformas foram iniciadas nos anos finais da década de 80 e início da década de 90 no Brasil e realizaram mudanças significativas também no contexto das políticas educacionais.

Num primeiro momento as atenções estiveram voltadas para a reforma de ajuste estrutural<sup>9</sup>, orientadas para o mercado. Já nos anos 90, além do ajuste estrutural, as atenções se voltaram para a reforma administrativa do Estado.

A idéia da reforma administrativa do Estado era a de transformar a administração de burocrática, em gerencial, considerando que o Estado não poderia ser mínimo, pois ele precisaria ter credibilidade externa, além da necessidade, por parte da população, de sua presença e posicionamento. Logo, “[...] a solução não é provocar o definhamento do Estado, mas reconstruí-lo, reformá-lo.” (BRESSER PEREIRA, 2005, p. 23).

---

<sup>9</sup> Trata-se de um conjunto de condicionalidades econômicas, financeiras, políticas e ideológicas exigidas, propostas e requeridas pelas agências financeiras multilaterais, produzidas e ancoradas nas proposições dos países cênicos do capitalismo mundial: EUA, Itália, Alemanha, Inglaterra, Canadá, França e Japão. O ajustamento estrutural ganhou força sistêmica principalmente a partir do início dos anos 1980, período em que se agravou o endividamento externo dos países, particularmente dos países periféricos e endividados. Desse modo, o receituário de reformas condicionadas pelas instituições multilaterais (agentes destacados do capitalismo) como o Banco Mundial/BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, o FMI - Fundo Monetário Internacional e o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, para que houvesse anuência para a formalização de empréstimos em qualquer área passou a exigir um conjunto de reformas como a estatal, educacional, trabalhista, previdenciária, fiscal etc. (HISTEDBR, 2009)

Tais idéias, abordadas pelo então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), Luiz Carlos Bresser Pereira, apresentam alguns pontos contraditórios.

Ao mesmo tempo em que se defende a não diminuição da atividade estatal e sim a reforma do Estado, coloca-se a questão de que “A reforma provavelmente significará reduzir o Estado, limitar suas funções como produtor de bens e serviços [...]” (*Ibid. Idem*)

É nesse paradoxo que é lançado, por este Ministro, em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. “A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995).

O Plano discorre, portanto, sobre a flexibilidade das atividades estatais, dentre elas, a educação. Segundo Theresa Adrião, a

[...] flexibilização, anunciada no plano, refere-se principalmente a mudanças na administração do pessoal que trabalha no setor público. A primeira mudança relaciona-se às formas de contratação [...] A segunda visa alterar o modelo de avaliação e, conseqüentemente, de recompensas: a um modelo de avaliação e promoção ou evolução centradas na articulação de títulos, tempo de serviço e em procedimentos de avaliação ‘interna’ de desempenho, contrapõe-se uma avaliação externa a partir de resultados alcançados e formalizada por indicadores de desempenho definidos em função de metas também externamente previstas. (ADRIÃO, 2006, p. 46)

Por esse posicionamento da autora sobre o Plano é possível perceber a ênfase destinada à questão de avaliação de resultados, tendo por base os indicadores de desempenho, criados e definidos pelo órgão central e, no caso da educação, pelo Ministério da Educação.

O interessante é perceber que conjuntamente com a Reforma do Estado, reformas no campo educacional foram feitas e continuam a ser criadas. Nessa perspectiva, a educação nacional se organiza de modo a descentralizar o financiamento e a própria oferta de ensino. Contudo, como visto, o órgão central controla e monitora essa descentralização, via indicadores e estatísticas.

Assim, a avaliação educacional assume um viés fragmentado, sendo dicotômica, pois cada vez mais assume um papel de monitoramento, desvinculado da execução das políticas educacionais.

Essa perspectiva, aos poucos, foi sendo introduzida nos diversos âmbitos da esfera política nacional, o que pode ser identificado pelas ações do MEC, das secretarias estaduais<sup>10</sup> e pelas legislações educacionais, dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) (BRASIL, 1996), sancionada no auge da Reforma do Estado. De acordo com Vieira e Farias, (2007, p. 168),

Com tais instrumentos em mãos, o governo federal assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para os estados e municípios. O controle do sistema escolar passa a ser exercido através de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino.

A partir dessa perspectiva, iniciou-se no Brasil e em outros países da América Latina (CASTRO, 1999) um desenvolvimento acelerado de instituir sistemas de avaliação da educação, no que tange à criação de indicadores e resultados.

---

<sup>10</sup> A consonância das secretarias estaduais pode ser exemplificada nos estudos de Theresa Adrião, que em sua tese de doutoramento, analisou “[...] o conteúdo implícito nas medidas governamentais adotadas com vistas a implantar estratégias voltadas para a ‘alteração nos padrões de gestão’” nas reformas implementadas na primeira gestão de Mário Covas (1995-1998), no governo do estado de São Paulo”. (ADRIÃO, 2006, p. 20)

É nesse contexto que foi criado, no Brasil, em 1988<sup>11</sup>, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, denominado SAEB, que ainda permanece, entretanto com diversas modificações no decorrer dos anos. Foram quatro ciclos diferenciados do SAEB, cujos objetivos em cada um deles, também se diferenciam.

#### QUADRO 1 – OBJETIVOS DO SAEB, POR CICLO.

1º Ciclo – 1990	Desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional (MEC, secretarias estaduais e órgãos municipais); regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento de infra-estrutura de pesquisa e avaliação educacional; propor uma estratégia de articulação dos resultados das pesquisas e avaliações já realizadas ou em vias de implementação. (Brasil/MEC/INEP, s.d., p.3)
2º Ciclo – 1993	Fornecer elementos para apoiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação (Brasil/MEC/INEP, 1995); promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; incrementar, descentralizar e desconcentrar a capacidade técnico-metodológica na área de avaliação educacional no Brasil (Brasil/PNUD, 1992).
3º Ciclo – 1995	Fornecer subsídios para as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil (Brasil/MEC/INEP, s.d.; Brasil/MEC/INEP, 1995).
4º Ciclo – 1997	Gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras.

**Fonte:** BONAMINO e FRANCO (1999, p.111).

<sup>11</sup> Mesmo tendo sido instituído em 1988, o SAEB só é legalmente criado em 1994, pela Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro.

É interessante perceber a mudança de perspectiva adotada em cada ciclo. Nos dois primeiros ciclos, a avaliação de desempenho possuía um caráter mais processual, ao avaliar a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries. Já nos dois últimos, a avaliação adquire um caráter “conclusivo”, “terminativo”, indicando a ênfase que, a partir daí e continuamente, seria dada aos resultados, bem como ao monitoramento destes. (*Idib. Idem.*).

Faz-se necessário ressaltar que a ampliação e a ênfase nos resultados educacionais não se deram isoladamente em cada país. Essa é uma tendência possível de se visualizar, principalmente, nos países considerados emergentes. Assim, seguindo orientações, vinculações e tendências dos organismos internacionais, iniciaram-se programas e projetos que objetivaram ampliar o acesso à escolarização e, ao mesmo tempo, otimizar os investimentos em educação (CASTRO, 1999; FONSECA, 2005; SILVA, 2002; SOUZA, 2002a).

Para Gentili (2002, p. 31) essas orientações e determinações internacionais fizeram e ainda fazem com que os assuntos referentes às questões de política social sejam limitados “[...] à aplicação da lógica custo-benefício e à ênfase na necessidade de considerar, como prioritária, a obtenção de uma crescente taxa de retorno dos recursos investidos”. Assim, um modo de verificar se houve uma crescente taxa de retorno dos recursos investidos é pelo controle e monitoramento da educação, ou seja, por meio das avaliações em larga escala.

Foi nesse contexto, mais especificamente a partir de 1996, que as avaliações foram intensificadas. Neste mesmo ano iniciou-se o Exame Nacional de Cursos (ENC – PROVÃO - 1996-2003), na época avaliando apenas alguns cursos. Atualmente, sua abrangência é consideravelmente maior, sendo denominado ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), integrando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cujo objetivo é o de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Seu caráter é amostral.



No ano seguinte, 1997, o Brasil participou do Primeiro Estudo Internacional Comparado, desenvolvido pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação, integrante da UNESCO, cuja segunda edição ocorreu no período de 2004 a 2007. O LLECE tem por objetivo “[...] realizar estudos regionais sobre desempenho escolar e os fatores associados”. (LLECE, 2008).

Em 1998 o Brasil incluiu mais um sistema de avaliação, de caráter terminativo, voltado aos alunos que estão concluindo ou já concluíram o Ensino Médio. É o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, que acontece anualmente. Aos poucos o ENEM foi sendo usado como agregador de pontos do vestibular, para o ingresso em algumas universidades. Posteriormente, a partir de 2005, foi atrelado, por meio da lei 11.096/2005, à concessão de bolsas de estudos do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) (BRASIL, 2005). Em 2009 o MEC propôs a unificação dos vestibulares, cuja intenção era a de substituí-los por uma única prova, que no caso seria o ENEM. A proposta foi aceita por diversas universidades e com isso o ENEM vem sofrendo uma reformulação quanto à sua metodologia, abrangência e aplicação.

Em 2000, começava, no Brasil, a avaliação do PISA – Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes, desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ele acontece de três em três anos, sendo o Brasil signatário da última edição, que ocorreu em 2009. É uma avaliação feita por faixa etária e não por seriação, como acontece nas demais avaliações. Assim, no PISA, a aplicação da prova é por amostragem e realizada com jovens de 15 anos de idade, independentemente das séries nas quais se encontram.

Em 2005 o SAEB sofreu uma modificação pontual e necessária para a continuidade e reforço do monitoramento educacional. A sua nova organização foi normatizada pela Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005 (BRASIL, 2005a) e se encontra composta pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB tem o seu foco nas gestões dos sistemas educacionais e é conhecida como SAEB. Já a

ANRESC é mais ampla e focaliza as unidades escolares brasileiras e, devido a isso, recebe o nome de Prova Brasil. Se antes a avaliação era feita por amostragem, com essa organização e novo sistema de dados tornou-se possível avaliar cada sistema e cada escola brasileira. “A Prova Brasil deu nitidez à radiografia da qualidade da educação básica” (MEC, 2007, p. 12), segundo posicionamento governamental. A relevância do SAEB, como um todo, para o sistema de avaliação nacional é, portanto, inegável, pois

O desenho preliminar do que viria ser o SAEB representou, de certa forma, uma culminância dos estudos e pesquisas realizados ao longo dos anos 80. E, mais que isso, introduziu a avaliação em larga escala na regulação da educação básica no país. (FREITAS, 2007, p.39)

O SAEB representa, portanto, a efetivação da avaliação em larga escala no contexto brasileiro, sendo a qualidade aferida mediante resultados cognitivos. Assim, nas políticas educacionais há, ao que tudo indica, uma preponderância na utilização de indicadores como ferramenta de avaliação da qualidade, uma qualidade, aliás, padronizada, o que torna possível a comparação desses indicadores.

Segundo Fávero (1999, p. 110) “O MEC vem articulando, nos últimos anos, um poderoso arsenal de leis e sistemáticas de estatísticas e de avaliação educacionais [...]”. Isso é possível de se observar quando analisamos as ações e programas advindos e/ou gestados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O INEP é uma autarquia federal<sup>12</sup> que está vinculada ao Ministério da Educação e que tem por missão

[...] promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, produção de dados estatísticos e de desenvolvimento de estudos para subsidiar as políticas, tendo-se

---

<sup>12</sup> O INEP, criado em 1937 possuía um caráter de promover estudos e pesquisas na área educacional, como o próprio nome diz. Entretanto, atualmente, o Instituto assume um caráter bem maior de avaliação e produção de dados estatísticos do que de desenvolvimento de estudos para subsidiar as políticas, tendo-se transformado em autarquia em 1997.

transformado em autarquia em 1997. Com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (INEP, 2008b)

Nesse sentido, foi criado, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação. Como já indicado anteriormente, cabe ressaltar que já há um plano na educação brasileira, com vigência até 2011, que é o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001.

No PNE estão pressupostos, prioridades, diagnósticos e objetivos da educação brasileira. No caso do PDE, não há objetivos, nem diagnósticos, nem algo que possa caracterizá-lo tecnicamente como plano, pois se configura como um conjunto de ações agregadas, não necessariamente articuladas entre si, sendo muitas desvinculadas umas das outras. Assim, ele não é considerado um Plano, mas sim um artefato político e midiático que indica a atual política de educação. O PNE tinha como principais objetivos “[...] elevar a escolaridade da população, melhorar a qualidade de ensino, reduzir as desigualdades e democratizar a gestão do ensino público. Para tanto, foram estabelecidas 294 metas, com prazos entre 2001 e 2011” (RÖTZSCH, 2005). Dessas metas, apenas 33% foram cumpridas, ou seja, 67% ainda não foram atingidas. Então, por que criar o PDE? Podemos nos perguntar.

A criação deste plano não foi um movimento iniciado pelo MEC. Em 2006 um grupo de empresários se reuniu e foi criado um movimento denominado “Compromisso de Todos Pela Educação”. O PDE origina-se deste movimento, sendo instituído e legitimado pelo governo por meio do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” mediante programas e ações de assistência técnica e financeira<sup>13</sup>. O Decreto visa, segundo consta, a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

---

<sup>13</sup> “[...] marcou presença no MEC a articulação do Compromisso de Todos pela Educação, que reúne setores da sociedade civil, entre eles, destacadamente, empresários. A sinergia entre MEC e grupo foi tão intensa

Dentre as ações do PDE, é claro que não poderiam faltar ainda mais avaliações da educação, pois, como já indicado, há uma ênfase por parte do órgão central na criação e divulgação de indicadores educacionais. Assim, criou-se a Provinha Brasil que visa avaliar crianças de 6 a 8 anos no que diz respeito à sua alfabetização e criou-se também o Ideb que pode ser considerado o “carro-chefe”, “a jóia da coroa”, a ação marcante do PDE. (CURY, 2008).

Mais adiante veremos o que significa dizer que o Ideb é o “carro-chefe”, “a jóia da coroa”. Ou seja, veremos o que o Ideb traz de novo e de impactante na política de avaliação educacional. Primeiramente é importante ressaltar que estudos sobre a temática avaliação educacional foram e continuam sendo desenvolvidos no Brasil, especificamente no que diz respeito ao SAEB. Por ter o SAEB quase vinte anos de existência, era de se esperar a realização de pesquisas envolvendo-o ou sobre ele diretamente.

São mais de 66 pesquisas relacionadas ao SAEB, cujas abordagens são as mais diversas possíveis. Algumas se referem à própria metodologia das questões e análise dos dados (ANDRADE, 2005; CHRISTO, 2001; CONDÈ, 2002; RABELO, 2000). Outras dizem respeito análise de uma área específica, português ou matemática (OLIVEIRA, 2002; SOUZA, 2005; VARGAS, 2006).

Outras ainda estudam o SAEB enquanto um sistema de avaliação nacional e sua relação com o conceito de qualidade educacional (BISPO, 2005; BONAMINO, 2000; FELÍCIO, 2004; FRANÇA, 2006; SANTOS, 2001; SOUZA, 2002; STOCO, 2006; THIMOTEO, 2003)<sup>14</sup>. Muitas dessas pesquisas já indicam a utilização das idéias dos estudos das Escolas Eficazes, por mais que não os citem diretamente.

---

que o termo de compromisso formulado para a adesão de municípios, em troca de apoio técnico e financeiro do MEC, foi batizado com o mesmo nome.” (AÇÃO EDUCATIVA, 2007, p. 6)

<sup>14</sup> Há inúmeros outros trabalhos que contribuíram para análise do SAEB. Contudo, não foi possível citar todos neste momento, o que não retira o mérito do empenho dos demais autores da área.

Outras pesquisas sobre outros sistemas de avaliação estaduais foram desenvolvidas. A exemplo, temos pesquisas, em menor número, também sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, (FELIPE, 1999; HERNANDES, 2003; SILVA, 2006), do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE (MACHADO, 2004) e do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná (AVA) (GONÇALVES, 2005).

Portanto, em termos acadêmicos a temática da avaliação em larga escala e seus condicionantes vêm ganhando espaço de discussão e aprofundamento. Desse modo, seria de se esperar que o Ideb, pelo impacto causado e por ser o primeiro indicador objetivo de qualidade educacional brasileira, fosse alvo de diversas pesquisas, assim como o SAEB. Contudo, como o Ideb foi lançado no primeiro semestre de 2007, ainda não foi possível a realização de pesquisas de Mestrado e Doutorado nessa área.

Assim, as primeiras pesquisas sobre o Ideb, a comporem o banco de Teses, serão possivelmente concluídas e divulgadas a partir do presente ano. Mesmo não havendo pesquisas concluídas sobre o índice, já é possível apontar artigos e discussões sendo realizadas por acadêmicos e representantes do governo.

Em outubro de 2008 aconteceu, em São Paulo, um Seminário para avaliação e debate sobre o índice. O debate foi intenso e levantou questões acerca da qualidade do ensino e dos limites e avanços do Ideb.<sup>15</sup> Nele, estiveram presentes pesquisadores e pesquisadoras em Educação e Economia que abordaram diferentes pontos de vista sobre Índice. Dentre os presentes, estava o presidente do INEP, Reynaldo Fernandes e os professores José Francisco Soares, Nigel Brooke e Romualdo Portela de Oliveira. Já, em relação aos artigos referentes à temática encontramos, em 2007, um artigo do próprio Reynaldo Fernandes, discorrendo sobre o índice

---

<sup>15</sup>

Tais informações foram obtidas na condição de participante (ouvinte), do evento em questão. Para maiores informações ver <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/IDEB>”.

e as metas intermediárias deste. (FERNANDES, 2007) e outro do professor da USP, Romualdo Portela de Oliveira, no qual faz ponderações sobre o índice enquanto medida de qualidade. (OLIVEIRA, 2007).

Recentemente encontramos o artigo de Andréa Gouveia, Ângelo de Souza e Taís Tavares, professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que discorreram sobre “O Ideb e as políticas educacionais na região metropolitana de Curitiba.”. O artigo busca relacionar variáveis sociais, por meio de índices e taxa de pobreza, com o desempenho escolar medido pelo Ideb. E dentre os diversos indicativos encontrados, apontam para a necessidade de “[...] estudos que busquem conhecer o Ideb em sua composição interna, discutindo fatores educacionais que têm impacto sobre ele, são muito importantes e ainda escassos” (GOUVEIA; SOUZA; TAVARES, 2009, p. 57).

As informações mais recentes sobre pesquisas sendo desenvolvidas ou concluídas são desse ano. No ano de 2010 foi divulgada uma pesquisa realizada pelo movimento “Todos pela Educação”, intitulada “Desigualdades nas redes municipais de ensino”. (TAKAHASHI, 2010) Essa pesquisa procurou analisar a situação das capitais brasileiras, no que diz respeito aos anos iniciais, identificando qual a variação existente entre as escolas dos municípios. A capital que apresentou maior diferenciação entre a escola com boa nota e a escola com nota ruim foi o município de Vitória, foco da pesquisa aqui apresentada. A diferença entre as melhores e as piores escolas foi de 51%.<sup>16</sup>

Diante desse quadro de produção científica sobre a temática e, especificamente, sobre o Ideb, vê-se que ainda há muito a ser pesquisado. Essa Pesquisa é apenas uma das tentativas de compreensão do alcance do índice.

---

<sup>16</sup> A metodologia do estudo foi a seguinte: foram consideradas as capitais que tiveram notas acima ou igual à média nacional (4,2). Na pesquisa foram excluídas 10% das melhores e das piores escolas, para evitar que erros no banco de dados ou exceções na rede distorcessem os resultados, segundo consta na explicação do Movimento. (TAKAHASHI, 2010)

### 3. A TRAJETÓRIA DAS PESQUISAS “ESCOLAS EFICAZES”.

Outra referência importante para a pesquisa que se mostrou presente no decorrer das leituras é aquela relacionada aos estudos das Escolas Eficazes, já que tais estudos marcam uma perspectiva de avaliação das escolas por meio de seus resultados, tal como o Ideb.

Estudos denominados “Escolas Eficazes” tem o seu marco nos estudos de James Coleman que, em 1966, publicou o relatório sobre “Igualdade de oportunidades educacionais”, popularmente conhecido como “Relatório Coleman”, a pedido do governo norte-americano. Na época o relatório foi solicitado devido ao contexto da Guerra Fria, na qual duas potências lutavam pela hegemonia científica e política, Estados Unidos e União Soviética. Em 1957 a União Soviética lança o primeiro satélite artificial da terra, o Sputnik I, fazendo com que os Estados Unidos se sentissem ameaçados, dando início, de fato, a chamada “corrida espacial”, numa tentativa de mostrar supremacia e poder diante o mundo.

Esse acontecimento gerou uma modificação também na forma como a educação passou a ser tratada nos Estados Unidos e “[...] pode ser considerado um divisor de águas na história do currículo de ciências, levando grande preocupação às autoridades educacionais do ocidente, principalmente à nação americana, receosa de perder a corrida espacial.” (FONSECA, 2007, p. 3). Dessa preocupação surge, então, o Relatório Coleman e a partir dele uma maior atenção governamental acerca da educação escolar, por motivos econômicos e políticos.

Mas do que tratam tais estudos? Estudos dessa natureza objetivam identificar quais são os fatores que fazem com que algumas escolas obtenham sucesso (nenhuma evasão, nem repetência, alto índice de conhecimento, são os pontos considerados exitosos).

Desse modo, ressalta-se o grande interesse econômico na realização desses estudos e na divulgação de idéias, muitas vezes distorcidas do contexto educacional e das lutas travadas em prol da educação pública e democrática, tal como a idéia que compara constantemente escolas públicas e particulares, ressaltando-se como as escolas particulares são superiores às públicas.

Nigel Brooke e José Francisco Soares (2008), por meio do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), organizaram uma coletânea comentada de pesquisas e artigos desenvolvidos sobre a temática cuja opção foi denominá-la “Escolas Eficazes”<sup>17</sup>, o que trouxe grande contribuição à compreensão da trajetória desses estudos e facilitou, ao traduzi-los, a realização de leituras sobre a temática na fonte. Os autores agruparam o material de análise em cinco seções e para cada uma delas, teceram comentários.

A primeira delas se refere aos estudos ocorridos em meados da década de 60 até meados da década de 70, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra. Os estudos, em suas conclusões, indicavam que a diferença que a escola faz na vida do aluno é quase nenhuma. Isso foi relatado no próprio relatório Coleman e num dos capítulos encontramos o seguinte questionamento: “Quais são as características da escola que são responsáveis pelas maiores variações no desempenho?” (COLEMAN, 2008, p. 30). A resposta é, basicamente, uma negativa de que há uma influência considerável no que diz respeito às especificações escolares. Ou seja, não faz diferença para qual escola o aluno vai, pois a questão da diferenciação apontada se refere às questões extra-escolares, como a situação sócio-econômica dos estudantes, o *background* familiar e dos professores<sup>18</sup>. Na avaliação de Madaus et al (2008),

---

<sup>17</sup> Tanto o termo “Escola Eficaz” quanto o termo “Efeito-Escola” são utilizados na área.

<sup>18</sup> MADAUS et al, se referindo ao relatório, colocam que “Para uma sociedade que acreditava na importância da escola enquanto agente redutor de desigualdade, tal achado acabou sendo extremamente desconfortável”. (2008, p. 75)



Antes dessa pesquisa, a igualdade de oportunidades educacionais significava acesso igual aos insumos da educação escolar: bons professores, bibliotecas, livros-texto, salas de aula etc. Quando a pesquisa mostrou que a igualdade relativa desses insumos em diferentes tipos de escolas não levava a um desempenho igual, a concepção de igualdade de oportunidades passou a enfatizar o desempenho em testes. Escolas seriam vistas como provedoras de igualdade de oportunidades educacionais quando diferentes alunos em diferentes escolas tivessem desempenho semelhante. (MADAUS et al, 2008, p. 78)

Os autores contribuem com essa análise, pois a questão das desigualdades é fundamental quando se fala em “Escolas Eficazes”, tendo em vista que tais estudos são justificados por haver uma grande diferenciação de desempenho e de modos de socialização entre as escolas. A questão, portanto, desses estudos, acaba por recair sobre a desigualdade educacional. Desigualdade ou de acesso, ou de permanência e ainda, de qualidade.

Em seu artigo, “Desigualdade no aproveitamento educacional”, Christopher Jencks traz ao cerne da questão a seguinte consideração em relação à desigualdade na formação dos alunos.

[...] as escolas servem principalmente de agências de seleção e certificação, cujo trabalho é medir e rotular pessoas, e, apenas secundariamente, como agências de socialização, cujo trabalho é modificar pessoas. Isto implica que as escolas servem primeiramente para legitimar a desigualdade e não criá-la. (JENCKS, 2008, p. 50)

O autor problematiza essa questão no artigo e indaga quem é e quem não é certificado pela escola e conclui que “Credenciais são, por definição, distribuídas desigualmente” (p. 53) e que, portanto, o determinante para saber quem a escola certifica e não certifica é o *background* familiar, confirmando as pesquisas de Coleman.

Na última leitura desta seção, há um artigo de Bowles e Gintis, “Promessas Quebradas”, de 1976, no qual são ressaltadas questões mais estruturais da desigualdade existente entre as escolas. A escola é vista por eles como reprodutora das desigualdades já existentes no campo

social e econômico. Logo, ela faz diferença, mas não positivamente, já que reforça, legitima a diferenciação de classe. Para eles “O sistema educacional serve – através da correspondência de suas relações sociais com as relações da vida econômica – para reproduzir a desigualdade econômica e para distorcer o desenvolvimento pessoal.” (BOWLES; GINTIS, 2008, p. 103)

Em reação a essas pesquisas, surge ainda na década de 70 e também na de 80, um conjunto de estudos que criticam as pesquisas realizadas e que procuram apontar que há diferenciação interna entre as escolas e que, portanto, elas não poderiam ser consideradas igualmente. Num dos estudos, apresentados nesta segunda seção, foi concluído que algumas escolas fizeram diferença na vida escolar dos alunos, ou seja, foram bem-sucedidas, mesmo num contexto social degradado, no que diz respeito à criação de um ambiente favorável para a obtenção de bons resultados. (RUTTER et al., 2008).

Metodologicamente, encontramos num dos artigos (MADAUS et al, 2008a) uma revisão dos estudos realizados até aquele momento, contrários às idéias do relatório Coleman. Os autores apontam algumas variáveis de insumo que consideram já consolidadas na área, até aquele momento. Recursos da escola, tempo dedicado às disciplinas escolares, característica do professor<sup>19</sup>, qualidade do ensino (ensino e ambiente de aprendizagem), variáveis dos alunos e influência de grupos pares. Quanto às variações de processo, apontam as variáveis de clima<sup>20</sup> como sendo um fator de peso em relação à média de desempenho dos alunos.

Com esses estudos, organizados na seção 2, os autores procuraram mostrar que cada escola interfere no desempenho de seus alunos e que os *surveys* realizados

---

<sup>19</sup> “Certamente, professores são diferentes e, se suas reputações são merecidas, é provável que alunos de um certo tipo de professor sejam tratados de forma diferente dos alunos de um outro tipo de professor” (Ibid; Idem p. 125)

<sup>20</sup> “As variáveis de clima, baseadas nas percepções dos alunos, professores e diretores, descrevem o clima entre os alunos (a sua noção de futilidade acadêmica, suas expectativas, sua percepção da pressão dos professores e das normas), o clima entre os professores [...] e o clima para o diretor [...]” (Ibid; Idem, p. 138).

[...] não foram capazes de avaliar se os alunos eram influenciados por diferenças no que diz respeito ao estilo ou qualidade do ensino, os tipos de interação professor-aluno na sala de aula, o clima social da escola em geral, ou as suas características e qualidades como uma organização social. (RUTTER, 2008, p. 146)

A seção 3 traz a contribuição de pesquisas mais pormenorizadas, realizadas em poucas escolas, escolhidas por apresentarem problemas específicos.

Nessa mudança, incorporou-se a idéia da eficácia como um atributo da escola e não como características de um conjunto de escolas ou do sistema como um todo. Assim sendo, admitiu-se que o nível de eficácia poderia variar de escola para escola, em função daqueles processos internos que as pesquisas anteriores tinham menosprezado. (BROOKE; SOARES; Op. Cit. p. 218)

Num outro artigo de Rutter et al. (2008a), os autores apontam mais especificamente que o *background* de entrada dos alunos influencia o desenvolvimento da escola, contudo em menor proporção do que os processos escolares influenciam o resultado do aluno. Ou seja, “[...] a escola tem maior influência sobre o aluno do que o aluno sobre a escola.” (RUTTER et al. 2008a, p. 229). E concluem dizendo que “[...] os resultados carregam a forte implicação de que as escolas podem fazer muito para fomentar bom comportamento e desempenho e que, mesmo em áreas não privilegiadas, as escolas podem ser uma força positiva.” (RUTTER et al. op. Cit., p. 251).

Com um considerável número de pesquisas desenvolvidas, os autores Brooke e Soares incluem na seção 4, um estado da arte da pesquisa em eficácia escolar, que foi publicado em 1999, por Pam Sammons, a pedido do governo britânico. Neste estudo estão colocados onze fatores para escolas eficazes: liderança profissional, objetivos e visões compartilhadas, ambiente de aprendizagem, concentração no ensino e na aprendizagem, ensino e objetivos claros, altas expectativas, incentivo positivo, monitoramento do progresso, direitos e responsabilidades do aluno, parceria escola-casa e organização orientada á aprendizagem. (SAMMONS, 2008). Percebe-se, portanto, que já há uma diferenciação quanto às variáveis que

impactam a eficácia da escola, se as compararmos com as colocações de Madaus et al. (2008a) já apresentadas, como recursos da escola, tempo dedicado às disciplinas escolares, característica do professor, qualidade do ensino (ensino e ambiente de aprendizagem), variáveis dos alunos, influência de grupos pares e as variáveis de clima.

A constância de associação entre pesquisa de escolas eficazes e a formulação de políticas governamentais gerou uma tensão em tais estudos. Goldstein e Woodhouse, num artigo intitulado “Pesquisa sobre eficácia escolar e políticas educacionais”, criticaram a realização dessas pesquisas a pedido de governos por alguns motivos. “Abuso por parte do governo” e “demasiada simplificação das complexas ‘causalidades’ associadas ao ensino e ao “desvio de atenção para as tabelas de desempenho” (GOLDSTEIN; WOODHOUSE, 2008, p. 412) são alguns destaques.

Como resposta a tais críticas, Reynolds et al., no artigo “Conectando a eficácia e o melhoramento escolar” traz análises sobre as EE, relacionando-as aos projetos desenvolvidos por órgãos governamentais em alguns países, como Canadá, Estados Unidos e Holanda. Os projetos apresentados servem para mostrar e defender as EE como base para a formulação de políticas governamentais. (REYNOLDS et al. 2008)

Tal tensão traz uma grande contribuição a este projeto, pois na realidade das pesquisas em eficácia escolar desenvolvidas atualmente, grande parte é solicitada, se não por governos diretamente, por organizações diversas, como veremos a seguir.

As pesquisas denominadas Escolas Eficazes aconteceram e continuam acontecendo concomitantemente aos processos de institucionalização de avaliação em larga escala da educação no contexto nacional e internacional.

Assim visto, torna-se importante compreender tais processos de pesquisas e avaliação que foram e continuam a ser desenvolvidas em contextos específicos, como o caso da América Latina e mais especificamente, no Brasil.

### **3.1. As pesquisas internacionais da eficácia escolar na atualidade: a participação do Brasil.**

Em 1997, o Brasil participou do Primeiro Estudo Internacional Comparado (PERCE), desenvolvido pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação<sup>21</sup>, integrante da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência (UNESCO)<sup>22</sup>.

O Laboratório é uma rede de sistemas que monitora e avalia a qualidade da educação nos países da América Latina, sendo coordenado pelo Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe (OREALC<sup>23</sup>). O LLECE tem como uma das funções a produção de informação sobre o sucesso da aprendizagem dos alunos e a análise dos fatores associados ao sucesso.

Desse modo, o Laboratório desenvolve pesquisas sobre a aprendizagem educacional e os fatores a ela associados, por meio de dois estudos específicos. O PERCE e o SERCE – Segundo Estudo Internacional Comparado.

O PERCE avaliou estudantes, em 13 países de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, no que diz respeito ao seu aprendizado nas áreas de Leitura e Matemática. O SERCE, iniciado em 2004 e

---

<sup>21</sup> Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

<sup>22</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

<sup>23</sup> Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

divulgado em 2008 avaliou os estudantes da 3ª e 6ª série do ensino fundamental, contudo englobando, além das áreas de Leitura e Matemática, a área de Ciências. O Brasil, também signatário desta avaliação, não teve a área de Ciências avaliada.

Os objetivos do SERCE “[...] são a geração de conhecimento sobre os resultados de aprendizagem dos estudantes de educação primária nas áreas de linguagem, matemática e ciências, assim como dos fatores associados que explicam as diferenças de rendimento entre os alunos.” (LLECE, 2008)

O Laboratório ainda desenvolve pesquisas paralelas a esses estudos. O “Estudo sobre estratégias para melhoria da aprendizagem” foi uma pesquisa realizada em 2007 e 2008 que teve por objetivo “[...] identificar e tornar visíveis as práticas que tenham provado sua eficácia dentro de algumas das áreas definidas como prioritárias pelos especialistas.” (*Ibid. Op. Cit.*)

Atualmente está sendo desenvolvida a “Pesquisa Latino-Americana sobre Ensino Eficaz”, no que se refere à prática docente chilena. Outra pesquisa é sobre as Escolas Primárias. É um estudo produzido pelo Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI-SPS), e coordenado internacionalmente pelo Instituto de Estatísticas da UNESCO. Esse estudo pretende “[...] comparar o funcionamento das escolas primárias nos diferentes contextos nacionais, sob a perspectiva da efetividade (gestão escolar e estratégias didático-pedagógicas) e da equidade (distribuição dos recursos e das boas práticas entre as escolas das diferentes regiões de cada país).” (INEP, 2008)

Outra organização internacional que atua na perspectiva das Escolas Eficazes é Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Uma de suas avaliações desenvolvidas é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)<sup>24</sup>. O PISA “[...] é um programa

---

<sup>24</sup> No original, Programme for International Student Assessment.

internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos” (INEP, 2008a). É uma avaliação feita por faixa etária e não por seriação, como acontece nas demais avaliações. Assim, no PISA, a aplicação da prova é por amostragem e realizada com jovens de 15 anos de idade (idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.), independentemente das séries nas quais se encontram.

O Brasil, um dos países integrantes<sup>25</sup>, já participou da avaliação nos anos de 2000, 2003, 2006 e da edição de 2009. Na do ano 2000 a ênfase foi na área de leitura. Em 2003, na de matemática e a de 2006, na área de Ciências. Em 2009, a Leitura voltou ao centro, sendo mais aprofundada. Na edição de 2006, o Brasil obteve as seguintes médias: em Ciências, 390 pontos; em Leitura, 393 pontos e em Matemática, 370 pontos. Comparadas às médias dos países da OCDE, (Ciências - 500 pontos; Leitura - 492 pontos e Matemática - 498 pontos) as médias brasileiras estão consideravelmente baixas, como apontou os resultados da edição.

Numa reportagem do jornal “O Globo” o professor Nelio Bizzo, da USP, criticou a ênfase dada às notas brasileiras, dizendo que a situação do ensino no Brasil não é tão trágica quanto parece mostrar o resultado.

[...] A distância no ranking entre os países tem pouco significado quando se comparam países grandes e com distribuição de renda muito desigual, caso do Brasil, com países pequenos e ricos, como a Finlândia, com indicadores sociais muito diferentes. [...] A discussão de educação que acontece no Brasil não é a que acontece na Noruega. O Brasil deve ser comparado com países com realidades mais próximas, como a Colômbia, o México e a Argentina. Estes são países da América do Sul com grande contingente de alunos (cerca de 27%) com desempenho muito baixo (abaixo de 334 pontos, diante da média ajustada de 500 pontos para o conjunto de países da OCDE). (MATUK, 2007)

---

<sup>25</sup> A primeira edição contou com 43 países; a segunda com 41, a terceira, com 57 e a última edição, de 2009, com 62 países.

Outra ação, conduzida pela OCDE, é a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), cujo foco principal é o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho que as escolas oferecem aos professores do ensino fundamental (6º a 9º ano ou da 5ª a 8ª série). Ela teve início em 2006, com a aplicação de testes e, em 2008, teve a sua continuidade. Ela faz parte dos Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES), criado com o objetivo de aprimorar os sistemas de coleta de dados dos países membros da OCDE. Um dos objetivos é

[...] produzir indicadores educacionais e internacionalmente confiáveis por meio do cruzamento de diferentes dados, como número de alunos versus número de habitantes ou número de alunos versus evasão escolar. Os indicadores produzidos pelo Ines também são utilizados pelos países que integram o programa para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas nacionais. (INEP, 2008)

Outra ação do INES, “Panorama da Educação” é uma publicação anual sobre diversos temas, entre os quais: o impacto da aprendizagem, o investimento financeiro, o acesso à educação, o contexto de aprendizagem e a organização das escolas. A coleta de dados para a elaboração da pesquisa é feita por cada país participante e, no caso do Brasil, é feita pelo INEP, que repassa dados com base no Censo da Educação Básica e no Censo da Educação Superior, além de outras fontes adicionais<sup>26</sup>. Com base nos dados fornecidos por cada país, a OCDE faz as comparações.

No que diz respeito aos organismos internacionais, há outra organização de pesquisas sobre Eficácia Escolar que vem ganhando destaque no cenário global. É a “Rede Ibero-Americana de Investigação sobre Mudança e Eficácia Escolar”<sup>27</sup> (RINACE).

Ela é uma rede, criada em 2002, que tem por objetivos “[...] fomentar o desenvolvimento de investigações educativas; potenciar a utilização da investigação para a tomada de decisões na aula, na escola e no sistema educativo; formar investigadores em educação”. (RINACE, 2009).

---

<sup>26</sup> Também pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e pela Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), do IBGE.

<sup>27</sup> No original, em espanhol, “Red Iberoamericano de Investigacion sobre Cambio y Eficácia Escolar”.



Participam dela 23 países da América Latina, Portugal e Espanha e em cada um deles há uma coordenação nacional. No Brasil, a coordenação está a cargo do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, O GAME, da Universidade Federal de Minas Gerais. Ligada à RINACE há a Revista Ibero-americana de Avaliação Educativa (RIEE) <sup>28</sup>.

A RINACE parece ampliar o enfoque dado às questões da Eficácia Escolar por outros organismos, como a OCDE, por exemplo. Isso porque além de perguntar "O que é que faz com que uma aula, uma escola e um sistema educativo sejam bons?", tem como questionamento também o "Como conseguir que se incrementem os níveis de qualidade e equidade?" Ou seja, subtende-se que questionam também os processos e não somente os resultados.

O que não falta na atualidade são organizações<sup>29</sup> relativas a essa área, de avaliação e monitoramento da qualidade e eficácia escolar. Há, portanto, um cenário sobre avaliação, monitoramento e qualidade educacional, na perspectiva das Escolas Eficazes, consolidado internacionalmente. Tal tendência de análise e avaliação contribui para que as políticas desenvolvidas focalizem aspectos ligados a essas pesquisas. Essa preponderância de estudos gera comparações e políticas de monitoramento que necessitam ser questionadas, pois

[...] quando um discurso desse tipo se torna hegemônico ele não apenas coloca 'novas' questões, introduz novos conceitos e categorias; ele, sobretudo, desloca e reprime outras categorias, obscurece a memória popular, ocupa o lugar de categorias que moveram nossas lutas no passado, redefinidas agora como anacrônicas e ultrapassadas. (SILVA, 2002, p. 21)

Está dado um contexto cuja educação pública se encontra cada vez mais suscetível a uma única e determinada lógica. Um dos desafios que está posto é o de ponderar os propósitos e

---

<sup>28</sup> Em espanhol, "Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa".

<sup>29</sup> No site do LLECE é possível visualizar e, a partir daí, acessar sites de organizações, governamentais e não-governamentais, relativas à temática. <http://llece.unesco.cl/port/enlaces/>

dados advindos de mecanismos avaliativos, repensando os processos vivenciados nas escolas e o seu respectivo contexto.

### **3.2 Pesquisas desenvolvidas no Brasil.**

O campo de pesquisa sobre eficácia escolar é recente no Brasil, com pouco mais de dez anos de desenvolvimento. A temática no Brasil é fortemente relacionada a instituições e a alguns autores específicos que vêm atuando em pesquisas sobre EE a partir dos dados do SAEB. Creso Franco e Alicia Bonamino (2006) e José Francisco Soares (2004; 2003; 2002) são alguns desses autores.

Franco e Bonamino (2006), fazendo uma revisão de literatura da área no Brasil, indicam que os estudos sobre as EE, no Brasil, apresentam algumas características que indicam uma possível diferenciação entre as escolas, que serão apresentadas adiante, na Metodologia de Pesquisa.

Num dos trabalhos de Soares (2002), encontramos “Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais”, que muito contribuiu para este projeto de pesquisa, pois tem como foco a dimensão qualitativa do processo de avaliação da escola.

Baseando-se em dados quantitativos de desempenho de uma avaliação em larga escala, no caso do Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), integrante do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), o coordenador da pesquisa indica justamente a necessidade dos estudos de casos e das pesquisas voltadas para o elemento qualitativo. (SOARES, 2002, p. 27)

Os estudos acadêmicos sobre as EE e seus fatores associados contribuem bastante na compreensão e discussão do poder de alcance desta perspectiva, bem como os limites que possui na compreensão e desenvolvimento da educação. Encontramos atualmente grupos de estudos e pesquisas sobre a temática avaliação, qualidade e EE, como o GAME, da UFMG, ligado atualmente ao RINACE, possuindo, portanto, uma maior abrangência como já apresentado anteriormente. O GAME, desde 1995, vem dedicando-se ao estudo do SAEB, no que diz respeito à sua metodologia e à produção de análises dos dados coletados. Com o decorrer das pesquisas, “O estudo dos motivos da eficácia dessas escolas tornou-se um dos temas centrais de pesquisa do GAME” (BROOKE, SOARES, 2008, p. 9).

Desde 2005, o GAME desenvolve uma pesquisa longitudinal, intitulada Geração Escolar (GERES) que envolve seis universidades (UFMG, PUC-Rio, UEMS, UFBA, UNICAMP e UFJF), cerca de vinte mil alunos e que possui uma duração de quatro anos de pesquisa efetiva nas escolas. O estudo procura entender o efeito-escola nas unidades pesquisadas, tendo em vista que acompanhará o aluno, em Leitura e Matemática, desde o seu primeiro ano de ingresso a escola. “A expectativa é que o GERES terá como diferencial a produção de dados desde o início do processo de alfabetização e de aquisição de conhecimentos matemáticos, o que poderá mostrar o impacto das escolas para diminuir ou aumentar a estratificação escolar.” (ALVES; FRANCO, 2008, p. 490)

Entretanto, não são somente os estudiosos da academia que adentraram nesta área. As instituições interessadas em tais estudos também os promovem e das mais diversas formas possíveis, como já vimos. Encontramos no Brasil pesquisas dessa natureza sendo desenvolvidas pelas instituições oficiais, como MEC, INEP e UNICEF.

Uma delas é o “Aprova Brasil: o direito de aprender”. Esse estudo procurou “identificar aspectos relacionados à gestão, à organização e ao funcionamento de escolas que possam ter contribuído para a melhor aprendizagem dos alunos em 33 escolas participantes da Prova Brasil.” (UNICEF, 2007, p.7).

As escolas foram selecionadas pelo UNICEF e INEP, de acordo com a nota na Prova Brasil e com os dados socioeconômicos do município. Assim, a pergunta que originou o estudo foi: A que pode ser atribuído o resultado das escolas que obtiveram desempenho superior à média na Prova Brasil? A metodologia utilizada é chamada de “Pesquisa Rápida”, pois cada pesquisador consegue ficar em torno de dezoito dias em campo observando e fazendo as análises. Foram sete dimensões analisadas nesta pesquisa. Ambiente Educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições do trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico escolar e acesso, sucesso e permanência na escola. A conclusão a que se chegou, dentre várias, é a de que “[...] a aprendizagem dos meninos e das meninas na escola é fruto de fatores diversos, interligados e interdependentes, e que é na combinação criativa desses fatores que se produz o conhecimento” (UNICEF, 2007, p. 64)

Outra pesquisa, também advinda do UNICEF, MEC e INEP, é a “Redes de Aprendizagem; boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender.”, que acaba por integrar a pesquisa anterior, tendo como foco a rede municipal. Essa pesquisa é um estudo realizado em 37 redes municipais, que foram selecionadas pelas notas obtidas no Ideb e pelo contexto socioeconômico. Ressalta-se que o Ideb foi somente um ponto de partida, não sendo objeto de tal pesquisa. O foco foi identificar os fatores de sucesso das escolas que obtiveram melhores notas no índice. Foram dez fatores apresentados, com a justificativa de que foram citados por um quantitativo relevante de gestores. Os fatores apontados, por ordem de referência dos gestores foram a Aprendizagem; a Gestão; o Planejamento Solidário; a Avaliação; o Valor do Professor (premiações, bonificações); Formação de Professores; Leitura (alfabetização); Combate à repetência; Permanência (atividades complementares) e Parcerias Externas.

Contudo, o último fator relacionado, “Parcerias Externas”, foi colocado pelo estudo como prioritário, mesmo tendo um total de nove citações referentes ao setor privado e dez referentes ao setor público, sendo que estas citações foram incorporadas como sendo dezoito, o que na explicação do estudo não corresponde, pois uma escola poderia ter citado ambas as parcerias. Já outros fatores como a existência de Interações com a família, com quatorze citações e a Educação Infantil, com treze, foram considerados importantes, mas menos importantes. Essa

consideração é importante pois, justamente, os dez fatores abordados correspondem às principais ações e linhas de discurso do PDE. Logo, a tensão existente entre as pesquisas realizadas no meio e a pedido de órgãos governamentais se mostra bem presente.

Outro fator instigante é o fato de o estudo afirmar que “Em comum, foram identificadas em praticamente todas elas pelo menos quatro atitudes: atenção, capricho, abertura e solidariedade.” (UNICEF, 2008, p. 9) Instigante porque tal afirmação não acompanha relatos detalhados desses ‘achados’. Não foram especificados no relatório da pesquisa os caminhos percorridos e os resultados detalhados que possibilitaram essas constatações.

Foi visto que, a partir de avaliações e testes em larga escala, os estudos, tanto acadêmicos quanto institucionais, começaram a ser realizados. A partir dessa base teórica foi possível desenvolver uma metodologia adequada ao objetivo proposto, desenvolvida a seguir.

#### 4. METODOLOGIA

Uma das grandes questões da pesquisa se referiu à sua metodologia, ou seja, quais caminhos percorrer para atingir o objetivo proposto. Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar que o fato de optar por determinada metodologia não significa somente, nem primeiramente, realizar uma seleção de técnicas de manipulação de dados. Antes, implica num conhecimento da metodologia em questão, da sua história, natureza; seus caminhos.<sup>30</sup> A pesquisa teve como questão central inicial a problemática da existência de significativas variações entre as notas obtidas a partir desse indicador do ano de 2005 para o ano de 2007, seja por escolas de um mesmo município, pelos municípios, pelos estados e até mesmo pelas regiões brasileiras.

De antemão poderíamos apontar algumas possíveis questões a tal problemática. A primeira delas é a de que esse indicador, aplicado a toda educação nacional, independentemente das especificidades dos sistemas e escolas, não foi formulado para avaliar as escolas em suas múltiplas ações sociais e pedagógicas e que, portanto, não há, necessariamente, relação direta entre a nota e a prática escolar, sendo o Ideb, desse modo, uma política interna com vistas a dar respostas aos organismos externos, elevando os índices educacionais brasileiros no cenário mundial. A segunda questão é a de que alguns fatores podem ser responsáveis pelas variações. A questão sócio-econômica, a diferenciação entre os sistemas, as políticas educacionais e seus impactos e questões relativas à própria gestão escolar.

A hipótese inicial somente poderia ser abordada se fosse compreendido, primeiramente, os fatores associados às possíveis diferenciações e especificidades ou dos sistemas ou das escolas

---

<sup>30</sup> A opção em trazer a trajetória da pesquisa baseou-se na compreensão de que a pesquisa científica é uma construção e que por isso têm idas e vindas frequentes, de acordo com o andamento da mesma. Esses caminhos, na minha compreensão, são partes essenciais da pesquisa, como qualquer outro tópico. E foram esses diversos caminhos que me possibilitaram construir a proposta da pesquisa e me subsidiaram a desenvolvê-la. Ademais, espero deixar como contribuição a diversos estudantes a complexidade metodológica e que a metodologia, não necessariamente e nem prioritariamente, corresponde a um método e a uma técnica específicos, mas corresponde, antes, a uma espécie de artesanato que é tecido por várias mãos num constante ato de interação entre sujeitos e entre sujeitos e objeto, o que faz com que os métodos do trabalho científico não sejam únicos, nem exclusivos e nem sequer sejam os mais adequados a qualquer situação. (BRANDÃO, 2003)

objetos de investigação, hipótese segunda. Desse modo, a questão sobre qual seria a problemática de investigação se relacionou aos fatores que poderiam ser responsáveis pelas variações constatadas: questão sócio-econômica, a diferenciação entre os sistemas, políticas educacionais e seus impactos e questões relativas à própria gestão escolar. Ainda assim, para realizar uma pesquisa cujo período era restrito<sup>31</sup>, a abrangência deveria ser limitada, não sendo possível a investigação de todos os fatores acima colocados. Portanto um recorte se fez necessário.

Fez-se uma análise das notas obtidas pelos municípios do estado do Espírito Santo e foi pensado em abordar três municípios cujas notas apresentassem grande variação. Contudo, metodologicamente, esse objeto apresentou alguns problemas devido ao fato, por exemplo, de serem três municípios geograficamente, economicamente e historicamente, muito distintos. Seria uma comparação entre objetos muito distintos, o que tornaria a pesquisa possivelmente falha. Com isso, foi realizado um levantamento das notas do Ideb nas escolas municipais de Vitória, por ser este o município no qual habito e para o qual trabalho, além, é claro, de ser a capital do estado do Espírito Santo e foi identificado que havia significativas variações das notas no ano de 2007, em relação ao de 2005.

A seleção da amostra, detalhada mais adiante, foi realizada baseando-se, portanto, na problemática a ser investigada, considerando os limites e possibilidades de análise, sendo o seguinte objetivo de investigação selecionado: Analisar fatores institucionais e intra-institucionais, nas escolas integrantes do sistema municipal de educação de Vitória-ES, que possam ter interferência na variação das notas do Ideb (2005/2007), entendido como um indicador de qualidade, de acordo com os dados educacionais e com a visão do gestor educacional.

[...] A distância no ranking entre os países tem pouco significado quando se comparam países grandes e com distribuição de renda muito desigual, caso do Brasil, com países pequenos e ricos, como a Finlândia, com

---

<sup>31</sup> O curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) tem como prazo máximo para a defesa da dissertação, trinta meses.

indicadores sociais muito diferentes. [...] A discussão de educação que acontece no Brasil não é a que acontece na Noruega. O Brasil deve ser comparado com países com realidades mais próximas, como a Colômbia, o México e a Argentina. Estes são países da América do Sul com grande contingente de alunos (cerca de 27%) com desempenho muito baixo (abaixo de 334 pontos, diante da média ajustada de 500 pontos para o conjunto de países da OCDE). (MATUK, 2007)

Outra ação, conduzida pela OCDE, é a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), cujo foco principal é o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho que as escolas oferecem aos professores do ensino fundamental (6º a 9º ano ou da 5ª a 8ª série). Ela teve início em 2006, com a aplicação de testes e, em 2008, teve a sua continuidade. Ela faz parte dos Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES), criado com o objetivo de aprimorar os sistemas de coleta de dados dos países membros da OCDE. Um dos objetivos é

[...] produzir indicadores educacionais e internacionalmente confiáveis por meio do cruzamento de diferentes dados, como número de alunos versus número de habitantes ou número de alunos versus evasão escolar. Os indicadores produzidos pelo Ines também são utilizados pelos países que integram o programa para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas nacionais. (INEP, 2008)

Outra ação do INES, “Panorama da Educação” é uma publicação anual sobre diversos temas, entre os quais: o impacto da aprendizagem, o investimento financeiro, o acesso à educação, o contexto de aprendizagem e a organização das escolas. A coleta de dados para a elaboração da pesquisa é feita por cada país participante e, no caso do Brasil, é feita pelo INEP, que repassa dados com base no Censo da Educação Básica e no Censo da Educação Superior, além de outras fontes adicionais<sup>32</sup>. Com base nos dados fornecidos por cada país, a OCDE faz as comparações.

No que diz respeito aos organismos internacionais, há outra organização de pesquisas sobre Eficácia Escolar que vem ganhando destaque no cenário global. É a “Rede Ibero-Americana de Investigação sobre Mudança e Eficácia Escolar”<sup>33</sup> (RINACE). Ela é uma rede, criada em

---

<sup>32</sup> Também pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e pela Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), do IBGE.

<sup>33</sup> No original, em espanhol, “Red Iberoamericano de Investigacion sobre Cambio y Eficácia Escolar”.



2002, que tem por objetivos “[...] fomentar o desenvolvimento de investigações educativas; potenciar a utilização da investigação para a tomada de decisões na aula, na escola e no sistema educativo; formar investigadores em educação”. (RINACE, 2009). Participam dela 23 países da América Latina, Portugal e Espanha e em cada um deles há uma coordenação nacional. No Brasil, a coordenação está a cargo do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, O GAME, da Universidade Federal de Minas Gerais. Ligada à RINACE há a Revista Ibero-americana de Avaliação Educativa (RIEE)<sup>34</sup>.

Feita a seleção da amostra de investigação a pergunta seguinte se referiu a como compreender esses fatores, ou seja, quais métodos seriam necessários e adequados para ele. O primeiro problema encontrado foi na definição de uma abordagem. Isso porque tendo em vista que o problema em questão exigia um acompanhamento e uma análise do sujeito gestor (diretor) de cada unidade escolar, a abordagem qualitativa foi a mais adequada. Contudo, como o problema também exigia o trabalho com muitos dados, como o de evasão, aprovação, notas de proficiências, a abordagem quantitativa se fez presente, mesmo que analisada de modo qualitativo. Assim, optou-se por não definir nominalmente o tipo de pesquisa que seria realizada, tendo em vista que

[...] um pesquisador não tem por que assumir cegamente um dos paradigmas polarizados que receberam as denominações de quantitativo e qualitativo, pois pode escolher livremente uma mistura de atributos de ambos os paradigmas para atender melhor às exigências do problema da pesquisa que enfrenta. (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 50)

É nessa perspectiva que a pesquisa se enquadra, se é que se pode dizer enquadrar, já que não corresponde a nenhum dos dois paradigmas amplamente conhecidos nas pesquisas científicas. Ela se aproxima de um terceiro paradigma que é o da perspectiva quanti-qualitativa, abordando, assim, aspectos tanto de uma quanto de outra referência, pois o trabalho realizado é baseado em estudos dos dados estatísticos bem como das concepções dos gestores escolares e educacionais. Tendo em vista essa compreensão metodológica, a abordagem realizada nos estudos das Escolas Eficazes se fez a mais viável, porém não de forma integral para o

---

<sup>34</sup>

Em espanhol, “Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa”.

tratamento dos problemas apontados. Isso porque a concepção de gestão escolar, abordada nessa linha de pesquisa, não é desvinculada do sistema de ensino, o que implica analisar os fatores internos e externos da escola concomitantemente, o que os estudos da natureza das Escolas Eficazes, em sua grande maioria, não fazem. Assim, os fatores internos associados ao Ideb, jamais poderão ser abordados, nessa perspectiva, sem considerar como essenciais a relação estabelecida entre ambas as gestões, a dos sistemas de ensino e a das escolas. Contudo, optar por um caminho orientador da pesquisa foi apenas um passo, dentre os possíveis. *“Lo esencial del concepto de método está en lo siguiente: en la elección de las técnicas a aplicar, en la capacidad de modificar técnicas existentes, adaptándolas a los propios problemas, y en imaginar técnicas nuevas”* (MARRADI, 2002, p. 119). Excetuando as técnicas novas, foi exatamente o que tentei fazer, ao ampliar o enfoque dado pelos estudos das Escolas Eficazes, combinando diversos elementos, especificados adiante.

A pesquisa tem como referência metodológica e teórica os estudos das Escolas Eficazes, estudos decorrentes da Prova Brasil e estudos internacionais do Laboratorio Latinoamericano de Evaluacion de La Calidad de La Educación, já apresentados anteriormente. O que a diferencia de estudos dessa natureza é o fato de estar diretamente vinculada à análise do Índice e se dar num nível de abrangência mais restrito e numa perspectiva de integração entre as gestões intra e extra-escolares. Os estudos sobre Escolas Eficazes nos apresentam algumas características que indicam uma possível diferenciação entre as escolas. Franco e Bonamino (2006), fazendo uma revisão de temática no Brasil, colocam que, para além das variáveis relacionadas com a composição social da escola, variáveis de controle são apontadas nos estudos. Tais variáveis foram por eles agrupadas em cinco categorias: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente e ênfase pedagógica. Já o estudo do LLECE, especificamente o SERCE, aponta fatores associados ao desempenho dos alunos nas provas de matemática, língua materna e ciências. Os fatores em destaque observado foram: o clima escolar, a infra-estrutura e serviços, a existência de livros na biblioteca e, em menor escala, mas não menos importante, os anos de experiência docente (e não a formação).

Quanto às pesquisas nacionais realizadas, a intitulada “Aprova Brasil: o direito de aprender”, traz no cerne da problemática, também já apresentada, que os fatores identificados como sendo fundamentais para o chamado “sucesso escolar”, no que diz respeito ao desempenho acadêmico são: ambiente educativo (também compreendido como clima escolar), a prática pedagógica, o processo de avaliação, a existência de uma Gestão Escolar Democrática, a formação e condições do trabalho dos profissionais na escola, o ambiente físico escolar e o acesso, sucesso e permanência na escola. Já a pesquisa “Redes de Aprendizagem” aponta alguns fatores que, coincidentemente ou não, são aqueles apontados pelas ações do PDE, como a forma de Gestão, a realização de um planejamento solidário, a prática de avaliação, o valor destinado ao professor, o combate à repetência e as parcerias externas, dentre outros.

Realizando uma análise das produções nessa área percebemos que cada estudo agrupa variáveis que consideram importantes na análise do problema em questão, não havendo uma homogeneidade destas. Assim, tendo em vista e como foco de análise os dois fatores que integram o Ideb – **aprovação e desempenho** – optou-se por investigar os vários fatores relacionados, que influenciam, direta ou indiretamente, essas duas variáveis, na percepção do gestor que acompanhou as situações vivenciadas pela escola e na escola, na época, seja como diretor, pedagogo ou coordenador. Essa combinação de variáveis é justamente pela complexidade da educação escolar. E é por isso que “[...] pode-se esperar que ocorra uma interação entre variáveis de dentro e fora da escola (MADAUS et al. 2008, p. 114). Indiretamente, as variáveis analisadas e relacionadas foram a da ação do poder público municipal em relação a cada escola e seu entorno e a influência de fatores externos na escola que acabaram por interferir no processo pedagógico. Diretamente, foram analisadas as variáveis de processo, ou seja, aquelas relacionadas à gestão e organização política e pedagógica das escolas. Para isso se faz necessário, em primeiro lugar, caracterizar o lugar do qual se fala, ou seja, caracterizar o município de Vitória, sua organização administrativa e seu sistema de ensino.

#### **4.1 Vitória, sua Organização e seu Sistema de Educação.**

O município de Vitória está, territorialmente, organizado em setenta e nove bairros, numa área de aproximadamente 93 km<sup>2</sup> e cuja população atual é estimada em 317.817 habitantes, sendo 46.970 deles pertencentes à faixa etária dos 05 aos 14 anos.

Concentra 54,76% do Produto Interno Bruto (PIB) da Região Metropolitana e 27,2% do PIB do Espírito Santo, sendo considerado, portanto, um município rico se comparado aos demais municípios do estado do Espírito Santo, inclusive da Região Metropolitana, e a maior parte dos municípios brasileiros.

O seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) é de 0,856, sendo considerado elevado. No que diz respeito à educação, o IDH-M é de 0,948. (PNUD, 2010) Uma das justificativas para isso é a qualidade dos seus serviços públicos, reconhecida nacionalmente, sendo a capital a de melhor índice de satisfação dos serviços, de acordo com pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas em 2002. Dentre esses serviços, há os da área social, como a educação, habitação, saúde e assistência social. (VITÓRIA, 2009).

A PMV está organizada em 23 Secretarias, dentre elas, a Secretaria Municipal de Educação, que atende, de acordo com o Censo Escolar de 2008, o total de 50.534 alunos, sendo 17.210 na Educação Infantil (EI) e 33.324 no Ensino Fundamental (EF). O atendimento na EI é realizado em 45 escolas denominadas Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Já o atendimento ao EF é realizado em 51 escolas, denominadas Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

Considerando que o Ideb é destinado ao EF e ao Ensino Médio e que o município não atende a este último, a atenção recai sobre as EMEFs, especificamente as 11 EMEFs selecionadas, de acordo com a seleção da amostra especificada adiante.

Com os objetivos de facilitar o controle administrativo dos serviços públicos prestados e orientar geograficamente as pessoas, a PMV agregou os seus diversos bairros, criando as suas Regiões Administrativas (RA).

Atualmente a PMV está organizada em oito regiões administrativas (RA), assim denominadas: I Centro, II Santo Antônio, III Jucutuquara, IV Maruípe, V Praia do Canto, VI Goiabeiras, VII São Pedro e VIII Jardim Camburi, como podemos visualizar no mapa a seguir.

**MAPA 1 Organização Regional do Município de Vitória.**



**Fonte:** Prefeitura Municipal de Vitória (VITÓRIA, 2009).

Mesmo com essa divisão dos bairros em Regiões Administrativas, não se perdeu de vista que há uma questão de identificação local pela população. Assim, algumas comunidades

[...] Se formam a partir de identidades peculiares e, apesar de denominações específicas, aceitam-se pertencentes ao bairro que as abrigam. Outras aceitam os recortes dos territórios como alheios aos bairros a que pertencem e se independentizam em suas reivindicações e convivências sociais. O certo é que esse ‘pertencimento’ é uma condição abstrata, não real, como prevê a dinâmica de desenvolvimento da cidade. Portanto, é importante que o bairro seja visto a partir do seu aspecto político-administrativo e que não seja considerado como uma forma geográfica fixa e imutável. (VITÓRIA, 2009)

As regiões são, portanto, uma divisão administrativa necessária para a organização das ações advindas do poder público local. O Orçamento Participativo, por exemplo, é uma das ações

realizadas por regiões, dentre outras. Cada RA possui, também, sua própria Gerência Regional (organizada e definida pelo Decreto nº12.758/2006), que é responsável pela realização de alguns serviços públicos, como o da limpeza das redes de drenagem. Em caráter emergencial, as regionais devem atuar, acionando os equipamentos necessários das demais secretarias do município, como da secretaria de saúde e educação.

Os dados sobre as RA fornecem um parâmetro interessante para compreender as características dos bairros que as compõem, bem como as escolas que nelas se situam e seus alunos, moradores das Regiões.

**TABELA 1 - INFORMAÇÕES MUNICIPAIS POR REGIÃO ADMINISTRATIVA<sup>35</sup>**

R.A.	Informações municipais			
	População	Rendimento Médio	Média de anos de estudo	Saneamento
<b>I</b>	18.853	2.649,45	9,54	1,78
<b>II</b>	36.600	992,64	6,56	1,25
<b>III</b>	34.743	2.068,30	8,07	1,56
<b>IV</b>	53.312	1.202,00	6,76	1,28
<b>V</b>	28.293	6.607,37	12,77	2,66
<b>VI</b>	59.210	3.454,39	11,01	2
<b>VII</b>	28.718	615,44	5,09	1,01
<b>VIII</b>	23.282	3.396,63	11,87	1,8
<b>Vitória</b>	282.611	2.725,25	9,408	1,7

**Fonte:** Prefeitura Municipal de Vitória (VITÓRIA, 2010). Organizada pela autora.

Os dados acima mostram que há diferenças significativas entre as Regiões Administrativas. As Regiões V, VI e VIII são aquelas que apresentam os melhores rendimentos médios, média de estudos e saneamento básico. A média de estudo é, respectivamente, 12,77, 11,01 e 11,87

<sup>35</sup>

O item Saneamento se refere ao número médio de banheiros encontrados nas residências.

anos. Já o rendimento médio é de 6.607, 3.454 e 3.396. Contudo essa não é uma realidade no município.

Há aquelas regiões cuja situação é precária, como, a II, IV e a VII. Elas apresentam uma situação alarmante na medida em que a média de saneamento, dentre os outros dados, quase não chega a de um banheiro<sup>36</sup>. A média de anos de estudo é pequena, não chegando nem a oito anos de estudo e, no caso da RA VII, é de cinco anos a média de estudos. Em relação ao rendimento médio, a Região VII é também aquela com o pior rendimento, de 615 reais.

Esses dados mostram a disparidade existente no município. Assim, as informações municipais acerca das RA foram importantes no decorrer de toda a pesquisa, pois elas possibilitaram uma compreensão mais abrangente da situação das Regiões e bairros e, conseqüentemente, do entorno das escolas estudadas e das possíveis problemáticas encontradas.

Problemática e caracterização apresentada, o como fazer tornou-se a questão. De uma amostra de 51 (cinquenta e uma) escolas de Ensino Fundamental, foi identificado que há variações significativas entre escolas e variações entre as notas obtidas por estas de um ano analisado, para outro (2005-2007). Tais variações não poderiam ser justificadas, inicialmente e exclusivamente por questões socioeconômicas, tendo em vista que há, inclusive, variações consideráveis entre escolas de um mesmo bairro, ou seja, com características socioeconômicas bastante similares.

Com isso, a opção inicial foi por investigar as escolas que possuíam notas no Ideb referentes às séries iniciais<sup>37</sup> nos dois anos de medição do índice. Das 51 EMEFs, 01 não atende às séries

---

<sup>36</sup> Na Região VII há, inclusive, residências sem banheiro algum, como a média encontrada nos sugere. Além dos dados, há a experiência empírica de quem já trabalhou em tal região e vivenciou a situação de alunos cujas casas não possuíam banheiro. Em certos casos, alunas se prostituíam em troca do uso de banheiros alheios para o banho e necessidades diversas. Trabalhei quatro anos em bairros da Região VII.

<sup>37</sup> Na apresentação do Projeto de Qualificação a proposta era a de analisar tanto as escolas que possuíam os dados das séries iniciais quanto das séries finais. Contudo, foi colocado pelo professor Romualdo Portela,

iniciais e 11 possuem a nota do Ideb em apenas um ano avaliado (ou em 2005 ou em 2007), o que nos possibilitou a seleção prévia de 39 escolas da rede municipal, cujas notas obtidas foram as seguintes:

**TABELA 2 – NOTAS DO IDEB NAS ESCOLAS DE VITÓRIA-ES<sup>38</sup>.**

Escolas		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Anos	2005	3,5	4,1	3,6	4,4	3,2	4,9	3,7	3,6	4,2	5,6	4	4,1	5,3
	2007	5,1	4,8	3,2	4,5	3,6	5,3	3,4	3,9	4,2	6	3,6	4,2	5,5

Escolas		14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Anos	2005	3,5	4,9	3,6	4,3	4,8	3,9	3,6	3,9	4,7	3,3	4,6	3,7	4,4
	2007	4,4	4,6	3,6	3,8	4,5	4,4	3,7	4,3	4,5	3,9	4,8	3,6	4,4

Escolas		27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
Anos	2005	3,9	3,7	3,8	3,9	3,8	3,3	2,2	4	3,9	3,9	4	5,6	4,2
	2007	3,2	3,9	3,5	4,2	3,9	4,1	2,5	3,9	3,6	3,6	4	6,3	4,6

**Fonte:** INEP (2008c)– organizada pela autora

Primeiramente analisariam-se as escolas que tiveram suas notas aumentadas, diminuídas ou até mesmo, inalteradas. Contudo essa análise possuía erros já que não retratava substancialmente as variações ocorridas. Ou seja, a análise, matematicamente, possuía valor

---

integrante da banca, a abrangência da abordagem, já que outras tantas análises seriam necessárias, não cabendo nos propósitos da pesquisa. Assim, optou-se nessa pesquisa por investigar as situações das séries iniciais (anos iniciais), devido justamente ao fato das notas das séries iniciais e finais diferirem muito entre si, o que resultaria num outro enfoque, numa outra pesquisa, já que englobaria questões referentes aos currículos, estruturas e formação de professores na análise das séries iniciais e finais comparativamente.

<sup>38</sup> Uma das questões referentes ao tratamento dos dados recaiu sobre a nomenclatura das escolas. Por um lado pensou-se em trabalhar com os nomes oficiais das escolas, já que os dados apresentados inicialmente são dados públicos. Contudo, como mais adiante as falas dos sujeitos entrevistados irão compor o quadro de análise dos resultados, pensou-se em trabalhar ficticiamente os nomes das escolas. Optou-se por numerar primeiramente as 39 escolas e depois por trazer nomes fictícios para designar as escolas selecionadas. Essa foi uma opção política e ética como pesquisadora. Contudo, foi também uma opção difícil, questionadora e sentida por mim já que não possibilitou tornar públicas questões que merecem ser discutidas publicamente.

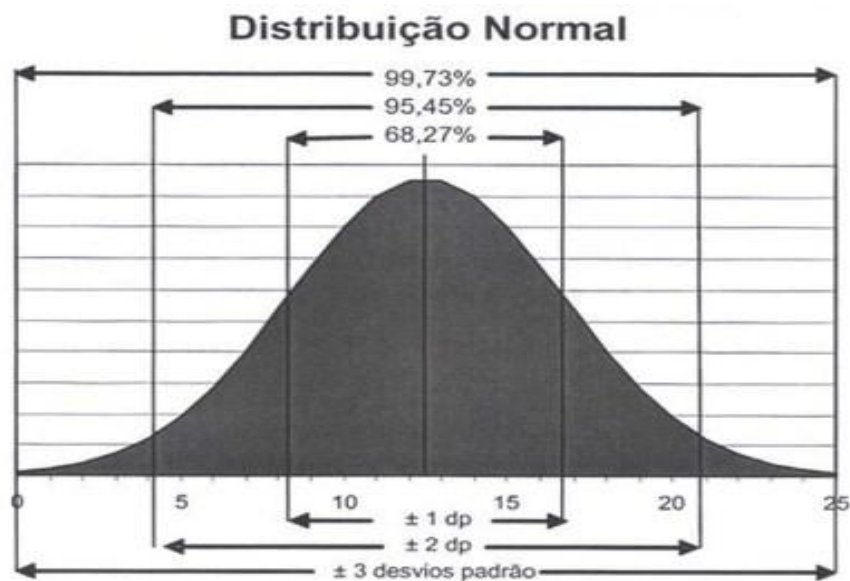


distorcido, já que não retratava a variação com bases em elementos que não o já conhecido *ranqueamento* das notas do índice.

Assim, a partir dessa tabela realizou-se o cálculo do Desvio Padrão<sup>39</sup> (DP), na tentativa de verificar quanto varia um resultado de uma escola num ano em relação à média de todas e o quanto varia em relação ao ano subsequente. Assim foram realizados os cálculos do DP em 2005 e em 2007.

Sabe-se que para validar a amostra, numa curva de distribuição normal, ou distribuição de Gauss, é necessário que se encontre um mínimo de amostra em cada ponto do DP, como podemos ver no gráfico abaixo.

**GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO GAUSSIANA**



**Fonte:** UFRGS, 2010

<sup>39</sup> A análise realizada por DP foi uma sugestão do Professor Romualdo Portela de Oliveira na ocasião do Exame de qualificação.

O Gráfico acima mostra que quando se calcula o DP, a fim de identificar a variância existente entre os dados considerados, deve-se encontrar determinadas porcentagens da amostra no primeiro, segundo e terceiro Desvios Padrão, seja positivo ou negativo, ou seja, para mais ou para menos.<sup>40</sup>

Da amostra de 39 escolas, em relação ao ano de 2007, 31 escolas, o que corresponde a 79,4% do total se encontra na faixa do primeiro DP. No segundo DP há cinco escolas, o que corresponde a 12,9% do total. No terceiro DP se encontram três escolas, correspondendo a 7,7%<sup>41</sup>

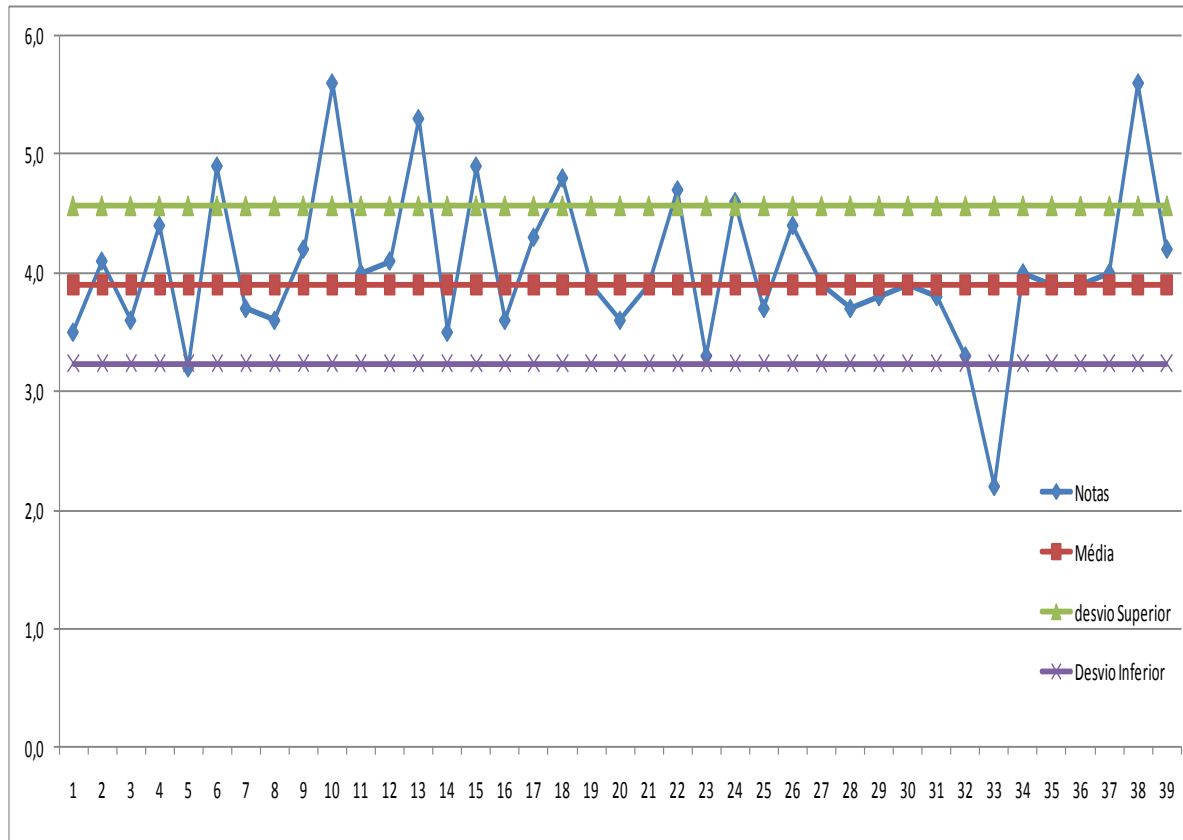
Os valores obtidos são válidos para uma análise considerando uma curva normal, já que são bem próximos do esperado mesmo se tratando de uma amostra estatisticamente pequena. Caso o Espaço amostral, número de escolas, fosse maior obteríamos provavelmente um gráfico ainda mais próximo do ideal.

A seguir os gráficos dos Desvios Padrão do ano de 2005 e 2007.

---

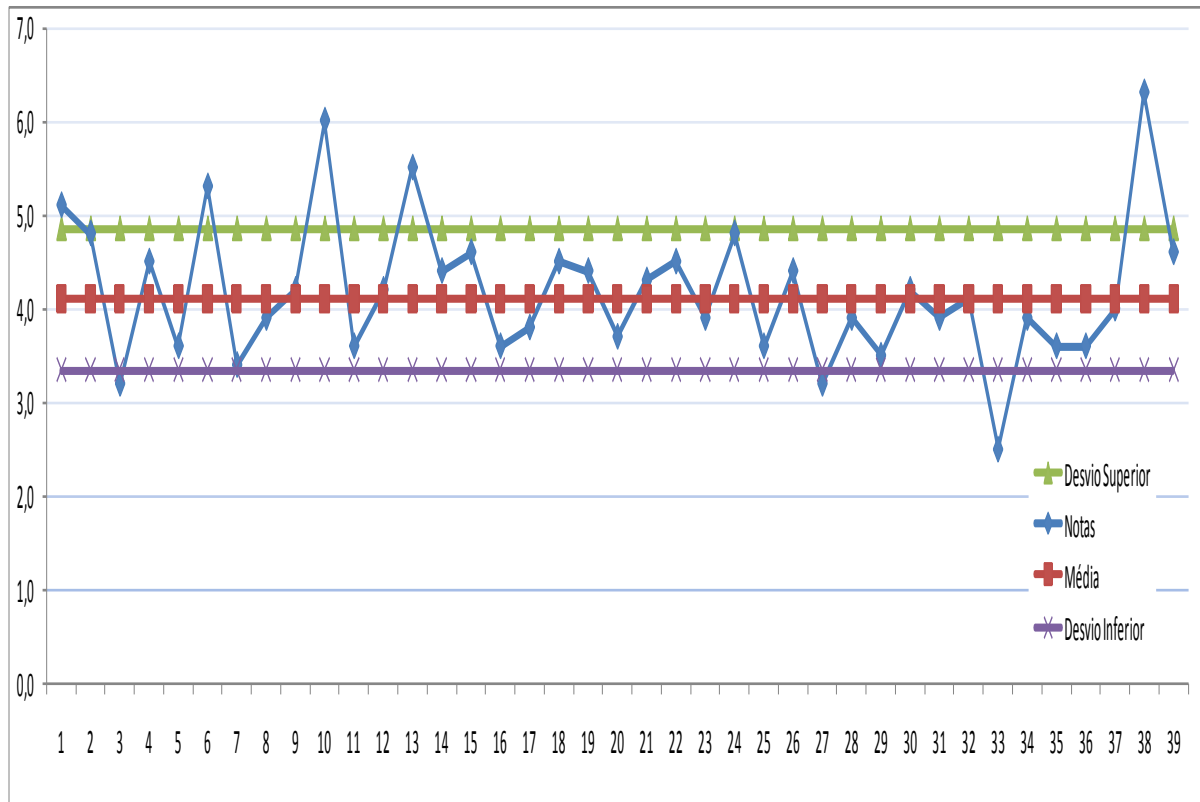
<sup>40</sup> Uma curva de distribuição normal (ou Curva de Gauss) tem como característica englobar 99,73% das ocorrências no intervalo compreendido entre a média e  $\pm 3$  desvios padrão. O desvio padrão mede o grau de dispersão em relação à média, isto é, o quanto o conjunto de dados se distanciou da média, tanto além como aquém do centro de distribuição. Isso significa que 99,73% das amostras estarão compreendidas entre a média e  $\pm 3$  desvios padrão, ou seja, salvo raras exceções, todas as amostras estarão neste intervalo. (UFRGS, 2010)

<sup>41</sup> A localização da amostra no Desvio Padrão Superior, ou seja, +2 ou +3 DP e no Desvio Padrão Inferior, - 2 ou -3 DP serão detalhadas no item 6.

**GRÁFICO 2 - DESVIO PADRÃO (2005)**

O gráfico do DP do ano de 2005 nos mostra que apenas duas escolas (5; 33) se localizavam num DP Inferior (DPI) e que no DP Superior (DPS) havia oito escolas (6; 10, 13, 15, 18, 22, 24 e 38). As outras trinta escolas estavam dentro da média, algumas tendendo ao DPI e outras, ao DPS.

Os dados obtidos nessa análise dizem respeito à média encontrada, que foi de 3,9 pontos, o DPS que foi de 4,56 pontos e o DPI, de 3,24 pontos. Após a análise do ano de 2005, foi realizado o mesmo procedimento com os dados de 2007.

**GRÁFICO 3- DESVIO PADRÃO (2007)**

Em relação ao ano de 2005, a situação foi modificada. A média encontrada foi de 4,1 pontos, o DPS foi o de 4,86 pontos e o DPI foi o de 3,34 pontos.

O gráfico de 2007 nos mostra uma situação diferenciada em relação a 2005. Em 2005 haviam 08 escolas consideradas acima do DP; 02 abaixo e as demais dentro do DP.

Em 2007 esse quadro é modificado, estando 05 escolas acima do DP, sendo que dessas, uma subiu um DP (1) e 04 permaneceram na situação de 2005 (6; 10; 13 e 38). Em relação ao DP inferior, duas escolas passaram a integrá-lo (3 e 27), além de uma que já se encontrava no DPI (33).

Resumindo, quando analisamos as variações de 2005 em relação a 2007, encontramos a seguinte situação;

- 01 escola modifica positivamente, ou seja, era considerada na faixa do DP e passa a se localizar no DPS; (1)
- 04 escolas permanecem no DPS (6; 10; 13 e 38).
- 02 escolas, antes localizadas na faixa do DP, passam a se localizar no DPI (3 e 27);
- 01 escola permanece no DPI. (33)

Portanto, o gráfico mostra que apenas 08 escolas tiveram alterações ou se mantiveram acima do DP ou abaixo dele. As demais, em 2007, se localizaram dentro do DP. Assim foram selecionadas as 05 escolas do DPS (1; 6; 10; 13 e 38) e 03 escolas do DPI (3, 27 e 33).

Houve escolas que estavam localizadas no + 2DP e passaram a se localizar no DP. Assim, considerando essa modificação, as escolas que se encontravam no DP foram também analisadas.

Para isso o questionamento realizado acerca dessas escolas foi sobre a modificação existente em relação à Prova Brasil, ou seja, tendo como critério a mudança de escala na proficiência, tanto na Prova de português quanto na Prova de matemática. Desse modo, foram analisadas todas as notas e suas respectivas escalas de proficiência das escolas que estavam na faixa do DP e foram identificadas aquelas escolas que obtiveram mudanças, seja positivamente ou negativamente, conforme as tabelas abaixo.

**TABELA 3. NOTAS DAS ESCOLAS NA PROVA BRASIL<sup>42</sup> 2005-2007 – (PORTUGUÊS)**

P o r t u g u ê s	Escolas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	2005	Nota	171,98	178,85	173,14	184,32	145,09	199,53	165,76	165,96	180,99	210,82	182,97	172,62
Escala		2	3	2	3	1	3	2	2	3	4	3	2	4
2006	Nota	190,73	195,11	165,1	179,58	162,81	203,68	152,97	165,69	172,55	214,52	169,05	171,78	221,72
	Escala	3	3	2	3	2	4	2	2	2	4	2	2	4

P o r t u g u ê s	Escolas	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
	2005	Nota	171,93	192,47	169,94	183,1	193,18	179,3	174,63	178,35	191,61	160,56	184,22	177,57
Escala		2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3
2006	Nota	182,47	182,29	156,93	175,66	168,78	183,24	167,58	177,42	179,51	173,83	191,98	167,59	177,95
	Escala	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3

P o r t u g u ê s	Escolas	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
	2005	Nota	164,49	159,6	184,12	165,01	173,65	167,84	153,37	190,98	171,59	179,15	171,08	203,46
Escala		2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	4	2
2006	Nota	145,86	173,36	162,46	171,65	170,08	166,32	133,39	172,44	155,72	172,53	167,77	218,97	179,71
	Escala	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	4	3

**Fonte:** INEP (2008c) – Organizado pela autora.

A Tabela de Português mostra que as escolas 1, 5, 6, 14 e 39 (cinco escolas) tiveram mudanças positivas na escala de proficiência da Prova Brasil, avançando uma escala, cada uma delas. Já as escolas 9, 11, 18, 25, 27, 29, 33, 34 e 36 (nove escolas) obtiveram também mudanças na escala de proficiência. Entretanto, essas mudanças são consideradas retrocessos já que

<sup>42</sup> Em nível de esclarecimento, o SAEB foi dividido em escalas, que, de acordo com a pontuação obtida pelo desempenho das escolas, mostra como está a situação destas numa escala que varia de 125 pontos a 350, subdividida em oito níveis. As escalas são as seguintes: 1) 125 a 150 pontos; 2) 150 a 175; 3) 175 a 200; 4) 200 a 225; 5) 225 a 275; 6) 275 a 300; 7) 300 a 325; 8) 325 a 350.

passaram a se localizar numa escala inferior em relação ao ano de 2005. Vejamos agora a situação em relação à Prova de Matemática.

**TABELA 4. NOTAS DAS ESCOLAS NA PROVA BRASIL 2005-2007 – (MATEMÁTICA)**

M a t e m á t i c a	Escolas		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	2005	Nota	183,04	192,61	176,46	196,46	153,94	207,33	176,93	169,81	188,96	220,16	185,35	184,56	215,61
		Escala	3	3	3	3	2	4	3	2	3	4	3	3	4
	2006	Nota	198,67	200,44	181,93	206,51	177,36	212,92	161,16	182,97	183,33	234,55	180,93	193,03	221,72
Escala		3	4	3	4	3	4	2	3	3	5	3	3	4	

M a t e m á t i c a	Escolas		14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
	2005	Nota	174,46	197,11	175,66	185,09	192,93	191,56	182,6	182,62	189,92	161,79	193,28	184,58	179,9
		Escala	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
	2006	Nota	198,38	132,22	168,04	195,08	186,75	195,42	187,61	206,38	195,79	190,92	208,16	185,07	190,65
Escala		3	3	2	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	

M a t e m á t i c a	Escolas		27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
	2005	Nota	171,57	165,99	189,94	172,67	182,66	179,19	157,31	207,91	175,21	179,15	182,12	211,55	178,4
		Escala	2	2	3	2	3	3	2	4	3	3	3	4	3
	2006	Nota	167,15	184,91	176,23	192,69	189,22	184,87	144,75	193,23	173,49	172,53	178,38	234,28	199,73
Escala		2	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	5	3	

**Fonte:** INEP (2008c) – Organizado pela autora

A situação na Prova Brasil na área de matemática mostrou-se diferente da de português. As escolas 2, 4, 5, 8, 10, 14, 21, 23, 24, 28, 30 e 38 (doze escolas) tiveram uma mudança positiva na escala de proficiência. As demais escolas negritadas na cor vermelha, na Tabela, foram aquelas que tiveram uma mudança negativa na escala de proficiência. São as seguintes: 7, 16,

33, **34** e 35 (cinco escolas). Uma dessas escolas, inclusive, diminuiu duas escalas, que foi a escola 15. Os dados contidos nas tabelas possibilitaram várias constatações. Dentre elas, é a seguinte constatação que os importa no momento: das 31 escolas restantes, apenas duas obtiveram aumento na escala de proficiência tanto em português, quanto em matemática, a escola 5 e a escola 14.

Quanto à diminuição na escala, encontramos apenas uma escola, a 34. As demais tiveram notas aumentadas ou diminuídas, mas sem mudança na escala de proficiência o que mostra, na análise do SAEB, que não houve alteração significativa.

A amostra selecionada foi de 11 escolas, pois se juntaram às cinco escolas do DPS (1; 6; 10; 13 e 38) e às três escolas do DPI (3, 27 e 33), as escolas 5, 14 e a 34.

Após a seleção das escolas, pensou-se acerca dos fatores de análise que estariam envolvidos no desenvolvimento da pesquisa, abaixo especificados.

#### **4.2. Fatores de Análise.**

Os fatores de análise foram agrupados considerando os três pilares da qualidade educacional, já apontados anteriormente: os insumos, os processos e os resultados escolares, constantemente relacionados às interfaces entre a escola e a gestão pública, municipal e federal.

Os insumos dizem respeito ao suporte necessário para que uma escola funcione em boas condições, ou seja, aos elementos prévios necessários para o funcionamento escolar. A infraestrutura (prédio, equipamentos), o financiamento, dentre outras.



Já os fatores, denominados ‘de processo’, são aqueles que dizem respeito efetivamente à organização pedagógica e administrativa da escola. Este item visa identificar fatores relacionados diretamente à organização escolar, aos processos pedagógicos vivenciados no cotidiano escolar.

Assim, como a escola está organizada? (turmas, horários, intervalo) Quais modalidades de ensino a escola atende? (Educação Especial? Educação de Jovens e Adultos?) Como os espaços existentes são utilizados (utilização pedagógica)? As atividades escolares são pensadas? (planejamento) Por quem? De que modo? Como os alunos são avaliados? Há sistema de recuperação? Qual a frequência das atividades extra-escolares? Como acontece o acompanhamento familiar? A base de funcionamento e organização tem como pressuposto a Gestão Democrática? O que significa ser democrático?

O terceiro pilar a ser abordado, quando se fala em qualidade educacional, se refere aos resultados obtidos por sistemas, programas e escolas. De acordo com o que foi visto no decorrer desta pesquisa, a perspectiva de visualizar os resultados é a que se encontra presente nas políticas atuais. Contudo, por vezes, a análise de resultados é incompleta e superficial, haja vista que, além de não incorporar os outros dois pilares, o de insumos e o de processos, necessitam de análise, já que a construção destes se dá num nível matemático e estatístico, por vezes complexo.

Outra questão a considerar é que, nos estudos observados, como já apresentado no item “Pesquisas sobre as escolas eficazes”, pouco ou nada se tem investigado (leia-se considerado) sobre a condição prévia para a realização de uma boa gestão educacional, que é ação do Poder Público Municipal na esfera educacional. Pois, considerando que a Secretaria de Educação estabelece regras, quantidade de aluno por turma, encaminha profissionais diversos, destina verba adicional, ou seja, organiza a educação do município, cabe investigar como se dão as injunções técnicas, políticas e financeiras entre a secretaria e cada escola estudada.

Outra questão que permeou as análises foram as condições econômicas da população atendida pelas escolas. Essa é uma questão muito levantada nos estudos das Escolas Eficazes: se a escola faz diferença vida do aluno ou se isso já é pré-definido pelas questões sócio-econômicas. Trabalha-se, atualmente, com a perspectiva que a escola tem uma grande influência na trajetória do aluno, independentemente da questão econômica. Contudo, mesmo esta pesquisa não tendo por objetivo essa discussão propriamente dita, tais elementos não podem ser ignorados.

Assim procurou-se observar se havia elementos destoantes entre as duas notas de cada escola, que tinham relação significativa com a prática pedagógica escolar.

#### **4.3. Procedimentos da Pesquisa.**

Foram realizados, inicialmente, **estudos documentais** detalhados sobre as características de cada escola (criação, história, estrutura), dados diversos (taxa de matrícula, evasão, quadro de profissionais, taxa de transferências) e avaliações já realizadas (Prova Brasil, nota no Ideb). A análise de dados documentais se fez presente visando, para além da compreensão da construção da nota em cada escola, a identificação do peso existente entre os fatores analisados pelo Ideb (fluxo e desempenho) e o fator de interferência na nota, o que é denominado como sendo “taxa de troca”.

Posteriormente, a utilização de **questionários** foi outra técnica que se fez importante na identificação dos fatores associados à gestão educacional e gestão escolar quanto ao aumento e/ou diminuição do Ideb nas escolas pesquisadas, segundo a percepção dos diretores. A proposta era de que esse questionário fosse respondido eletronicamente, por meio do programa Google Docs. Contudo, quando a pré-testagem<sup>43</sup> desse questionário foi realizada os diretores

---

<sup>43</sup> A pré-testagem foi realizada com dois diretores, dos onze selecionados.

relataram a dificuldade em arrumar tempo para respondê-lo. Assim, a opção foi em realizar o questionário impresso, conjuntamente com o agendamento da entrevista.

Os questionários foram aplicados em dez ex-diretores das escolas e uma coordenadora, pois quando entrei em contato, já estava a terceira diretora no cargo. Essa coordenadora estava na escola há mais de 16 anos, representando, para a pesquisa, a representação da equipe gestora dessa escola (10).

A partir do questionário e dos estudos documentais prévios, foi utilizada a técnica de **Entrevista**. A fim de elucidar algumas questões e de compreender os posicionamentos dos sujeitos perante as temáticas levantadas (incluindo as concepções existentes sobre o Ideb nota e a escola). As entrevistas possibilitaram a garantia da presença das vozes dos diversos sujeitos. Foram realizadas entrevistas individuais, com roteiros semi-estruturados, com os diretores das unidades escolares selecionadas. As entrevistas foram realizadas com os dez ex-diretores, uma coordenadora, a ex-secretária de educação do município, o ex-gerente do ensino fundamental, a responsável pela aplicação do PDE-Escola e o chefe do setor de estatística e planejamento, também conhecido como ATP.

Nesse percurso, mesmo com prováveis falhas, tornou-se marcante a idéia na qual iniciei esta exposição metodológica, de que não existe somente um caminho, já pré-determinado, na elaboração e realização de pesquisas. A metodologia se configura, portanto, como uma delicada e importante construção. Parafraseando Marradi<sup>44</sup>, é a metodologia como arte.

Nos capítulos seguintes apresento os resultados que foram obtidos mediante metodologia empregada.

---

<sup>44</sup> O autor tem como título de um de seus trabalhos, “Método como arte”. (MARRADI, 2002).

## 5. O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Ideb, quando apresentado à sociedade, foi colocado como sendo um índice de monitoramento da qualidade da educação e que, possuindo um parâmetro que vai de 0 a 10, mostra a qualidade de cada instituição pública escolar. Essa explicação, contudo, mostrou-se insuficiente para a compreensão do índice, sendo necessário, portanto, um aprofundamento quanto às questões relativas a ele. Assim, foi realizado um estudo documental e bibliográfico aprofundado sobre sua composição, bem como sobre questões adjacentes à sua criação.

O Ideb é um indicador de monitoramento e de qualidade educacional que relaciona as informações de dois outros indicadores: rendimento escolar<sup>45</sup> (aprovação) e desempenho acadêmico<sup>46</sup>. (FERNANDES, 2007a) Os dados sobre aprovação são retirados do Censo Escolar e sobre o desempenho, retirados das notas obtidas em exames padronizados, Prova Brasil e SAEB, no caso.

Ele é, oficialmente, um indutor de políticas e/ou ações educacionais, pois passou a ser um indicador da educação brasileira, como podemos perceber no Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Nele, o capítulo II é destinado especificamente ao Ideb, constando que:

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

---

<sup>45</sup> Também chamado de fluxo.

<sup>46</sup> Já este termo é também denominado como aprendizagem.

Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007)

Portanto, o Ideb assume ser um indicador estratégico da atual política educacional desenvolvida e traz uma determinada concepção de qualidade: rendimento e desempenho.

Do Censo Escolar é retirada a taxa média de aprovação. Considera-se a taxa média de aprovação das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série) e das séries finais (5ª a 8ª série). Dos exames padronizados é retirada a pontuação média dos estudantes de cada etapa avaliada (4ª, 8ª série do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio). A taxa média de proficiência é dada, considerando a média obtida nos exames padronizados (do ano ao qual se refere), em língua portuguesa (LP) e matemática (M), e o seu desvio padrão (DP), sendo calculado o limite inferior e o limite superior. Ou seja, se a média de LP na 4ª série foi de 186 e o DP de 46, o limite inferior é o de 49,0 e o superior, de 100. (FERNANDES, 2007a).

Essa combinação procura “incentivar as escolas e redes de ensino a adotarem determinada ‘taxa de troca’ entre a proficiência esperada dos estudantes ao final de uma etapa de ensino e o tempo médio de duração para sua conclusão. (FERNANDES, 2007, p. 10). Essa taxa de troca aponta para a relação existente entre fluxo e aprendizagem, resumindo, teoricamente, um dos propósitos do índice. A lógica do Ideb é a de que tem que haver um desempenho  $x$  num período anual. Portanto, a nota obtida na Prova Brasil em conjunto com o tempo de conclusão de 1ª série, indica se a escola está alcançando um bom índice, ou seja, se está tendo um bom desempenho em um prazo de um ano letivo. Portanto, o “indicador sugere que ele incentiva as unidades escolares (escolas e redes de ensino) a operarem com baixas taxas de reprovação, a não ser que repetências tenham um forte impacto positivo no aprendizado dos alunos (repetentes ou não)” (*op. cit.* p. 16). O seu sistema, recheado de cálculos matemáticos complexos, proporciona a seguinte equação geral:  $Ideb = N \times P$ .

Vejamos as taxas de troca possíveis. Quando se aumenta a nota de proficiência ( $N^{47}$ ) de uma determinada escola e permanece-se com a média de aprovação ( $P^{48}$ ), aumenta-se o índice. Quando se diminui um e o outro fica estancado, diminui-se a nota do índice. Quando ambos aumentam, a nota cresce. Quando ambos diminuem, a nota decresce.

Assim, o indicador procura tornar claro, em sua teorização, “[...] o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento da taxa média de aprovação” (*Ibid, Idem*)

A nota do Ideb varia de 0 a 10. A meta colocada para as escolas é que elas alcancem, no mínimo, a nota 6,0, em 2021. Essa data foi estipulada pelo simbolismo, considerando que no ano posterior, o Brasil comemorará o bicentenário de sua independência. Essa média (seis) foi estipulada por ser esta a nota média dos países desenvolvidos, especificamente, os países que compõem a OCDE<sup>49</sup>.

A compatibilidade entre os valores foi possível por terem ajustado os dados do PISA (do ano de 2003) com os do SAEB (também do mesmo ano, de 2003), numa escala de 0 a 10. Pelos cálculos realizados, a média dos países desenvolvidos avaliados corresponde a seis nessa escala. Como o PISA avalia alunos de 15 anos, independentemente da série na qual estejam, a compatibilização foi feita com as notas do SAEB dos alunos da 8ª série. A nota do PISA, denominada como sendo a nota de referência, foi a base para que fosse feita uma correspondência aproximada ao SAEB.

---

<sup>47</sup> N = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino. (FERNANDES, 2007a, p.2)

<sup>48</sup> P = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j.

<sup>49</sup> São 30 os países membros da OCDE, dentre os quais, Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Japão, Suécia e Suíça, a título de exemplificação.

Para isso, houve todo um desenvolvimento matemático, de compatibilização, que não cabe avaliá-lo. O que tal metodologia propiciou, segundo seus formuladores, foi a possibilidade de comparação com avaliações internacionais, como a do PISA.

Há, entretanto, limites dessa compatibilização, que precisariam ser levados em conta, como o fato de as duas avaliações não estarem na mesma escala de proficiência e não possuírem itens comuns.

Outra limitação que deve ser considerada está relacionada às diferenças existentes nas matrizes de referência, especialmente na prova de Leitura, que no SAEB avalia os conhecimentos do aluno em ‘língua portuguesa’, com ênfase em leitura enquanto o PISA avalia a ‘capacidade de leitura’ de forma a contemplar todos os países participantes.” (INEP, 2009, p. 1)

Além da nota 6,0 (seis) definida como sendo a média obtida pelos estudantes dos países-membros da OCDE, foram formuladas e definidas metas intermediárias para escolas, municípios, estados, a partir da meta nacional. Isso foi feito aplicando-se às notas iniciais uma função logística, cujas variáveis são o tempo e o Ideb. (INEP, 2009a). Assim, cada município, estado e escola possuem trajetórias diferentes, sendo que nem todos têm como meta, para o ano de 2021, a nota 6,0. Isso porque “A lógica é a de que para o Brasil chegue à média 6,0 em 2021 [...] cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional” (INEP, 2009a, p. 2)

Contudo, uma das críticas ao índice é justamente no que diz respeito a essa diferenciação das notas em 2021. As projeções indicam que as escolas melhores continuarão melhores e as piores permanecerão aquém. Entretanto, numa leitura mais atenta, percebe-se que, mesmo o Ideb não tendo como foco a questão da equidade entre sistemas e escolas, a longo prazo,

devido à definição das metas intermediárias por meio da função logística, espera-se que todas as escolas e todos os sistemas, mesmo em tempos distintos, atinjam a nota 9,9.

Outra crítica é referente à equidade que ele não induz dentro de uma mesma escola e sistema. Como o Ideb avalia a média da escola e dos sistemas, nada garante que todos irão caminhar numa elevação constante da nota. Ou seja, muitos podem melhorar a proficiência enquanto vários podem ficar abaixo, que a média será elevada. Assim, uma escola cuja nota é 5,0 pode estar com a aprendizagem num nível polarizado (alguns sabem muito, outros quase nada) enquanto numa escola cuja nota foi 4,0 pode estar com o nível de aprendizagem constante e crescente. (todos os alunos estão aprendendo num nível crescente, mesmo que em escalas ainda diferentes).

Considerações feitas, é importante sinalizar que o Ideb, portanto, não é uma criação para avaliação da educação brasileira, pois a construção desse índice seguiu a uma lógica do monitoramento externo, inclusive com diretas vinculações, como visto.

Assim, como comparar um país como o Brasil, cuja educação tornou-se direito da família e dever do Estado (e da família) apenas em 1988, com outros países, como a França, por exemplo, cujo sistema e oferta da educação já estão consolidados e cujo desenvolvimento econômico e social é bastante diferenciado? Para Viana, esse ato de comparar

[...] tem muito pouco de certeza, não se constitui em um procedimento de rigorosa análise estatística. A comparação resulta de um julgamento humano, sujeito, dessa forma, à falibilidade, considerando também que o conceito de comparar é extremamente vago. Apesar de tudo comparar tornou-se um ato obsessivo na prática de algumas avaliações [...] chegando a um lamentável e absurdo exercício, por ignorar o fato de que qualquer avaliação de um ser humano é feita por um outro ser humano e os escores resultantes nunca se revestem de uma precisão absoluta, que demandaria instrumentos perfeitos isentos de erros de medida, o que é impossível, na prática, mesmo que utilizadas tecnologias de ponta e processos estatísticos sofisticados. (VIANA, 2003, p. 30)



O Brasil adota essa tendência de comparação e, mudando seu sistema de avaliação, cria a Prova Brasil e a partir dela, começa a utilizar comparações para avaliar e qualificar a educação brasileira. Isso fica ainda mais consolidado a partir da divulgação das notas do Ideb, já que, por esse sistema de medida, é possível comparar escolas, municípios e estados.

A comparação tornou-se exacerbada com os dados de 2005 e 2007. Fez-se uma extenuante comparação de melhorias e declínios do ponto de vista numérico. O primeiro Ideb a ser calculado foi o referente aos dados das provas do SAEB e Prova Brasil e do Censo Escolar de 2005. Os índices foram calculados e divulgados em abril de 2007, logo após a criação do índice, pelo PDE. Em junho do mesmo ano já era possível consultar por sistemas e por unidades escolares. Foram projetadas metas referentes ao ano de 2007 e os subsequentes, de modo bienal, até o ano de 2021. Posteriormente foram divulgados os dados de 2007, em junho de 2008.

Assim, uma questão se coloca, pois se houve melhorias, como nos induz a pensar os índices, é possível afirmar, como faz o MEC, que o Ideb é um indutor de políticas? Rutter et al (2008b, p.226) já indicavam que “[...] as variações entre as escolas nas medidas de diferentes resultados mostraram-se razoavelmente estáveis pelo menos no período de quatro a cinco anos”. Dessa forma, se não houve tempo entre a divulgação do índice de 2005 das unidades escolares (que foi em junho de 2007) e a aplicação da Prova Brasil (novembro de 2007), a que se deve a melhora ou a piora?

Preliminarmente, podemos pressupor que há problemas no indicador recém criado e também que este serve muito mais para consolidar certa perspectiva de qualidade de ensino, calcada em resultados que não são pactuados com a sociedade civil, mas apenas “consumido” por ela como um “termômetro” das escolas e dos sistemas a fim de *rankeá-los*.

Outra questão a ser considerada na análise do Ideb é a de que, apesar dele ser definido pelos documentos do INEP como um mecanismo de fácil aferição e compreensão de modo a afirmar que o índice “[...] possui a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e explícito em relação à ‘taxa de troca’ entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes” (FERNANDES, 2007, p. 8), tal “facilidade” não se tem mostrado presente, nem nas análises realizadas pela mídia, nem no posicionamento de alguns estudiosos.

Em relação à mídia impressa, um dos jornais de grande circulação do estado do Espírito Santo, veiculou mais de 60 reportagens sobre o índice. Das que o tratavam diretamente, explicando-o, todas traziam a informação de que o índice incorpora a evasão escolar e que, portanto, os resultados de algumas escolas seriam justificados em razão da evasão, o que não corresponde de fato. Tal equívoco esteve presente também em artigos de estudiosos<sup>50</sup>, cujas considerações incluíam a evasão escolar como componente do cálculo. Sobre isso, o gestor responsável sobre o Ideb, no INEP, esclarece:

O Ideb é a combinação de dois indicadores: Aprovação e Desempenho na Prova Brasil. Diretamente, portanto, a Evasão não interfere no Ideb. Indiretamente sim. Explico: taxas de Aprovação muito baixas podem desestimular os alunos e, assim, ter impacto na Evasão. (SAMPAIO, 2008)

É interessante e importante diferenciar os conceitos de abandono e evasão escolar. O termo utilizado para designar a situação no qual o aluno deixa de freqüentar a escola durante o ano letivo é denominado de abandono escolar. Já a evasão escolar é quando esse aluno que abandonou a escola, não retorna ao sistema educacional no ano seguinte. Portanto, a evasão escolar não é computada pelo Ideb, mas o abandono escolar, sim.

---

<sup>50</sup> Ver os seguintes artigos AGUIAR (2007), FRANCO; ALVES; BONAMINO (2007) e SAVIANI (2009). A questão da evasão escolar foi indicada inicialmente pelo professor Romualdo Portela de Oliveira (2008).

Essas questões não são colocadas e explicadas de modo mais simples nos documentos oficiais, sendo explicativo a partir da leitura e compreensão das diversas fórmulas matemáticas envolvidas, o que exige grande capacidade de compreensão estatística. Tal compreensão estatística é trabalhada de forma muito superficial nos cursos de formação de profissionais da educação. Assim, como as unidades escolares, os professores, os alunos, os sistemas estão se apropriando desses resultados amplamente divulgados? Abordam tais resultados como dados efetivos e que medem a qualidade do sistema e/ou das escolas?

No que diz respeito à avaliação da educação e, especificamente, ao Ideb, outra consideração interessante e que já foi iniciada anteriormente é a relação estabelecida entre os sistemas, tanto no que diz respeito à elaboração de avaliações e indicadores, quanto à execução dessas políticas.

De acordo com alguns estudiosos, os sistemas nacionais de avaliação e monitoramento se propõem a ser mecanismos indutores de políticas (SPINASSÉ, 2004; FREITAS, 2005; OLIVEIRA, 2007), além de serem controladores e centralizadores. E esse é um ponto relevante ao considerarmos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no artigo 9º, inciso VI, diz que a União deve “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Ao mesmo tempo em que vêm se configurando esse quadro de avaliação no cenário nacional, paradoxalmente, em fevereiro de 2004, conjuntamente com a Ação Educativa e o UNICEF, a equipe do MEC elaborou um documento denominado “Indicadores da Qualidade na Educação”. Neste documento algumas questões são levantadas, dentre elas, a que diz respeito ao que é ‘qualidade’ na educação. A idéia colocada é a de que quem tem que analisar, observar, definir o que é qualidade é a própria comunidade escolar, não existindo, assim, uma receita única. (AÇÃO EDUCATIVA, 2004, p. 5) A proposta é de que seja feita uma avaliação com a comunidade escolar, baseada em sete dimensões: ambiente educativo, prática

pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola e acesso, permanência e sucesso na escola.

Pelo documento é possível compreender que a qualidade educacional não se refere somente ao aspecto da aprovação/reprovação, muito menos à questão da proficiência. Cabe ressaltar que a questão da proficiência é colocada em xeque quando iniciamos por questionar quais parâmetros são utilizados para definir os conteúdos e habilidades a serem avaliadas e se tais conteúdos são importantes para quaisquer aluno e aluna do Brasil.

Neste documento é apresentada outra perspectiva sobre o significado de indicadores. “Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. [...] A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças” (AÇÃO EDUCATIVA, 2004, p.5) Nesse sentido, a utilização de indicadores é proposta como um dos pontos da avaliação da escola sem, no entanto, transformá-la em questão meramente técnica e/ou competitiva no intuito de premiar ou punir.

Na proposta do documento, nenhuma informação produzida nesta avaliação será divulgada publicamente ou utilizada em rankings ou para comparação entre as escolas. Seus resultados não passarão por nenhum tipo de análise pelas instituições participantes da iniciativa. Este instrumento tem como objetivo contribuir para que a comunidade escolar se engaje na luta pela melhoria da qualidade da escola. Nesse sentido, pode ser útil compartilhar a avaliação com a Secretaria de Educação, colaborando para que o sistema educacional enfrente os problemas que não são de responsabilidade apenas da escola. A decisão de utilizar os indicadores e de compartilhar os resultados da avaliação é da escola, sua adesão a iniciativas coletivas é voluntária. (Ibid, Idem, p.7)

Brevemente foi possível sinalizar que a avaliação da qualidade da escola é muito mais abrangente do que a considerada pelo Ideb. Falar de avaliação de rendimentos não é a mesma

coisa que falar em avaliação da qualidade escolar. Contudo, a avaliação da educação escolar encontra-se muito mais regulada pelos aspectos quantitativos do que pelos qualitativos. O rendimento é capaz de traduzir a qualidade e todos os fatores envolvidos na vivência escolar, como a sociabilidade, a socialização, os processos de aprendizado, democráticos ou não? Apesar de apontamentos para a questão da avaliação, por que somente agora tal temática atinge um grau de importância tão elevado na cena política? Por que tal abordagem se fez presente a partir do SAEB e mais incisivamente a partir do Ideb?

Esse quadro indica que “As avaliações apontam problemas, mas não os solucionam; outros caminhos deverão ser perseguidos” (VIANA, 2003, p. 7). Foi o que esta pesquisa se propôs a fazer; achar outros caminhos de análise que integrassem os já existentes.

## 6. A PESQUISA SOBRE O IDEB NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA.

Os dados coletados para que se chegasse às onze escolas selecionadas não tem como ser ignorados, pela abrangência que nos proporciona na própria análise da amostra selecionada. Por isso, o item a seguir diz respeito a esses dados gerais que foram levantados e que possibilitam compreender o Ideb no município como um todo. O primeiro dado que se mostrou importante na compreensão do quadro geral das escolas do município diz respeito ao cálculo do Desvio Padrão encontrado e o que ele representa em relação ao índice e à validade da própria pesquisa realizada e da metodologia desenvolvida.

A nota obtida pelo município de Vitória em 2005 foi de 4,1 pontos e em 2007, a nota foi a de 4,2. Houve, aparentemente e segundo a divulgação, um aumento, mesmo que singelo, atingindo a nota prevista para o ano de 2005. Contudo, pode-se observar pelo cálculo do DP que esse aumento, na verdade, mostra um crescimento das disparidades em relação às notas obtidas pelas escolas, como consta na tabela abaixo.

**TABELA 5 - PONTUAÇÃO OBTIDA NO DESVIO PADRÃO. (2005-2007)**

Anos\DP	Média	DP	DPS	DPI
2005	3,9	0,66	4,56	3,24
2007	4,1	0,76	4,86	3,34

O DPS teve um aumento de 0,3, enquanto o DPI, de 0,1. Isso indica que a diferença existente entre as escolas com as melhores notas, em comparação às escolas com as piores notas, aumentou, mostrando que a situação do município em termos de índice retrocedeu, mesmo tendo sua nota elevada em 0,1 décimos. Portanto o discurso realizado vulgarmente de que “o Ideb de Vitória subiu em 2007”, é um tanto quando errôneo.

Outra questão que se mostrou presente é em relação às análises sobre a ‘taxa de troca’ que incidiram sobre as variações das notas de um ano para o outro. É por meio da análise da “taxa de troca” que se pode iniciar a compreensão do que significa cada nota obtida. Ela permite

identificar se a estratégia, consciente ou inconscientemente, que as escolas vêm utilizando estão promovendo a qualidade educacional, de acordo com a proposta do índice.

**TABELA 6 - A COMPOSIÇÃO DAS NOTAS DO IDEB. (2005-2007)**

ESCOLA	1ª A 4ª SÉRIE					
	2005			2007		
	TAXA DE APROVAÇÃO	NOTA MÉDIA DA PROVA BRASIL	IDEB	TAXA DE APROVAÇÃO	NOTA MÉDIA DA PROVA BRASIL	IDEB
1	0,76	4,58	3,5	0,91	5,22	5,1
2	0,84	4,89	4,1	0,90	5,34	4,8
3	0,80	4,48	3,6	0,72	4,44	3,2
4	0,87	5,06	4,4	0,87	5,17	4,5
5	0,90	3,54	3,2	0,84	4,31	3,6
6	0,88	5,55	4,9	0,93	5,73	5,3
7	0,84	4,35	3,7	0,88	3,82	3,4
8	0,86	4,22	3,6	0,86	4,47	3,9
9	0,86	4,86	4,2	0,91	4,60	4,2
10	0,93	6,00	5,6	0,94	6,34	6,0
11	0,83	4,83	4,0	0,80	4,49	3,6
12	0,88	4,62	4,1	0,88	4,77	4,2
13	0,91	5,81	5,3	0,94	5,91	5,5
14	0,79	4,42	3,5	0,88	5,07	4,4
15	0,94	5,23	4,9	0,92	4,95	4,6
16	0,81	4,41	3,6	0,90	4,02	3,6
17	0,89	4,83	4,3	0,77	4,88	3,8
18	0,92	5,16	4,8	0,97	4,60	4,5
19	0,79	4,88	3,9	0,87	5,03	4,4
20	0,78	4,62	3,6	0,81	4,59	3,7
21	0,83	4,69	3,9	0,84	5,13	4,3
22	0,93	5,07	4,7	0,90	4,96	4,5
23	0,83	3,97	3,3	0,81	4,77	3,9
24	0,92	5,00	4,6	0,89	5,43	4,8
25	0,78	4,71	3,7	0,80	4,54	3,6
26	0,94	4,70	4,4	0,92	4,84	4,4
27	0,92	4,23	3,9	0,85	3,81	3,2
28	0,92	4,03	3,7	0,84	4,64	3,9
29	0,77	4,94	3,8	0,83	4,28	3,5
30	0,91	4,26	3,9	0,87	4,76	4,2
31	0,83	4,61	3,8	0,83	4,67	3,9
32	0,74	4,44	3,3	0,91	4,52	4,1
33	0,59	3,75	2,2	0,79	3,15	2,5
34	0,75	5,40	4,0	0,81	4,79	3,9
35	0,89	4,43	3,9	0,88	4,11	3,6
36	0,81	4,80	3,9	0,78	4,60	3,6
37	0,87	4,55	4,0	0,89	4,42	4,0
38	0,98	5,70	5,6	0,99	6,42	6,3
39	0,93	4,48	4,2	0,92	5,04	4,6

Fonte: INEP, 2008c. Organizado pela autora.

Na análise da composição da nota há três variáveis possíveis de serem combinadas. Uma é em relação à taxa de aprovação, que pode subir, descer ou permanecer igual de um ano para o outro. A segunda é em relação à nota da Prova Brasil. Ela também pode subir, descer ou permanecer igual, de um ano para o outro. E a terceira variável diz respeito à nota final do Ideb que, em relação ao ano anterior, pode subir, descer ou permanecer igual.

Essas variáveis permitiram 27 combinações diferenciadas, sendo consideradas na análise apenas 15 combinações destas pois, por exemplo, não é viável a combinação de uma taxa de aprovação que desce, uma nota de proficiência que desce e uma nota do Ideb que sobe ou uma taxa de aprovação que permanece igual, uma nota de proficiência que desce e uma nota do Ideb que permanece igual. Assim, de acordo com a “Tabela 7”, é possível constatar que das 15 combinações possíveis, há 9 composições diferenciadas nas notas de 2007 em relação à de 2005 nas escolas de Vitória.

**TABELA 7 - AS COMBINAÇÕES DAS VARIÁVEIS DO IDEB  
NAS ESCOLAS DE VITÓRIA: APROVAÇÃO, PROVA BRASIL E IDEB<sup>51</sup>**

S/S/S	S/D/S	S/D/P	S/D/D	D/D/D	D/S/S	D/S/D	D/S/P	P/S/S
1	20	9	7	3	5	17	26	4
2	33	16	18	11	23			8
6		37	25	15	24			12
10			29	22	28			31
13			34	27	30			
14				35	39			
19				36				
21								
32								
38								

S –subiu; D –desceu; P –permaneceu.

Esses dados permitem compreender as taxas de troca que ocorreram e que permitiram as notas a subirem, descerem ou permanecerem iguais ao ano anterior. A escola 3 e a escola 27 passaram a ter a mesma nota em 2007, que foi de 3,2 pontos. Aparentemente elas se

<sup>51</sup> A combinação realizada é em relação ao ano de 2007, ou seja, como ficou composta a nota da escola em relação ao ano anterior.



encontram no mesmo patamar de qualidade, segundo o índice. Contudo, ao se analisar atentamente a taxa de troca, verifica-se que pela composição, a escola 3 possui uma taxa de aprovação menor e uma nota de proficiência maior em relação à escola 27.

Ambas passaram a reprovar mais sem, no entanto, aumentar a nota em proficiência, o que mostra que a taxa de troca realizada pelas escolas não teve efeito positivo, segundo a lógica do Ideb, principalmente no que diz respeito à escola 27. Portanto saber que uma escola que tinha quatro pontos, teve sua nota aumentada para 5,1 pontos, não diz absolutamente nada, nem em termos quantitativos, tampouco em termos qualitativos de análise, como se pode perceber.

Feita análise da composição, outra questão que chamou a atenção e que já foi levantada no tópico anterior, diz respeito às alterações nas composições das notas encontradas de um ano para outro em relação à proficiência obtida em cada área de conhecimento: matemática e português.

Os dados contidos nas Tabelas 3 e 4<sup>52</sup> possibilitaram observar que no ano de 2007, várias escolas tiveram notas aumentadas na Prova de Matemática, especificamente, 26 escolas. Em relação à mudança na escala de proficiência, 12 escolas tiveram mudanças nas escalas nas quais se encontravam em 2005: nove delas mudaram positivamente e três delas, negativamente, já que retrocederam em termos de conhecimento, segundo a organização e funcionamento da Prova Brasil.

No que diz respeito à Prova de português, a situação foi inversa já que das 39 escolas, 24 tiveram suas notas diminuídas em relação à nota de 2005. Em termos de mudança na escala de proficiência, a situação se inverteu já que, das 11 escolas que tiveram alteração na escala, apenas 3 delas obtiveram uma alteração positiva, ou seja, subiram na escala de proficiência.

---

<sup>52</sup>

Ver páginas 78 e 79.

As escolas passaram a ensinar mais matemática do que português, no período de dois anos? Ao que tudo indica isso não aconteceu, já que não houve nenhuma orientação ou política desenvolvida nesse sentido por parte da Secretaria de Educação do município.

O que esses dados mostram, portanto, é que a Prova Brasil é também uma variável responsável pelo aumento ou diminuição do índice, já que pode facilitar ou dificultar a realização da Prova, mesmo tendo como metodologia a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e todos os cuidados relatados pelo INEP, a saber.

O SAEB contém 169 itens para cada uma das séries e disciplinas avaliadas a fim de medir as habilidades previstas nas Matrizes de Referência. Para permitir a aplicação dessa grande quantidade de itens, é utilizado o delineamento denominado “Blocos Incompletos Balanceados” (*Balanced Incomplete Block*) – BIB. Esse modelo permite que os 169 itens sejam divididos em subconjuntos menores chamados blocos. Cada bloco é composto por 13 itens, o que faz com que se tenha ao todo 13 blocos. Estes 13 blocos são organizados em grupos de três diferentes combinações. Cada combinação resulta em um caderno de prova, e todas as combinações em 26 cadernos diferentes. [...] Para garantir a comparabilidade entre os anos, mantêm-se alguns blocos de itens já aplicados em anos anteriores. Já a comparabilidade do desempenho dos alunos entre as três séries avaliadas, é assegurada pela aplicação de blocos da 4ª série do ensino fundamental à 8ª série do ensino fundamental, bem como da 8ª série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio. (INEP, 2010)

Ou seja, a formulação metodológica da prova procura garantir que não haja distorções em relação à formulação das provas, de um ano para o outro. Contudo o que foi encontrado na pesquisa é, sem dúvida, uma distorção, já que o aumento da nota em Matemática bem como a diminuição da nota na Prova de Língua Portuguesa retrata uma constância não obtida por meio de políticas específicas. Ao contrário, as orientações destinadas às escolas por parte da SEME e das políticas do Governo Federal, como o PDE Escola, esteve relacionada aos processos de alfabetização na língua portuguesa e não sobre o ensino da matemática como veremos mais adiante.

Assim, o que esses dados mostram é que mesmo com todos os cuidados tomados na construção da Prova, estatisticamente falando, ainda assim ela é uma variável que influencia diretamente na nota e que a Prova, quando formulada, contribui sim no aumento ou diminuição da nota da escola para além dos processos pedagógicos vivenciados.

### **6.1 Situação do município de Vitória em 2005 e em 2007.**

O ano de 2005 começa juntamente com o início de um novo governo e, conseqüentemente, de uma nova gestão da Secretaria de Educação. O novo governo trouxe com ele expectativas em relação ao desenvolvimento da educação, já que uma das pautas de campanha era exatamente essa valorização, assumida pelo partido dos trabalhadores (PT). Um dos entrevistados coloca que

[...] no momento em que essa administração assume, ela assume com uma prática discursiva de resgate de questões que, em tese, há muito tempo não vinham sendo discutidas, entre elas a questão salarial. Então você tinha uma grande expectativa do magistério que fosse corrigido a médio, a curto ou até imediatamente ou que pelo menos apontamentos mais concretos fossem realizados sobre essa questão, o que indicou o ano de 2005 certo termômetro e de 2006 pra cá uma relação extremada entre órgão central e magistério como um todo. (Entrevista Gerente do Ensino Fundamental)

O ano inicia, portanto, com essa expectativa e se desenvolve numa constante tensão, já que as promessas de campanha não estavam sendo cumpridas, como a questão salarial.

Outra questão bastante apontada pela ex-secretária de educação da época (2005-2008) foi a dificuldade encontrada ao assumir a pasta da secretaria de educação em janeiro, para iniciar o ano letivo no início de fevereiro. Um dos grandes problemas ressaltados por ela diz respeito à problemática de vagas encontrada pela nova gestão ao assumir a Secretaria de Educação.

Nós tínhamos uma demanda, que eu recorro agora, com certeza, mais de mil crianças que ainda estavam sem escola certa, entendeu? [...] Acabamos resolvendo, mas, por exemplo, isso interferiu. (Entrevista Ex-Secretária de Educação)

Esses mil alunos foram colocados nas diversas escolas, em situações muitas vezes precárias, já que salas de aula e demais espaços escolares foram adaptados para atender a essa demanda. Inclusive, logisticamente, isso foi prejudicial às escolas e às famílias. Houve casos de famílias com três filhos e cada um deles se encontrava matriculado em uma escola da rede. Segundo a Secretária, havia alunos que tinham que atravessar uma mata considerável para chegar ao outro lado do morro na escola que havia sido rapidamente comprada para este fim. “Eu destacaria a Região de Maruípe e a Região de São Pedro... que eram as mais dramáticas”

Uma terceira questão que marcou o ano de 2005 foi a questão da eleição de diretores, prevista a acontecer em meados do ano. Havia a expectativa de alguns diretores permanecerem, ao cogitar a mudança do decreto, o que possibilitaria um terceiro mandato. Além disso, havia a pressão por parte de quem queria se eleger para que o decreto não fosse alterado. Pelo lado da SEME, foi cogitada a possibilidade de não haver eleição naquele ano. De acordo com o depoimento do Gerente do Ensino Fundamental da época,

Você tinha um conjunto de diretores que estavam na sua segunda gestão, que faz parte desse magistério, que também demonstrava na relação SEME-direção de unidade, uma relação muito dolorosa, muito doída. Dificilmente a gente conseguia fazer uma construção coletiva órgão central-unidade de ensino, então um panorama frustrativo.

Portanto, o panorama do ano de 2005 revela um conjunto de fatores da política educacional que impactou as unidades de ensino. “Tudo o que você fizer de melhoria pra rede, tudo o que você fizer em todos os aspectos vai ter repercussão em sala de aula.” A partir desse ano as tensões foram intensificadas havendo, desse modo, conflitos de ordem política.

O pessoal não podia mais esperar. O pessoal tinha esperado o primeiro ano inteiro e 2006 começa sem aumento. [...] Aí greve. Não teve jeito.

Essa greve, com certeza, prejudicou sim. (Entrevista Ex-Secretária de Educação)

Essa greve durou em torno de 29 dias úteis. Iniciou dia 08 de fevereiro de 2006 e foi até o início de abril, voltando os professores sob ameaça de ter o ponto cortado, já que a prefeitura havia entrado na justiça a fim de decretar a ilegalidade da greve. A greve gerou uma tensão muito grande. Nesse mesmo ano houve um aumento de 5% no salário base dos professores, o que foi considerado pouco e equivocado por parte dos profissionais.

Além da greve, outra questão influenciou o ano de 2006. A SEME, com 2500 professores no seu quadro efetivo, convocava mais 1500, pois não havia mais profissionais para atuar nas escolas. Assim, a entrada dos novatos atrasou o desenvolvimento das aulas, já que várias escolas esperavam por estes profissionais.

É importante ressaltar que a PMV, durante vários anos, a partir da gestão do prefeito Vitor Buaiz (1989-1992), foi a prefeitura que melhor remunerou seus profissionais, bem como permitiu melhores condições de trabalho. Com o tempo, outras prefeituras passaram a também fornecer condições satisfatórias e até salários melhores, o que gerou, no sistema de ensino de Vitória, falta de profissionais. A cada dia que passa, essa situação intensifica-se. Em 2007 a situação não melhorou, ao contrário do que esperava o governo. Segundo a Ex-Secretária de Educação,

No início de 2007 voltou a ter problema. Mas aí não teve greve não. Mas os problemas em 2007 é que eles [*os professores*] entendiam que os 5% não supriam. Aí em 2008, uma nova greve.

É importante salientar que, apesar de não ter havido greve no ano de 2007, ele foi marcado pelas constantes assembleias e paralisações o que gerava diminuição do tempo de aula e sua não reposição. Essa constatação não implica numa referência contrária aos movimentos, legítimos, de melhoria das condições salariais e profissionais da categoria. Contudo, ressalta que, independentemente dos motivos, gera dificuldades na gestão de uma escola, bem como das situações de ensino vivenciadas em sala de aula.

## 7. OS DADOS DAS ESCOLAS CAPTADOS NA PESQUISA

A partir desse capítulo serão abordadas as três dimensões da qualidade educacional, apresentadas anteriormente. A dimensão de insumos, a de processos e a de resultados. Como são muitas as variáveis, a organização dos dados nessas três dimensões possibilita a compreensão do que envolve a qualidade educacional, aclamada pelo Ideb e seus formuladores.

Outras questões que serão abordadas dizem respeito à problemática sobre a dimensão socioeconômica, bem como a realidade do entorno das escolas que serão contempladas nas dimensões apresentadas. As Tabelas a seguir indicam as escolas selecionadas, as suas notas obtidas no Ideb, suas localizações no Desvio Padrão de 2007 e os nomes respectivos de cada uma delas.

**TABELA 8 – ESCOLAS DP SUPERIOR**

Escolas		1	6	10	13	38
Anos	2005	3,5	4,9	5,6	5,3	5,6
	2007	5,1	5,3	6	5,5	6,3
Desvio Padrão		2DP	2DP	3DP	3DP	3DP
Nome Fictício		Escola da Igreja	Escola de Camburi	Escola da Penha	Escola da Praia	Escola do Jardim

**TABELA 9 – ESCOLAS DP INFERIOR**

Escolas		3	27	33
Anos	2005	3,6	3,9	2,2
	2007	3,2	3,2	2,5
Desvio Padrão		2 DP	2 DP	3 DP
Nome Fictício		Escola da Vitória	Escola do Canal	Escola do Morro

**TABELA 10 – ESCOLAS NO DP (PROFICIÊNCIA)**

Escolas		5	14	34
Anos	2005	3,2	3,5	4
	2007	3,6	4,4	3,9
Desvio Padrão		1 DP	1 DP	1 DP
Nome Fictício		Escola do Samba	Escola da Ilha	Escola do Ponto

As Tabelas acima resumem os processos metodológicos que fizeram com que essas escolas, e não outras, fossem selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa. Os nomes fictícios serão utilizados no decorrer do texto pelos motivos anteriormente já explicitados.

Para adentrar nos resultados obtidos sobre a amostra selecionada de 11 escolas da rede municipal de ensino, faz-se necessário, antes, situar as escolas selecionadas.

### **7.1 As 11 Escolas, histórias e contextos.**

Realizado o panorama das escolas selecionadas no que diz respeito às suas localizações no Desvio Padrão, bem como os nomes a elas destinados, é imprescindível apresentá-las, já que o contexto e história de cada uma delas têm muito a dizer. Há aquelas que possuem contextos similares, mas há também aquelas que impressionantemente destoam das demais - ou por estar aquém ou por estar além.

#### **Escola da Igreja**

Esta escola data de 1975. Sua municipalização ocorreu no ano de 1998, devido ao crescente processo de municipalização no Brasil e também em decorrência do crescimento de matrícula na região.

A escola está localizada na Região Administrativa II e o seu bairro possui em torno de 6.669 moradores. O bairro é considerado tradicional na capital devido à sua antigüidade. Era uma vila de pescadores que apesar de ampliada ainda mantém essa característica. O seu público é proveniente do próprio bairro e bairros vizinhos, também pertencentes na RA II.

Sua infra-estrutura é considerada satisfatória, sem grandes problemas nesse sentido. Possui 12 salas de aula, laboratório de informática e pedagógico, sala de artes, pátio coberto e quadra esportiva, auditório para 80 pessoas e vestiário. Possuía uma biblioteca em 2005, mas que foi ampliada em 2007. A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, e possui em torno de 360 matrículas em cada um deles.

A Escola da Igreja possuiu uma única diretora escolar no período de seis anos (2002-2008), o que correspondeu a dois mandatos. No primeiro mandato ela foi indicada e, no segundo, eleita.

### **Escola de Camburi**

A Escola de Camburi, criada em 1992, é considerada uma escola tradicional na região. O seu prédio atual foi inaugurado em 1997. Nesse período funcionou num local alternativo chamado de Barracão. No bairro havia um vereador muito atuante que auxiliou a comunidade a pressionar a criação da escola. O terreno atual foi uma doação de um morador do bairro.

A maior parte do seu público origina-se do próprio bairro e do município vizinho (Serra). Portanto, atende a um público para além dos moradores do município de Vitória. O bairro, localizado na RA VIII possui em torno de 23.882 moradores<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Os dados apresentados sobre as Regiões Administrativas, população dos bairros e demais informações relacionadas ao município, foram retiradas da *home page* da Prefeitura Municipal e são referentes ao Censo do ano 2000. (VITÓRIA, 2010)



A escola possui uma infra-estrutura satisfatória, embora considerada antiga, quando comparada aos padrões atuais. Possui um total de 44 dependências, dentre elas, um auditório com capacidade para 350 pessoas, quadra esportiva e pátio coberto, laboratórios diversos (ciências, pedagógico e informática) e 12 salas de aula.

Ela funciona em três turnos, sendo a única escola do bairro e das redondezas a atender ao Ensino Noturno Regular e, atualmente, à Educação de Jovens e Adultos.

A diretora está na escola desde 2003 e na função que exerce, desde o ano de 2005, sendo eleita e posteriormente reeleita pela comunidade.

### **Escola da Penha**

Essa escola foi criada em 1992 e adveio de uma demanda da comunidade do bairro. A comunidade desse bairro é considerada atuante no que diz respeito à cobrança de suas demandas e necessidades. O bairro é considerado elitizado, ou seja, os seus moradores, em sua grande maioria, possuem condições financeiras e culturais satisfatórias (casa própria, veículo automotivo próprio, computador, internet, televisão a cabo)

O público que frequenta a escola é do próprio bairro, prioritariamente, mas a escola também recebe alunos do bairro vizinho e até mesmo do município de Serra, vizinho ao de Vitória. O bairro, localizado na RA VI possui 24 623 moradores

A escola possui uma infra-estrutura satisfatória, embora seu espaço físico dificulte muito a realização de atividades coletivas, já que está situada entre casas e apartamentos residenciais. Mesmo possuindo um auditório para este fim, ele é pequeno (capacidade para 150 pessoas) frente ao quantitativo de alunos que é de, aproximadamente, 400 alunos em cada turno. A escola funciona em dois turnos

Esta escola possui um diferencial dentre todas as escolas estudadas que é a questão da gestão. Enquanto todas possuíam o mesmo diretor em 2005 e 2007, a Escola da Penha possuiu dois diretores e no presente ano, possui o terceiro diretor. Este processo nos indica que há certo diferencial da gestão dessa escola.

### **Escola da Praia**

A Escola da Praia fica localizada próxima à Escola de Camburi, na mesma Região Administrativa e no mesmo bairro. O bairro, localizado na RA VIII possui em torno de 23.882 moradores. A maior parte do seu público origina-se do próprio bairro e do município vizinho (Serra)

Ela data do ano de 1984, ano da sua inauguração a partir de um terreno também doado por um dono de uma imobiliária.

A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, e possui em torno de 450 alunos em cada um deles. Sua infra-estrutura é muito boa, segundo a diretora. A estrutura melhorou a partir de 2006, pois houve uma reforma que a ampliou. Assim, em 2007, a escola passou a ter sala de vídeo, refeitório mais bem estruturado, sala de educação especial, laboratório de informática reformado, sala para material didático, sala para material de limpeza. A diretora está na escola desde 2003, sendo, em 2005, eleita para o cargo e em 2008, reeleita pela comunidade.

### **Escola do Jardim**

Era uma escola experimental do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo. Havia uma cultura diferenciada na escola. O regime de trabalho era de 40 horas e havia uma seleção para trabalhar nela. As turmas possuíam, no máximo, 25 alunos.

Em 1998 a escola foi municipalizada. Por meio do Conselho Municipal, a escola permaneceu com um projeto diferenciado, mantendo, por exemplo, o número máximo de 25 alunos por turma, enquanto as demais possuem até 35 ou 40 alunos em cada turma.

A escola fica localizada na Região Administrativa VI, dentro do Campus Universitário. Portanto, não se localiza em comunidade nenhuma, a não ser a universitária. Seu público é proveniente de vários bairros da capital devido ao fato da escola realizar sorteio para o ingresso destes.

A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, possuindo em cada um deles, aproximadamente, 200 alunos. Possui a maior nota do Ideb do estado do Espírito Santo nos dois anos avaliados.

### **Escola da Vitória**

Em 1977 foi criado o Centro Interescolar, cujo objetivo era o de oferecer atividades diferenciadas aos alunos da rede de ensino. A partir de 1981, o Centro Interescolar passa a ser denominado “Escola da Vitória”, também sob responsabilidade do município.

A escola fica localizada na Região Administrativa III. Seu bairro possui em torno de 5.400 moradores. Contudo, apesar de estar em um determinado bairro, a escola apresenta como característica o recebimento de um público diverso, já que está situada numa das mais importantes avenidas da capital. Assim, há aqueles que digam que a escola pertence a diversos bairros da RA.

Ela funciona em três turnos e possui em torno de 400 alunos em cada um deles. Portanto, essa escola possui o Ensino Noturno e, atualmente, a Educação de Jovens e Adultos. Nos anos de

2005 e 2007 possuía um diretor escolar, que esteve na função durante seis anos, sendo eleito e reeleito pela comunidade.

### **Escola do Canal**

A escola existe desde 1961, mas era um Grupo Escolar, mantido pelo Rotary Clube. Era conhecida por ter um bom funcionamento. Com a crescente demanda, sofreu uma ampliação em 1968, por meio de doações de órgãos públicos e particulares. Em 1970 torna-se um “Ginásio Municipal” da região. É em 1971 que passa a ser a Escola Integrada “Do Canal”, pertencente à PMV.

Localizada na Região Administrativa IV e num bairro composto por 7585 habitantes, ela possui uma estrutura mediana, permeada por algumas dificuldades. São onze salas de aula e possui quadra esportiva. Possui ainda laboratórios de informática, laboratório pedagógico, sala de artes e sala de vídeo. Possui uma diretora que trabalha na escola há 16 anos. Como diretora, ela trabalha desde 2004. É considerada como uma ótima administradora escolar.

### **Escola do Morro**

Municipalizada em 2005, a Escola do Morro destaca-se dentre todas pelas condições peculiares nas quais se encontrava no momento da municipalização. Ela data da década de 70, tendo pertencido, até 2005, ao Governo do Estado do Espírito Santo.

A escola fica localizada em cima de um determinado morro, na Região Administrativa IV. No bairro há 3431 moradores. Durante muito tempo, segundo fala da diretora, ficou à margem de qualquer política de melhoria por parte da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). Antes de ser municipalizada, não havia pedagogos atuando na instituição. Essa diretora está na escola desde 2003, sendo indicada ao cargo em 2004.

A instituição funciona em três turnos, possuindo, portanto, em 2005, o Ensino Regular Noturno. Em cada turno há, aproximadamente, 140 alunos. O quantitativo de alunos já indica que se trata de uma escola pequena. São quatro salas de aula. A sala dos professores é improvisada. O refeitório e o espaço de recreio é o mesmo ambiente.

É a escola que possui a nota mais baixa do Ideb, de 1ª a 4ª série, nos dois anos avaliados pelo Índice.

### **Escola do Samba**

Inaugurada em 1968, a escola é a mais tradicional na Região II. O seu bairro, o mesmo que o da Escola da Igreja, possui em torno de 6.669 moradores. O seu público é proveniente do próprio bairro e bairros vizinhos, também pertencentes na RA II. Apesar de ficarem localizadas no mesmo bairro, as escolas possuem características diferenciadas.

A Escola do Samba funciona num local antigo e com a infra-estrutura precária, no antigo prédio de uma Obra Social que existia no local. Possui sérios problemas em relação à rede de esgoto, ao abastecimento de água e aos períodos chuvosos, já que nesses momentos a escola fica alagada devido à sua antiga estrutura.

Como seu espaço físico é restrito possui pouca estrutura pedagógica ou seja, seus espaços são limitados e, por isso, ela possui uma infra-estrutura básica para seu funcionamento. A diretora está na escola desde 2003 e apresenta uma pauta de diminuição da violência no ambiente escolar.

### **Escola da Ilha**

A Escola da Ilha surgiu devido a uma demanda popular, no início da década de 80. Ficou conhecida como “O grito do Povo” não podendo, entretanto, permanecer com esse nome ao ser construída, por ordens do prefeito da época.

Inicialmente funcionou num espaço alternativo e os próprios moradores letrados é quem davam aulas ao restante da comunidade. O método utilizado era o de Paulo Freire. Depois de muita pressão, a escola foi construída.

Assim como o espaço alternativo, a escola fica na RA VII, sendo a primeira escola do seu bairro que, por sua vez, conta com cinco mil moradores. Contabilizando a grande região do bairro, esse número sobe para quinze mil moradores. É uma escola tradicional, mas que apresenta problemas com espaços que existem, mas que são pequenos.

### **Escola do Ponto**

A última escola elencada foi criada no final da década de 80 e num espaço extremamente reduzido. Localizada na Região Administrativa IV, seu bairro possui em torno de 2.500 habitantes. Contudo a escola recebe alunos de vários bairro vizinhos.

A sua infra-estrutura possui problemas sérios, mesmo já tendo passado por diversas reformas. Há vazamentos constantes e por isso, problemas seriíssimos em época de chuva. Possui uma quadra coberta que fica dentro da escola, não possui laboratórios. Ou seja, o seu espaço é reduzido e apresenta problemas.

A escola possui o Ensino Noturno que, para os especialistas na área da SEME, era o melhor projeto de EJA que o município possuía. Uma referência na área. A ex-diretora era, inclusive, pedagoga do Noturno.

## **7.2 A dimensão dos Resultados obtidos pelas escolas**

A primeira dimensão a ser abordada, ao contrário da lógica prevista (insumos; processos; resultados), é a de resultados, pelo motivo de ter sido a partir deles que as demais análises puderam ser realizadas.

Os dados coletados e aqui apresentados não correspondem a onze estudos de caso realizados, mas sim, a uma pesquisa de meso abrangência, cujos dados serão apresentados em blocos de análise e não especificamente por escolas.

A análise de composição da nota do Ideb e da taxa de troca foi realizada anteriormente considerando as 39 escolas analisadas num primeiro momento. A partir da amostra, faz-se necessário verificar também a “taxa de troca” existente na composição das notas dessas escolas, segundo Tabela a seguir.

**TABELA 11 – COMPOSIÇÃO DAS NOTAS 2005-2007**

<b>ESCOLAS</b>	<b>ANO</b>	<b>TAXA DE APROVAÇÃO</b>	<b>NOTA MÉDIA DA PROVA BRASIL</b>	<b>IDEB</b>
Escola da Igreja	2005	0,76	4,58	3,5
	2007	0,91	5,22	5,1
Escola de Camburi	2005	0,88	5,55	4,9
	2007	0,93	5,73	5,3
Escola da Penha	2005	0,93	6,00	5,6
	2007	0,94	6,34	6,0
Escola da Praia	2005	0,91	5,81	5,3
	2007	0,94	5,91	5,5
Escola do Jardim	2005	0,98	5,70	5,6
	2007	0,99	6,42	6,3
Escola da Vitória	2005	0,80	4,48	3,6
	2007	0,72	4,44	3,2
Escola do Canal	2005	0,92	4,23	3,9
	2007	0,85	3,81	3,2
Escola do Morro	2005	0,59	3,75	2,2
	2007	0,79	3,15	2,5
Escola do Samba	2005	0,90	3,54	3,2
	2007	0,84	4,31	3,6
Escola da Ilha	2005	0,79	4,42	3,5
	2007	0,88	5,07	4,4
Escola do Ponto	2005	0,75	5,40	4,0
	2007	0,81	4,79	3,9

**Fonte:** INEP, 2008c. Organizado pela autora.

A Escola da Igreja, em destaque no município devido ao considerável aumento da sua nota, obteve tal ganho devido a uma crescente taxa de aprovação. Contudo, esse aumento poderia ter ocasionado numa queda na nota média da Prova Brasil, o que não ocorreu. Assim, essa é uma escola cuja “taxa de troca”, realizada no ano de 2007, foi positiva.



A Escola de Camburi, a Escola da Penha, a Escola da Praia e a Escola do Jardim, ou seja, as quatro escolas que permaneceram no segundo e no terceiro Desvio Padrão, obtiveram um pequeno aumento em ambas as variáveis de composição da nota. Logo, a nota final sofreu um aumento. Novamente, a diminuição da reprovação não acarretou defasagem em conhecimento, objetivo do Ideb. Em termos de composição da nota, destaca-se nesse grupo a Escola do Jardim, pois o que levou ao aumento da nota foi a nota média da PB. Ou seja, o impacto nessa escola foi em relação ao desempenho.

Em relação às três escolas localizadas no segundo e terceiro DP inferior, duas delas apresentam a mesma característica na composição, a Escola da Vitória e a Escola do Canal, já que as duas variáveis tiveram um decréscimo, o que significa que elas aumentaram a reprovação sem, no entanto, ter um aumento no desempenho. Isso mostra, portanto, uma taxa de troca negativa, já que não houve impacto no desempenho. Quanto à Escola do Morro, a situação foi diferente, mas resultou também numa “taxa de troca” negativa, pois a escola aumentou a aprovação sem, contudo, aumentar o seu desempenho.

Das escolas que estavam no DP, mas que tiveram mudança positiva na escala de proficiência, temos a Escola do Samba e a Escola da Ilha. A primeira passou a reprovar mais alunos e, em compensação, a obter melhores rendimentos. Nesse caso, o aumento da reprovação mostrou ser positivo, já que também aumentou o rendimento. Quanto à Escola da Ilha, ela aumentou a taxa de aprovação e ao mesmo tempo, o rendimento.

Após análise da “taxa de troca” fez-se importante verificar a situação de cada escola em relação ao desempenho na Prova Brasil e em relação à taxa de aprovação de cada uma delas, bem como as situações encontradas sobre o assunto no decorrer das entrevistas e dos dados da SEME.

A análise da proficiência obtida por cada uma das escolas permite verificar se o desempenho das mesmas é similar nos anos de 2005 e 2007 e se é também similar nas áreas de português e matemática, conforme as Tabelas a seguir.

**TABELA 12 – DESEMPENHO NA PROVA BRASIL - PORTUGUÊS**

P o r t u g u ê s	Escolas	Escola da Igreja	Escola de Camburi	Escola da Penha	Escola da Praia	Escola do Jardim	Escola da Vitória	Escola do Canal	Escola do Morro	Escola do Samba	Escola da Ilha	Escola do Ponto
	2005	Nota	171,98	199,53	210,82	205,22	203,46	173,14	164,49	153,37	145,09	171,93
	Escala	2	3	4	4	4	2	2	2	1	2	3
2007	Nota	190,73	203,68	214,52	221,72	218,97	165,1	145,86	133,39	162,81	182,47	172,44
	Escala	3	4	4	4	4	2	1	1	2	3	2

**Fonte:** INEP, 2010. Organizado pela autora.

Das 11 escolas, quatro obtiveram uma nota inferior a nota do ano de 2005, como se pode observar. Dessas, três mudaram sua posição na escala de proficiência, o que mostra uma queda no desempenho dos alunos. Dentre essas escolas estão duas do DPI e a Escola do Ponto, que teve mudança na escala nas duas áreas avaliadas. A Escola do Canal e a Escola do Morro apresentam uma situação cuja nota e escala representam o conhecimento mais elementar possível, já que passaram para a primeira escala de referência.

As demais escolas, ou seja, sete delas aumentaram a nota na Prova, sendo que dessas, quatro mudaram também de escala de proficiência. Em relação à escola que passou a pertencer ao DPS, a Escola da Igreja, também teve mudança positiva na escala, o que mostra que, além de um aumento da taxa de aprovação, teve também aumento do desempenho acadêmico na área de português.

Em relação à área de matemática, temos a seguinte situação.

**TABELA 13 – DESEMPENHO NA PROVA BRASIL - MATEMÁTICA**

M a t e m á t i c a	Escolas	Escola da	Escola de	Escola da	Escola da	Escola do	Escola da	Escola do	Escola do	Escola do	Escola da	Escola do
		Igreja	Camburi	Penha	Praia	Jardim	Vitória	Canal	Morro	Samba	Ilha	Ponto
2005	Nota	183,04	207,33	220,16	215,61	211,55	176,46	171,57	157,31	153,94	174,46	207,91
	Escala	3	4	4	4	4	3	2	2	2	2	4
2007	Nota	198,67	212,92	234,55	221,72	234,28	181,93	167,15	144,75	177,36	198,38	193,23
	Escala	3	4	5	4	5	3	2	1	3	3	3

**Fonte:** INEP, 2010. Organizado pela autora.

Das 11 escolas, três obtiveram uma queda na nota e duas destas, uma mudança na escala de proficiência. Apenas uma escola localizou-se no nível elementar, ou seja, na escala número um, o que chama a atenção para a Escola do Morro, em destaque, já que foi a única a apresentar-se no primeiro nível, nas duas áreas de conhecimento, mesmo apresentando um aumento no Ideb (2,2 para 2,5).

As demais tiveram um aumento na Prova, sendo que quatro delas tiveram uma mudança na escala de proficiência. Inclusive, duas escolas chegaram à escala cinco, situação que não ocorreu na Prova de Português.

Vejamos agora a taxa de aprovação das escolas e o que ela tem a nos dizer. A taxa de aprovação é outro dado imprescindível na análise das notas das escolas, das próprias escolas e do sistema de ensino.

Pela Tabela abaixo é possível verificar que grande parte das escolas (7) obteve um aumento na taxa de aprovação no ano de 2007 em relação ao ano de 2005. Algumas escolas tiveram um

aumento considerável, como o caso da Escola da Igreja e da Escola do Morro. Outras, um pequeno aumento.

**TABELA 14 – TAXA DE APROVAÇÃO 2005-2007**

ESCOLAS	TAXA DE APROVAÇÃO			
	2005	%	2007	%
Escola da Igreja	611	80,1	691	88,1
Escola de Camburi	878	88,6	691	88,8
Escola da Penha	725	92,1	730	92,6
<b>Escola da Praia</b>	831	91,3	764	90,7
Escola do Jardim	387	96,5	391	97,3
<b>Escola da Vitória</b>	1286	84,7	868	80,1
<b>Escola do Canal</b>	631	91,2	625	87,7
Escola do Morro	213	78,6	257	88,6
Escola do Samba	969	86,8	587	88,8
Escola da Ilha	795	90,4	726	91,2
<b>Escola do Ponto</b>	711	91,2	519	87,8

**Fonte:** Dados ATP/ SEME. Organizado pela autora.

Os dados desses dois anos avaliados, contudo, não permitem compreender a trajetória que as escolas do município percorreram, pois o aumento ou diminuição da taxa de aprovação não são fenômenos isolados de determinada política educacional.

A idéia acima ficará mais bem compreendida ao visualizarem-se as trajetórias anuais das taxas de aprovação, contidas na Tabela abaixo.

**TABELA 15- COMPARATIVO ANUAL DE APROVAÇÃO ESCOLAR<sup>54</sup>**

ESCOLAS	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
ESCOLA DA IGREJA			100	100	98,6	95,8	92,9	91,6	89,4	80,1	80,6	88,1
ESCOLA DE CAMBURI	91,1	97,1	100	100	95	92,2	89,8	93,6	94,4	88,6	88,8	88,1
ESCOLA DA PENHA	92,3	95,4	100	100	100	96,7	94,1	91,8	89,5	92,1	93,1	92,6
ESCOLA DA PRAIA	91,4	97,8	98,8	100	97,6	93,5	93,7	90,8	89,7	91,3	88,5	90,7
ESCOLA DO JARDIM	92	96,8	96,4	99,2	98,8	95,8	96,8	99,3	95,6	96,5	97,5	97,3
ESCOLA DA VITÓRIA	90,4	95,8	100	97,9	97,5	85,5	87,4	85,1	80,4	84,7	85,7	80,1
ESCOLA DO CANAL	94,3	98,7	100	99,9	99,9	93,8	92	96,1	92,3	91,2	90,7	87,7
ESCOLA DO SAMBA	92,2	98,8	99,7	99,9	99,3	93,8	91,4	94,4	92,1	86,8	85,8	88,8
ESCOLA DA ILHA	90,3	97,6	100	100	99,5	89,7	88,1	84,1	90,1	90,4	89,9	91,2
ESCOLA DO PONTO	90,5	99,2	99,9	99,8	95,5	90,6	90,6	90,9	95,6	89,1	84,3	87,8

**Fonte:** Dados ATP/ SEME. Organizado pela autora.

É possível visualizar que houve uma tendência de crescimento da taxa de aprovação nas escolas da prefeitura, marcadamente nos anos de 1998, 1999 e 2000. Após esse período reinicia-se a uma queda na taxa de aprovação, como podemos perceber observando todas as escolas apresentadas na Tabela acima.

<sup>54</sup> Não consta na listagem a Escola do Morro, por esta ter sido municipalizada apenas em 2005, não constando, portanto, os dados anteriores. A Escola da Igreja, por ter sido municipalizada em 1998, também não constam os dados anteriores.

Considerando que a taxa de reprovação desejável é de zero por cento, as escolas da prefeitura atingiram alto índice de reprovação durante os anos de 2003, 2004, 2005 e 2006. Vê-se que, já no ano de 2007, essa situação começa, aos poucos, a se inverter.

Há, portanto, fatores mais contextuais que fazem com que as taxas das escolas, de um modo geral, cresçam ou decresçam. No caso de Vitória, houve uma política conhecida como “Aprovação 100%” de 1998 a 2000. Nessa época as escolas eram obrigadas a aprovar mais. Esse acontecimento gerou um processo delicado posteriormente, como pudemos perceber nos dados.

Vários alunos chegaram às séries subseqüentes sem saber ler e escrever, fato esse que foi sentido por toda a rede. Inclusive, alunos que se encontravam na segunda e terceira série, em 2000, estavam na oitava série no ano de 2005 – hipótese de algumas pessoas para a situação das séries finais apresentada pelo Ideb.

Eu não estou vinculando aprovação a qualidade, mas os elementos de aprovação 100% mostram mais do que a gente retrata. Exemplo: o caráter desmotivador pro magistério do que foi produzido com aquele fenômeno é algo impressionante. Desmotivador e de referência porque quando você vai conversar com os professores sobre o incentivo da qualidade do ensino de 5ª a 8ª série, mesmo quem está na 8ª série hoje, o adolescente que esta na 8ª hoje, vamos supor que ele tenha entrado na 1ª série, 8 anos atrás, então ele pegou exatamente o programa ali da aprovação 100%, ou seja, ele foi formado em um processo em que se incorporou uma lógica da não reprovação. (Entrevista ex-gerente do Ensino Fundamental)

Assim, logo que essa política acabou, os índices voltaram novamente a subir, sendo uma tendência continuarem subindo. A Assessoria Técnica de Planejamento e demais setores da secretaria possuem, até hoje, dificuldade em abordar junto às escolas a temática aprovação/reprovação devido à experiência anterior.

No ano de 2007 há um aumento geral da aprovação. Ainda é cedo para falar que isso é um reflexo do Ideb, mas por meio das conversas e entrevistas, pode-se inferir que sim. Apesar dos gestores entrevistados não saberem muito sobre o índice (e em alguns casos, praticamente nada), sabem que reprovar muito abaixa a nota. Como disse a ex-diretora da Escola do Ponto, “Acho que a reprovação foi grande em 2007 e acho que foi isso que afetou o Ideb”.

Além de saberem pouco ou quase nada sobre o Ideb, como mostrarei adiante, há ainda o equívoco sobre a evasão escolar

### **7.3 A dimensão dos insumos**

A dimensão dos insumos é aquela que abarca as condições iniciais que devem pré-existir e subsidiar os processos educativos. São insumos, portanto, a parte física, como o prédio escolar, os equipamentos disponíveis e as instalações físicas.

Outra questão que será abordada na dimensão de insumos será referente aos aspectos socioeconômicos da população que frequenta as escolas, bem como a comunidade onde cada escola está inserida. Ela poderia ser abordada como insumo e como processo, pois é ao mesmo tempo anterior aos processos pedagógicos e concomitante a eles. Contudo, a opção foi a de tratá-la na dimensão de insumos, considerando as características das escolas do município, relatadas mais adiante.

Em relação aos insumos, a abordagem realizada não recai somente sobre o quantitativo das instalações, equipamentos e estruturas. Ela diz respeito também à qualidade delas.

“O sistema está devendo muito às escolas” (Ex-Secretária de Educação) Essa fala da ex-secretária de Educação do município já indica uma característica da rede que é aquela ligada aos aspectos estruturais. Ou seja, há ainda falhas em relação a esses aspectos.

O primeiro levantamento realizado foi sobre as condições estruturais da escola e do seu entorno em relação às condições de manutenção perante chuvas, em relação ao esgoto, abastecimento de água e acessibilidade à região e à escola, como se pode ver no quadro abaixo.

**QUADRO 2 – PROBLEMAS ESTRUTURAIS VIVENCIADOS NA ESCOLA<sup>55</sup>**

Escolas	Dificuldades em relação:				
	Acesso	Rede de Esgoto	Abastecimento de Água	Períodos chuvosos	Maré
Escola da Igreja	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	<b>SIM</b>
Escola de Camburi	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Escola da Penha	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Escola da Praia	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Escola do Jardim	NÃO	<b>SIM</b>	NÃO	<b>SIM/NÃO</b>	NÃO
Escola da Vitória	NÃO	<b>SIM</b>	NÃO	NÃO	<b>SIM</b>
Escola do Canal	NÃO	<b>SIM</b>	NÃO	<b>SIM</b>	NÃO
Escola do Morro	<b>SIM</b>	<b>SIM/NÃO</b>	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>	NÃO
Escola do Samba	NÃO	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>
Escola da Ilha	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Escola do Ponto	NÃO	NÃO	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>	NÃO

**Fonte:** questionários aplicados. Organizado pela autora.

<sup>55</sup> Quando a escola apresentou situações diferenciadas em 2005 e 2007, foram assinaladas duas opções, sendo a primeira referente ao ano de 2005 e a segunda, ao ano de 2007.



É possível visualizar que há diferenças entre as escolas em relação as dificuldade encontradas nos aspectos selecionados. Enquanto há escolas que não possuem problema algum, como a Escola de Camburi, a Escola da Penha e a Escola da Praia, há aquelas que são as campeãs das dificuldades, como a Escola do Samba e, destacadamente, a Escola do Morro.

Em relação ao fator maré, que é peculiar à cidade de Vitória, mais especificamente, a algumas áreas, os relatos mostram como a maré, dependendo do período, causa diversas infiltrações e constante retorno do esgoto, seja por completo ou somente na disseminação do odor.

Ali não é nem questão de chuva, eu vejo ali a questão da maré né. Na escola a gente tinha muito problema de muita infiltração por que o terreno ali é um terreno que era, como é que fala, aí fugiu agora, aterrado, é um aterro né. Aquela região toda ali baixa, ali era tudo mangue né. (Entrevista Ex-diretora Escola da Igreja)

Já na Escola do Canal o problema corrente estava relacionado às chuvas e ao sistema de esgoto. Quando chovia muito, o esgoto não conseguia escoar até que, em 2007, a chuva foi tanta que o muro da escola caiu.

Esse aqui é um problema seriíssimo. O muro caiu o ano passado, em 2007 por causa do esgoto (em 2007, é um dado) ele caiu em 2007, o esgoto lá explodiu , quando chegou aqui não tinha saída, foi tudo no muro. Uma hora antes o pessoal estava jogando bola. (Entrevista Ex-diretora Escola do Canal)

Uma escola que merece destaque devido à sua estrutura é a Escola do Samba. O próprio gerente, na época, do Ensino Fundamental, aponta que “Ela tem problemas espaciais terríveis”. Os corredores da escola ficam alagados nos dias de chuva, o que implica em práticas cotidianas diferenciadas. Nesse caso, por exemplo, os alunos ficam sem recreio e saem mais cedo do que o habitual. O seu prédio nem parece uma escola. A construção do prédio nas proximidades está pendente. “Eu não ia mais lá porque eu não sabia mais o que dizer”, relata a ex-secretária de Educação.

Em relação à Escola do Morro, a situação é alarmante. Há problemas sérios com chuvas e de abastecimento de água. Tem época, segundo a ex-diretora, que chega a faltar água umas três vezes na semana. “Muita chuva e falta água na escola. Interessante, né.” Além disso, a escola possui uma aparência precária. Suas salas de aula são divididas por armários.

Foi possível identificar a estrutura geral das escolas, no que se refere às condições dos prédios escolares, o espaço de cada escola e o refeitório, já que os três itens são comuns às onze escolas.

**TABELA 16 – ESTRUTURA GERAL DAS ESCOLAS<sup>56</sup>**

<b>Escolas</b>	<b>Condições do prédio escolar</b>	<b>Espaço do prédio escolar</b>	<b>Refeitório</b>
Escola da Igreja	2	2	1
Escola de Camburi	1	1	1
Escola da Penha	1	2	1
Escola da Praia	1	1	1
Escola do Jardim	2	1	1
Escola da Vitória	1	1	1
Escola do Canal	2	1	2
Escola do Morro	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
Escola do Samba	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
Escola da Ilha	2	2	1
Escola do Ponto	<b>3</b>	<b>3</b>	1

**Fonte:** Questionários aplicados.

<sup>56</sup>

A escala varia de 1 a 3, sendo 1, muito bom e 3, insuficiente.

Enquanto há escolas que apresentam todas as condições satisfatórias, outras possuem todas as condições insatisfatórias. Novamente aparece nesse quadro de completa falha estrutural a Escola do Morro e a Escola do Samba.

Em relação aos aspectos físicos das unidades de ensino, a situação não é muito diferenciada já que são essas unidades que apresentam uma estrutura física e espacial comprometidas.

**TABELA 17 – ASPECTOS FÍSICOS DAS UNIDADES DE ENSINO**

Escolas	Passou por grande reforma entre 2003 e 2007?	Salas de Aula	Salas diversas	Biblioteca com acervo e estrutura adequadas	Auditório	Laboratório Informática	Laboratório pedagógico	Laboratório Ciências	Sala de Artes	Sala de vídeo	Quadra aberta	Quadra coberta	Pátio
Escola da Igreja	SIM	13	3	1	1	1	2	0	1	0	0	1	1
Escola de Camburi	NÃO	12	2	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1
Escola da Penha	NÃO	12	3	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1
Escola da Praia	SIM	14	2	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1
Escola do Jardim	NÃO	8	3	2	0	1	0	1	1	1	1	1	1
Escola da Vitória	NÃO	17	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Escola do Canal	NÃO	11	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
Escola do Morro	NÃO	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Escola do Samba	NÃO	11	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0
Escola da Ilha	NÃO	12	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0
Escola do Ponto	NÃO	10	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0

**Fonte:** ATP/SEME/Questionários aplicados. Organizado pela autora.

A Escola do Morro, a Escola do Samba e a Escola do Ponto são aquelas mais prejudicadas em termos de infra-estrutura. A Escola do Ponto apresentava problemas seriíssimos em sua estrutura e que afetava diretamente o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Algumas salas de aula ficavam do lado da quadra. Ela [a diretora] pedia pra fechar a janela e instalar o ar condicionado, e até aquele momento não tinha sido autorizado. Foi autorizado recentemente, só que afeta diretamente a produção desse grupo. (Entrevista ex-gerente do Ensino Fundamental)

Contudo, mesmo diante dessas diferenciações não foi possível identificar mudança da situação entre os anos de 2005 e 2007, o que não permite inferir que os aspectos físicos tenham quaisquer relações com as variações ocorridas, sejam as variações positivas, sejam as negativas.

O tamanho das salas de aula, nos casos analisados, não mostrou ser uma variável diferencial da situação das escolas, uma vez que se tem escolas em situação confortável no Ideb que possui 14 turmas e outras escolas em situações não agradáveis que possuem 17 turmas ou até mesmo 4 turmas como é o caso da Escola do Morro.

A questão que se fez muito presente tanto na teoria estudada quanto nas entrevistas foi a situação socioeconômica das famílias dos alunos e do entorno escolar. A questão sempre levantada é o peso que esse fator possui sobre o desenvolvimento educacional. Como já foi visto, a teoria das EE questiona se o fator socioeconômico influencia ou não influencia o desenvolvimento dos alunos na escola.

Nas onze escolas investigadas foi identificado que havia muitas diferenças entre as comunidades ou seja, muitas diferenças em relação ao fator socioeconômico, o que implica em diferenças também socioculturais.

A primeira análise que foi realizada recaiu sobre as Regiões Administrativas e bairros que cada escola integrava. Como visto, as RA diferem muito entre si, tanto em renda, como em tempo médio de escolarização, quanto em relação ao saneamento básico. Ou seja, dependendo de onde a escola estiver, a situação em termos socioeconômicos pode ser mais favorável ao desenvolvimento dos processos pedagógicos, ou menos favoráveis. A Tabela abaixo pode retratar melhor a localização de cada escola nas Regiões.

**TABELA 18 – AS ESCOLAS E AS REGIÕES ADMINISTRATIVAS**

Escolas	Região Administrativa							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Escola da Igreja		X						
Escola de Camburi								X
Escola da Penha						X		
Escola da Praia								X
Escola do Jardim						X		
Escola da Vitória			X					
Escola do Canal				X				
Escola do Morro			X					
Escola do Samba		X						
Escola da Ilha							X	
Escola do Ponto				X				

**Fonte:** ATP/SEME. Organizado pela autora.

As regiões VI e VIII são comumente denominadas de Região Continental. E essa região é aonde se localizam os bairros considerados de elite pela população de Vitória como um todo. Não só pela população, mas pelos próprios dados obtidos das regiões<sup>57</sup>. Para o ex-gerente do Ensino Fundamental,

Tem um falso imaginário em Vitória que as escolas do continente são de qualidade em detrimento das outras escolas. E os instrumentos ou os critérios para identificar essa qualidade é que não são discutidos. A pergunta pra mim em Vitória é: até quando e até que ponto a gente legitima o sucesso das camadas médias que estão na região continental e legitima o fracasso das regiões mais pobres dessa cidade?

A fala acima sobre o imaginário existente entre a população de Vitória acerca da Região Continental vem complementada com um desejo, por parte do gestor, de mudança desse imaginário, valorizando, também, as demais Regiões da capital, bem como suas escolas.

Na contramão veio o Ideb divulgando, sob forma de *rankeamento*, as melhores e piores escolas em termos de qualidade. Todas as escolas que estavam acima do IDP desde 2005 e permaneceram assim em 2007 são pertencentes à Região Continental.

Há ainda aqueles que alegam o fato de outras tantas escolas também localizadas nessa região não terem o mesmo desempenho que as demais. Contudo, essas unidades de ensino estão localizadas especificamente nos bairros mais nobres, o que permite compreender que o imaginário não é somente sobre a Região Continental, mas, principalmente, sobre alguns de seus bairros.

A Escola da Igreja, que subiu IDP, em 2007, foge à regra, já que está localizada na Região II, juntamente com a Escola do Samba que, mesmo não mudando de DP, teve as escalas de proficiência alteradas. Somada a essas escolas, há ainda a Escola da Ilha, pertencente à Região VII, que também teve modificações positivas na escala de proficiência. Nessa perspectiva é

---

<sup>57</sup>

Vide página 69.

importante e interessante a contextualização dos problemas vivenciados na escola devido às questões da localidade e situação socioeconômica da população, já representadas pelos dados das RA, anteriormente abordados.

### QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO E DAS FAMÍLIAS

Escolas	tráfico de drogas	roubos	assasssinnatos	assassinatos de alunos e familiares	famílias e alunos envolvidos em atividades delituosas	alunos cumprindo medida sócio-educativa	famílias monoparentais feminino	renda satisfatória	nível médio de instrução formal
Escola da Igreja	<i>SIM</i>	NÃO	<i>SIM</i>	NÃO	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	NÃO
Escola de Camburi	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	<i>SIM</i>	NÃO	NÃO	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>
Escola da Penha	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>
Escola da Praia	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	<i>SIM</i>	NÃO	NÃO	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>
Escola do Jardim	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>
Escola da Vitória	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	NÃO	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	NÃO	NÃO
Escola do Canal	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	NÃO	<i>SIM</i>	NÃO	NÃO
Escola do Morro	<i>SIM</i>	NÃO	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	NÃO	NÃO
Escola do Samba	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	NÃO
Escola da Ilha	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	NÃO	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	NÃO
Escola do Ponto	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	<i>SIM</i>	NÃO	NÃO

**Fonte:** Questionário aplicados/Entrevistas.

O Quadro acima mostra que existem diferenças entre os problemas vivenciados pelas unidade de ensino. Essas diferenças implicam no modo como a escola organiza os seus próprios objetivos e prioridades.

Enquanto há escolas que se dedicam prioritariamente aos aspectos pedagógicos (Escola da Penha, Escola do Jardim), há aquelas que lidam com outras situações decorrentes da realidade na qual está inserida. Elas chegam ao ponto

[...] de ter que abrigar famílias. A casa cai, os alunos mudam de bairro, ficam em abrigos e depois voltam. (Entrevista ex-diretora Escola do Morro)

A Escola do Morro foi a mais apontada pelos entrevistados, inclusive outros ex-diretores, como a escola com mais e os maiores problemas em termos socioeconômico e familiares de Vitória.

É uma escola (*Escola do Morro*) que está numa área tensa, onde muitas famílias desestruturadas, famílias que vão e voltam por causa de problemas de assentamento, então as famílias são retiradas porque são zonas, áreas de instabilidade mesmo, onde a família tem que ser retirada, o barraco derrubado porque não tem condições de habitação, pra depois ser reconstruído. Então a família sai do bairro e depois volta, o aluno fica sem freqüentar vários meses. Então, tudo isso vai afetar o rendimento e a qualidade dessa escola e aí, com certeza, a direção, os profissionais vão o tempo todo bater nessa tecla (Entrevista chefe do setor de Estatística e Planejamento da SEME – ATP)

Ainda sobre a escola, a ex-diretora relata diversos acontecimentos que mostram a fragilidade dessa escola quando o assunto é o ensino-aprendizagem.

Eu ouvi um monte de tiro. Mataram um rapaz na porta da escola. Na calçada da escola. Isso era meio-dia. Mataram esse rapaz com 22 tiros... Tem marcas de tiro na parede da escola. (Entrevista ex-diretora Escola do Morro)



Essas situações não acontecem somente em uma ou em duas escolas. É uma característica daquelas comunidades “lascadas”<sup>58</sup>. No caso da Escola do Canal, que fica na parte debaixo do morro da “Escola do Morro” (que fica no topo), a situação é parecida.

Eu tinha um caso de um criança da 1ª série que lia tudo, lia tudo. A menina começou a emagrecer, emagrecer, emagrecer, emagrecer e nós descobrimos estava sendo abusada sexualmente pelo padrasto. Primeiro era ele, o irmão e os dois pegavam a irmã, você entende? Então eu não posso comparar a minha clientela. Talvez se o Ideb fosse dessa região, por região a gente poderia começar a analisar (Entrevista ex-diretora Escola do Canal)

Quando os mesmos assuntos são abordados nas escolas da Região do Continente, as respostas são outras. A Escola do Jardim relata que nunca teve um caso de uso de drogas nem abuso sexual na escola. Quando algum sujeito “estranho” ronda a escola, a diretora liga para a guarda da Universidade que rapidamente aborda o sujeito.

A Escola do Jardim vivencia situações diferentes e por isso, muitas vezes, é criticada pelas demais escolas e pelo sistema, como comenta a diretora entrevistada. Segundo ela, são as demais escolas que se encontram em situações adversas. Assim, o grande questionamento surgido no decorrer das entrevistas é no sentido de repensar se está certo e se é possível comparar os resultados de uma escola como essa, com as escolas integrantes das periferias “lascadas”, como o Ideb faz.

O que foi visto é que essas dinâmicas que são não só diversificadas, como desiguais, acarretam cotidianos escolares também diferenciados e também desiguais.

---

<sup>58</sup> O termo comunidade/escola/periferia lascada é utilizado pela ex-secretária de educação do município. O termo aparece em contraposição à comunidade/escola/periferia tradicional. No decorrer da pesquisa os termos foram compreendidos e apreendidos pois abrangem a realidade do município de Vitória e possibilitam outro ponto de vista acerca da dualidade pobre/rico, ainda muito presente no imaginário coletivo.

Assim, como as escolas lidam com o ensino-aprendizagem em contextos tão diferenciados? È possível promover processo pedagógicos, mesmo mediante tais problemas?

Portanto, a pergunta feita posteriormente a essas análises se referiu aos processos de gestão. Ou seja, quais os processos que foram possíveis de serem realizados a partir dos insumos e características das unidades escolares?

#### **7.4. A dimensão dos processos**

Em relação à dimensão dos processos vivenciados, o que marcou de modo impressionante foi a dificuldade encontrada pelos atuais e antigos gestores em identificar e diferenciar processos vivenciados em um ano e em outro (2005-2007).

Tendo em vista o objetivo da pesquisa em analisar as possíveis variações das notas do Ideb, de um ano para o outro, essa constatação soou, num primeiro momento, como algo impeditivo da pesquisa. Contudo, ao contrário do que pareceu, essa situação mostrou-se um campo ainda mais vasto de pesquisa, já que traz, logo de início um dado importante. Ou seja, os gestores escolares das unidades de ensino pesquisadas, como um todo, não possuem nem dados organizados, nem sínteses anuais das escolas para avaliação da instituição e registro da gestão.

Nesse sentido, eles e as instituições em si, de modo geral, possuem pouca ou nenhuma clareza dos processos ocorridos em determinado ano. Quais os problemas ocorridos, quais os projetos que os alunos gostaram, quais as dificuldades encontradas, quais as soluções pensadas são questões que se perdem com o tempo. O que não quer dizer que eles não possuam ciência dos processos vividos.

Apesar de todas essas dificuldades encontradas, foi nessa dimensão que as maiores diferenciações foram encontradas, de acordo com as entrevistas dos ex-diretores e da equipe responsável, na época, por setores da SEME. Neste irem serão apresentados os resultados relativos aos dados apresentados e nas considerações finais, os processos mais detalhadamente. Na dimensão dos processos escolares um dos principais fatores apontados pelos estudos das Escolas Eficazes é o aspecto ligado à gestão e, assim, aos gestores.

Foi realizado um levantamento para compreender as informações relativas ao quadro de gestores, na tentativa de procurar as relações entre a escola, o Ideb e a trajetória dos gestores escolares, conforme Quadro abaixo

**QUADRO 4 - TRAJETÓRIA DOS GESTORES ESCOLARES**

Gestão/ Escolas	Escola da Igreja	Escola de Camburi	Escola da Penha	Escola da Praia	Escola do Jardim	Escola da Vitória	Escola do Canal	Escola do Morro	Escola do Samba	Escola da Ilha	Escola do Ponto
Tempo na REDE	16 anos ou mais	de 5 a 10 anos	16 anos ou mais	de 5 a 10 anos	16 anos ou mais	de 5 a 10 anos	16 anos ou mais	16 anos ou mais (rede estadual)	de 5 a 10 anos	16 anos ou mais	16 anos ou mais
Tempo na Escola	de 5 a 10 anos	de 5 a 10 anos	de 11 a 15 anos	de 5 a 10 anos	16 anos ou mais	de 5 a 10 anos	16 anos ou mais	de 5 a 10 anos	de 5 a 10 anos	de 5 a 10 anos	16 anos ou mais
Experiência em outras escolas da rede	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
Opção pela escola	Localidade	Localidade	Localidade	Localidade	Seleção	Indicação	Localidade	falta de opção	Indicação	Indicação	Ensino Noturno
Concursado para o cargo de	Professor de História	Professor de Educação Física	Coordenad or	Professor de Matemática	Professor das séries iniciais	Professor de Educação Física	Professor das séries iniciais	Professor das séries iniciais	Coordena- dor	Professor das séries iniciais	Pedagoga

**Fonte:** Questionários Aplicados.

A formação inicial desses diretores é distinta. Há dois deles concursados para o cargo de professor de educação física, dois para o cargo de coordenador, quatro foram concursados para “séries iniciais”, um para professor de história, um para pedagoga e um para professor de matemática.

Em relação ao tempo que atua na rede, há dois grupos de profissionais. Aqueles que atuam há mais de 16 anos e aqueles que estão entre o quinto e o décimo ano. O mesmo acontece com o tempo que estão na escola.

Os diretores são, assim, concursados para cargos diversos e não foi encontrada relação alguma na análise com esses aspectos, pois os dados se misturam e se repetem seja nas escolas com +2 e +3DP ou nas escolas de -2 e -3DP. Portanto, nessa amostra não há relação entre esses aspectos, ao contrário do que indicam algumas pesquisas das EE, que sinalizam para os anos de experiência e a formação dos profissionais.

Em relação à gestão escolar e aos diretores, um dado muito interessante encontrado foi referente à visão dos gestores da Secretaria de Educação sobre os gestores Escolares. As visões deles foram compatíveis, em quase sua totalidade, o que forneceu valiosos elementos na compreensão dos processos de gestão.

O Quadro a seguir traz as diversas visões, sendo que, posteriormente, os casos mais chamativos serão comentados, bem como a visão do próprio diretor sobre a sua gestão.

A Escola da Penha é uma exceção, já que foi a única a possuir três diretores no período de cinco anos. Portanto, a entrevista foi realizada com a coordenadora, antiga na escola e as falas dos profissionais da SEME se referem à escola como um todo e não à uma gestão específica.

**QUADRO 5 – VISÃO DOS PROFISSIONAIS DA SEME SOBRE OS GESTORES ESCOLARES.**<sup>59</sup>

(continua)

Representantes SEME / Direção das Escolas	Ex-Secretária	Ex-Gerente do Ensino Fundamental	Especialista PDE Escola	Chefe ATP
Escola da Igreja	"Eu acho que é boa. Tudo de bom. Escola Excelente. Grupo excelente. Grupo Coeso"	"Direção extremamente presente"	Não se aplica	"Era uma escola que tinha uma evolução e aí nessa mudança de gestão"
	"Escola Clássica, tradicional. Faz parte da periferia tradicional."			
Escola de Camburi	Diretora presente; escola boa.	"Uma administradora impecável, alguém extremamente rigoroso na sua pauta de prestação de contas, no trato com o dinheiro público, incontestável"	Aponta problema de clima	Aponta problema de clima
		"Sábado se você passava lá, estava lavando o jardim da escola, extremamente presente, faz uma pauta de enfrentamento com o órgão central, que eu gosto, eu acho que é de garantia de direito."	"Eles alegam muito a taxa de reprovação no noturno e a taxa de evasão no noturno"	"A gente percebe uma direção preocupada com a questão do trato pedagógico. Mas ao mesmo tempo parece que há uma divisão entre o que é pedagógico e o que é administrativo."
Escola da Penha	"Tem tradição"	"Uma escola privada mal feita, é o projeto de escola privada mal feita, inexistência de qualquer perspectiva de projeto pedagógico mais amplo que tenta formar algo para além da mesmice da escola comeniana"	Não se aplica	"Você percebe que a escola é, a princípio é vista como, por estar em um bairro de classe média, tem um desejo do município inteiro de estudar nessa escola"
		"Mexer ali é mexer com isso, uma concepção de avaliação muito incorporada no imaginário coletivo de que ali é legal."		

<sup>59</sup> O item "não se aplica" diz respeito àquelas escolas que não participaram do PDE Escola, pois possuíam notas do Ideb boas, tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais e não foram, por isso, elencadas pelo MEC para a participação do PDE Escola.

(continuação)

Representantes SEME / Direção das Escolas	Ex-Secretária	Ex-Gerente do Ensino Fundamental	Especialista PDE Escola	Chefe ATP
Escola da Praia	"Escola Normal"	"Uma gestão extremamente autoritária, não faz o mínimo diálogo com a comunidade escolar, conselho de escola que está ali em função da direção da unidade."	"Eles alegam muito a taxa de reprovação no noturno e a taxa de evasão no noturno"	"Uma relação muito conflituosa com a comunidade"
		"Um projeto excludente de escola pública no sentido que vários alunos tem, tem níveis de transferência de vários alunos, não escuta dos pais daqueles alunos, não faz um debate mais macro"	"Lá dentro tem problemas de gestão e de relacionamentos pessoais"	Há uma ênfase pedagógica nos trabalhos desenvolvidos.
Escola do Jardim	"Escola experimental"	"Ela tem um forte e imaginário respaldo da comunidade, dos seus pais dos seus professores de uma escola de tradição, de uma escola de qualidade."	Não se aplica	"Escola experimental. Projeto diferenciado"
	"É uma boa diretora"	"A gestão teve um lob na eleições que me chamou a atenção. 'pra que mudar?'" "		"Imaginário de uma rede inteira sobre essa escola"
Escola da Vitória	"Ele é mais fluido. Ele tentava agradar a todo mundo na escola"	"Diretor ausente. Não sabia nada, nada sobre a escola."	"Eu acho que aqui é reflexo da administração passada..."	"É uma dificuldade danada, era uma direção de certa forma ausente"
	"Ele era relativamente ausente. Você não sente que tinha uma consistência de trabalho na escola."	"Uma escola enorme com a gestão ausente é um caos."		
	"Vinha dele situações não muito claras. Situações confusas... Nebulosas"			
Escola do Canal	"Das escolas da periferia lascada, ela é a melhor"	"Uma gestão muito forte, muito presente. Uma baita administradora."	"Eu não sei se ela se dedica muito ao pedagógico mas é uma pessoa sempre presente na escola, nas reuniões, na SEME"	"Tem um compromisso muito grande. Cumpre os prazos certos"
	Consegue lidar bem com a comunidade. Super articulada"			

(conclusão)

Representantes SEME / Direção das Escolas	Ex-Secretária	Ex-Gerente do Ensino Fundamental	Especialista PDE Escola	Chefe ATP
Escola do Morro	"Diretora maravilhosa"	"Alguém que parece conhecer a rotina da comunidade, parece ainda ter paciência com as possíveis melhorias que aquela escola necessita"	"Em 2007 você via que as pessoas estavam ali cansadas pelo espaço desgastado e tudo mas você via que mesmo com essa dificuldade, eles procuravam fazer um trabalho em conjunto"	"É legal você ver a forma que ela lida com a comunidade. Ela vai além da função de diretora."
	"É comprometida com a escola"	"Uma direção presente, que tinha uma cultura pedagógica e uma relação com a comunidade relativamente interessante."		"Você percebe o envolvimento que ela tem com a comunidade, com os alunos"
	"É uma mãe para aquela comunidade"		"O problema de pessoal mesmo pela estrutura da escola que lá é muito ruim na estrutura física."	
Escola do Samba	"A questão é a diretora, minha filha. [...] Estabelece na escola relações promíscuas, relações pessoais"	"Deu um salto qualitativo porque ele sai de uma gestão horrorosa e avança para uma gestão que começa a organizar a unidade de ensino"	Não se aplica	"É uma unidade de ensino que tem uma infra-estrutura complicada."
	"A galera barra pesada vai para lá."			
Escola da Ilha	"Tem auto-estima, tem história"	"Teve uma gestão que vai ser difícil manter agora, poderosa em dedicação para com a escola."	"Ela ficou enlouquecida porque ela podia fazer tudo que a bibliotecária queria fazer na biblioteca, um cantinho de leitura, uma almofada, um puff, dvdoteca então tudo que ela queria ela podia fazer então foi um recurso que ela recebeu e foi muito bem utilizado"	"Diretora direcionada para ação pedagógica"
		"É uma gestão direcionada para a ação pedagógica. Focava o debate na alfabetização."		
"Diretora séria, diretora segura."	"Ganha o processo de eleição e redimensiona o debate pedagógico daquela escola"			
Escola do Ponto	"Diretora excelente. Queridíssima pela comunidade"	"Eu adoro aquela escola né, mas eu adoro pelo noturno né."	Não se aplica	"Havia grupo forte de pedagogas"
		"No último ano da gestão ela esteve extremamente ausente."		

Fonte: Entrevistas.

As falas e posicionamentos colocados no Quadro acima mostram que as gestões foram diferenciadas.

Há aquelas que apresentam problemas relacionados às relações estabelecidas (Escola de Camburi e Escola da Praia). Já Escola da Penha recebeu as piores críticas no sentido de que não há um projeto coletivo, o que pode ser confirmado pelos processos de eleição pelos quais passou e que teve, inclusive, a intervenção do órgão central pela problemática criada. Em relação à Escola do Jardim, o que as falas indicam, na verdade, não indicam é algum diferencial de gestão. Todas apontam a tradição da escola, o local onde se encontra e a proposta diferenciada pela sua trajetória de escola experimental. Sobre nenhuma delas foi apontado algum diferencial relativo à gestão.

As unidades de ensino Escola da Igreja, Escola do Samba e Escola da Ilha, foram aquelas citadas como tendo um impacto positivo na mudança de gestão que ocorreu em 2005. São essas escolas também que obtiveram crescimento significativo no Ideb, considerando, inclusive, a mudança na escala de proficiência.

A Escola de Vitória foi aquela que, de modo específico, diferenciou-se das demais. As considerações realizadas acerca do gestor dessa unidade apontam para problemas seriíssimos de gestão. A fala de que ele era ausente marcou todas as entrevistas<sup>60</sup>. Outra escola que teve o diretor ausente<sup>61</sup>, mas especificamente no ano de 2007, foi a Escola do Ponto.

---

<sup>60</sup> Inclusive, a marcação da entrevista com esse ex-diretor foi complicada pois demorei a encontrá-lo em seu local de trabalho numa outra Secretaria da PMV. Os funcionários da recepção e ligados ao setor não o conheciam.

<sup>61</sup> Essa diretora estava com sérios problemas familiares, o que fez que realizasse uma gestão contrária ao que vinha fazendo, o que pode ser percebido pela nota da escola em 2005 e a escala de proficiência desse mesmo ano.



**QUADRO 6 – MECANISMO DE GESTÃO E FUNCIONAMENTO DO GRUPO**

<b>Representantes SEME/ Direção das Escolas</b>	<b>Conselho de Escola</b>	<b>Grupo</b>	<b>Ênfase do diretor</b>
<b>Escola da Igreja</b>	conselho de escola extremamente atuante (ex-gerente do ensino fundamental)	grupo coeso (ex-secretária)	Pedagógica (todos os entrevistados)
<b>Escola de Camburi</b>	Participativo e tenso pelo clima (todos os entrevistados)	"Teve greve e duas professoras não aderiram a greve e ai a diretora impediu as professoras de entrar na escola" (ex-gerente do ensino fundamental)	Administrativa (todos os entrevistados)
		"Grupo bom, sério que veste a camisa da escola." (ex-secretária)	
<b>Escola da Penha</b>	Conselho de escola inexistente, sem atuação efetiva (ex-gerente do ensino fundamental)	"Você pode observar como os processos de seleção , de exclusão são muito bem definidos naquela unidade de ensino e como a ausência de discussão política permeia aquela unidade de ensino." (ex-gerente do ensino fundamental)	Foram 2 diretores no período. Gestões pedagógicas (ex-secretária)
<b>Escola da Praia</b>	"conselho de escola que esta ali em função da direção da unidade." (ex-gerente do ensino fundamental)	"Profissionais fixos" (ex-chefe ATP)	Administrativa (todos os entrevistados)
<b>Escola do Jardim</b>	A gerencia de EF ficou um tempo, por incrível que pareça né, parecendo surdo mas afastado da unidade (ex-gerente do ensino fundamental)	"Um grupo antigo que segura a escola. Um grupo muito bom" (ex-secretária)	Pedagógica (todos os entrevistados)
<b>Escola da Vitória</b>	Conselho fluido (ex-secretária)	Grupo fluido (todos os entrevistados)	Administrativa (todos os entrevistados)
<b>Escola do Canal</b>	Conselho existente (ex-gerente do ensino fundamental)	Grupo bom (ex-secretária)	Administrativo ; Uma baita administradora (todos os entrevistados)
<b>Escola do Morro</b>	"Conselho de escola não atuava porque seguia o modelo de escola do estado. Não atuava." (ex-gerente do ensino fundamental)	Primeira pedagoga da escola chegou no final de 2006. (especialista PDE)	Administrativa (todos os entrevistados)
<b>Escola do Samba</b>	Não tem um conselho de escola atuante, não tem a cultura (ex-gerente do ensino fundamental)	Permanência dos professores (ex-gerente do ensino fundamental)	Administrativa (todos os entrevistados)
<b>Escola da Ilha</b>	"Faz esse debate pedagógico de maneira aprofundada, dialoga com o conselho de escola" (ex-gerente do ensino fundamental)	Grupo que gosta da história da escola (ex-secretária)	Pedagógico. Muitos projetos de leitura (Especialista PDE)
<b>Escola do Ponto</b>	"Um conselho de escola extremamente atuante" (ex-gerente do ensino fundamental)	Tinha um grupo de pedagogos muito fortes (ex-gerente do ensino fundamental)	O centro no administrativo (obras) (ex-gerente do ensino fundamental)

**Fonte:** Entrevistas.

As informações contidas no Quadro acima proporcionaram algumas inferências e constatações acerca das escolas.

A primeira questão diz respeito ao Conselho Escolar. Ele é debatido na área da gestão democrática como um mecanismo que proporciona uma diferenciação na participação da comunidade e das famílias na escola.

Essa idéia se mostrou, em parte, presente nas escolas pesquisadas. Em parte porque algumas escolas que tiveram um aumento na nota do Ideb, como a Escola da Igreja e Escola da Ilha, realmente possuíam um conselho escolar nos moldes da participação desejada. Contudo, as escolas que já estavam no Desvio Padrão Superior, não foram citadas como tendo um Conselho Escolar interessante. E também foi possível encontrar um Conselho participativo atuante na Escola do Ponto, que desceu 1 DP em 2007.

Portanto, o Conselho Escolar não apresentou interferência alguma na variação das notas entre as escolas do município nem entre as escolas de um ano para o outro, já que não foram apresentadas por nenhuma escola nem sobre nenhuma delas, qualquer alteração significativa da formação e atuação do Conselho Escolar.

Ressalta-se que isso não significa que um Conselho atuante não faça interferência positiva no desenvolvimento e participação da comunidade na escola, porém isso não foi nem observado nem destacado na presente pesquisa.

Em relação aos grupos profissionais constituídos na escola, as situações foram parecidas: ou existe um grupo de profissionais mais antigos na escola, ou a escola está sempre recebendo novos profissionais. A questão que foi apontada é que ter um grupo fixo pode ser tanto positiva, por realizar um trabalho contínuo, quanto negativa, por se restringir às idéias antigas e por criar um corporativismo dentro da instituição, como o caso da Escola da Penha, citado

por vários entrevistados. Essa foi uma variável que não mostrou ter interferido na variação das notas de um ano para o outro, pois tanto no ano de 2005 quanto no ano de 2007, as escolas, de um modo geral, vivenciaram falta de profissionais, como já visto na contextualização do município

Uma questão muito interessante e que num primeiro momento pareceu impactar as notas das escolas no Ideb foi a ênfase do trabalho de cada diretor escolar. Ou seja, há diretores que tendem mais a uma perspectiva pedagógica e outros a uma perspectiva administrativa, seja por características pessoais ou por necessidade da escola.

Dos onze diretores, apenas quatro apresentaram características pedagógicas mais marcantes. As quatro escolas correspondentes são a Escola da Igreja, a Escola da Penha, a Escola do Jardim e a Escola da Ilha, todas as três primeiras integrantes do Desvio Padrão Superior e a última, com mudança de escala nas duas áreas de conhecimento avaliadas. Logo, poderia se pensar que há relação direta entre a ênfase pedagógica e o desenvolvimento das escolas no Ideb. Contudo, as outras duas escolas do DP Superior, a Escola de Camburi e a Escola da Praia, possuíam diretoras cuja ênfase era administrativa, o que desmonta a relação direta acima estabelecida.

Não havendo relação direta não implica, contudo, que não haja uma relação estabelecida entre o desenvolvimento e a ênfase destinada aos processos escolares. Não há sequer uma escola que esteja, em 2007, no Desvio Padrão Inferior, que possua um diretor com uma ênfase pedagógica.

Assim, apesar de não haver uma relação direta ou isolada sobre essa variável e as escolas, há uma interferência. Contudo, essa interferência apresentou-se parcialmente existente no quadro geral das escolas do município e não em relação às modificações ocorridas entre as notas das escolas de 2005 para 2007.

## **8. AS VARIÁVEIS E O IMPACTO NAS ESCOLAS DE VITÓRIA**

A partir da organização dos dados coletados foi possível chegar a algumas conclusões acerca do objetivo proposto. Na realidade, para além do objetivo proposto, foi possível concluir e inferir sobre as características do sistema municipal de ensino de Vitória, em sua totalidade e sobre a própria estrutura do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Foram onze as escolas selecionadas. Contudo seis delas tiveram uma modificação entre os anos de 2005 e de 2007. As demais não tiveram alteração do DP na qual se encontravam em 2005, mas foram incluídas na análise por possibilitarem a visão geral das escolas dos municípios e as variáveis ao desempenhos destas relacionadas.

Assim, os próximos subcapítulos se referem ao próprio Ideb e seus processos, às onze escolas em seu conjunto e às seis escolas que tiveram uma variação em 2007 em relação ao ano de 2005, respectivamente.

De acordo com os estudos das Escolas Eficazes são diversas as variáveis que influenciam o desenvolvimento das escolas e de seus resultados. Em cada estudo, como foi visto no decorrer do texto, autores apontam determinados conjuntos de variáveis que fazem a diferença na escola.

Nessa pesquisa, algumas variáveis foram agrupadas de acordo com os dados coletados e analisados, de modo a não ser utilizado apenas uma linha de variáveis já apontadas, mas sim um conjunto delas, retirada de toda a literatura estudada. Portanto, as variáveis elencadas, a partir de agora, são aquelas decorrentes, primeiramente, do campo estudado, o que faz com que haja, inclusive, variáveis não elencadas até o momento e não encontradas nos estudos lidos.

Essas considerações só serão possíveis de serem compreendidas desde que os resultados, desenvolvidos a partir do quarto capítulo, sejam também compreendidos, já que as tabelas, gráficos e quadros diversos foram desenvolvidos na apresentação metodológica e nos resultados encontrados.

### **8.1 As variáveis do próprio Ideb no município e nas escolas estudadas**

Em relação ao Ideb e portanto, Prova Brasil e dados do Censo Escolar, foi possível perceber que há variáveis que impactam, de modo geral, todas as escolas.

Uma das variáveis encontradas no que diz respeito ao Ideb e seus desmembramentos foi relativa à Prova Brasil. Uma das questões perguntadas aos diretores era a respeito da Prova desde seu agendamento. A realização da prova fica a cargo da Secretaria do Estado de Educação do Espírito Santo e seus aplicadores. Cada aplicador liga para a unidade de ensino e agenda uma data de aplicação dentro do período colocado pelo Ministério da Educação. Em 2005 foi aplicada entre os dias 16 a 30 de novembro e em 2007, de 05 a 20 de novembro.

A partir desse momento a escola se organiza da forma como considera melhor. Das 11 escolas pesquisadas, obtivemos três diferentes casos de organização. O primeiro se refere ao diretor que não sabia da realização da Prova Brasil e que ao chegar à escola, ficou surpreso.

[...] No dia que a professora veio aplicar a Prova Brasil eu não fui avisada porque avisaram pra alguém da escola o pedagogo, sei lá quem foi. E eu estava de licença (de prêmio incentivo, licença eu nunca tirei). Quando eu cheguei vi a pessoa lá na sala de aula com as crianças. Achei que era alguma substituta. Cheguei e falei assim: ‘Ei, tudo bem? Você está substituindo alguém?’ Ela falou assim: ‘Não, estou aplicando a Prova Brasil. (Entrevista ex-diretora Escola do Morro)

Dentre esses casos, há relatos informais<sup>62</sup> de algumas situações específicas que mascaram os resultados obtidos na Prova. Uma delas é o fato de a Prova ter sido aplicada quando o diretor já havia liberado mais de 70% dos alunos da escola, prática comum referente aos bons alunos que passaram de ano. Esse mesmo diretor convocou rapidamente os alunos considerados com mais conhecimento para retornarem à escola e realizarem as provas.

O segundo caso é daqueles diretores que, ao saber da aplicação, divulgou entre os alunos, o que, nos casos analisados, resultou em faltas significativas de discentes, tendo em vista que os que não se sentiram aptos, não foram à escola naquele dia, como podemos ver pela fala abaixo

Alguns deixaram de ir por causa da prova. Em 2005 vários faltaram. Em 2007 não. 2007 já diminuiu, até porque em 2007 já tinha sido feita essa preparação, essa conscientização de que era importante fazer, entendeu? Então alguns faltaram, fizeram de tudo que foi jeito pra não fazer (*risos*). Quando fala em prova, todo mundo assusta né? (Entrevista ex-diretora Escola da Igreja)

O terceiro caso é das escolas que não avisam a data da prova aos alunos e que, assim, correm menos risco de ter alunos propositalmente faltosos.

Em relação ainda à aplicação da Prova, foi colocado por alguns diretores que o nível de conhecimento do aluno em situação de vulnerabilidade social não possibilitou sequer que conseguisse realizar corretamente a marcação no cartão. Além disso, ressaltaram que a prova era extensa demais para a realidade de determinados públicos, como o público da Escola do Morro, que, na metade da prova, não agüentou mais continuar.

As crianças em 2007 nem gabarito sabiam preencher [...] As crianças não tinham noção do que era um gabarito. (Entrevista ex-diretora Escola do Morro)

---

<sup>62</sup> Esses relatos informais foram obtidos por meio de conversas com professores e pedagogos das instituições em diversos momentos enquanto conhecia as escolas pesquisadas.

Das onze escolas pesquisadas nenhuma soube informar o dia em que a Prova Brasil foi aplicada, tanto no ano de 2005 quanto no ano de 2007, o que não possibilitou uma análise da pauta do dia para adentrar nas possíveis distorções apresentadas. Não havia um registro oficial dentro da escola. Nem mesmo a Secretaria do Estado de Educação soube informar as datas, alegando que cada aplicador agendava e aplicava não havendo, portanto, esse registro. A Secretaria Municipal de Educação, por sua vez, também não acompanhou essa aplicação, sob alegação de que era responsabilidade do estado tal organização, o que nos mostra que o foco ainda não está nas escolas e sim nos sistemas, pois era responsabilidade do Estado aplicar as provas, mas em nenhum momento o município esteve proibido de acompanhar esse processo junto às suas unidades de ensino para garantir que os dados fossem os mais fidedignos possíveis.

Outra questão relativa à Prova Brasil e que foi observada na análise dos dados da pesquisa é que ela mostrou ser, também, uma variável que impacta na nota das escolas, de maneira geral, já que também é responsável pelo aumento ou diminuição do índice, já que pode facilitar ou dificultar a realização da Prova, mesmo com todos os cuidados tomados.

Portanto, têm-se as seguintes variáveis: a construção da Prova Brasil, o agendamento da Prova Brasil e a aplicação da Prova Brasil. Todas elas podem tanto favorecer quanto prejudicar as notas das escolas do Ideb.

## **8.2 As variações das notas entre as escolas do município.**

As constatações referentes às variações das notas entre as escolas do município dizem respeito ao DP que cada escola ocupou em 2007. Portanto a análise recaiu sobre as 11 escolas e a variância entre elas, considerando-as uma amostra das demais escolas do município, já que correspondem a 20% do total.

Dentre as variações que tiveram algum impacto no quadro geral das escolas do município, destacam-se as seguintes.

A primeira questão a se considerar nesse período de 2005 e 2007 é o aspecto referente ao contexto político do município que, na época, que foi um contexto tenso, turbulento e com diversos desmembramentos para o cotidiano escolar.

Esse contexto parece ter acarretado no aumento das disparidades das escolas do município como um todo, já que os dados obtidos no cálculo do Desvio Padrão mostram que, apesar da nota do município ter subido um pouco, as disparidades entre as escolas, aumentaram.

Esta constatação permite inferir que a gestão do município e da Secretaria de Educação nesse período (2005 - 2008) vivenciou e propiciou momentos de tensão que impactaram, diretamente, no desenvolvimento do processo educativo, de modo a ampliar as desigualdades entre as escolas, de acordo com os cálculos realizados.

A situação socioeconômica do entorno das escolas é uma variável que, no município de Vitória, é de extrema importância, bem como a localidade na qual essas escolas estão inseridas.

Das 11 escolas que foram pesquisadas, quatro pertencem aos bairros considerados elitizados pela população de Vitória (Escola de Camburi, Escola da Penha, Escola da Praia e Escola do Jardim). Essas são as escolas que estavam e continuaram acima do 1DP. Elas pertencem à



Região Continental. As escolas que tiveram um aumento no DP ou na escala de proficiência (Escola da Igreja, Escola do Samba e Escola da Ilha) estão localizadas na “periferia tradicional” da cidade.

As demais escolas (Escola da Vitória, Escola do Canal, Escola do Morro e Escola do Ponto) são aquelas que se localizam na chamada “periferia lascada” e foram aquelas também que tiveram uma queda em 2007.

Contudo se a explicação da variação fosse simples assim, as escolas da periferia tradicional já deveriam ter atingido um patamar maior desde 2005, o que não aconteceu. Assim, a questão socioeconômica e da localidade contribui na compreensão das escolas de Vitória como um todo, mas não na variação ocorrida em 2007 em relação ao ano de 2005.

Conjuntamente à análise da situação socioeconômica e da localidade é importante perceber a contribuição da variável “ambiente escolar” no contexto apresentado.

Numa das entrevistas realizadas foi exposto o seguinte pensamento:

Eu já falei que seu pudesse colocaria todas as escolas no *bairro da Escola da Penha* e aí não teria mais problema, todo mundo viria e estudaria em uma escola de classe média, não teria problema. Parece que é brincadeira mas esse olhar das famílias... (Entrevista chefe do setor de Estatística e Planejamento da SEME – ATP)

O que ele quis dizer é que há um imaginário fortíssimo em relação a certos ambientes escolares e assim, uma alta expectativa sobre escolas específicas.

A Escola do Jardim é mais uma amostra de que essa alta expectativa existe. Há uma fila gigantesca de espera e todo ano são realizados sorteios para o ingresso dos alunos. São várias

as justificativas, dentre as quais, o ambiente escolar. Está dentro da Universidade, possui áreas verdes ao redor, quadras de esportes amplas e recebe, constantemente, intervenções positivas dos professores das diversas áreas da Universidade, segundo relato também do chefe do setor ATP.

Em termos de análise do Índice, o ambiente escolar possui certo peso já que as escolas Escola de Camburi, Escola da Penha, Escola da Praia e Escola do Jardim possuem um amplo espaço, em comparação às demais escolas.

Segundo alguns dos primeiros autores sobre as Escolas Eficazes, o *background* de entrada dos alunos influencia o desenvolvimento da escola (Rutter et al, 2008). *Background* familiar é aquilo que o alunos possuem na sua base, ou seja, a situação familiar daquele aluno.

Como visto no Quadro 3 (p.127), a situação familiar dos alunos difere muito de escola para escola. Aquelas escolas que possuem famílias estruturadas (pai e mãe), renda satisfatória e no mínimo, nível médio de instrução formal são as mesmas escolas já elencadas como tendo alunos de uma situação socioeconômica positiva. (Escola de Camburi, Escola da Penha, Escola da Praia e Escola do Jardim)

Há aquelas escolas cujos alunos possuem uma base familiar muito aquém do desejado, somado a isso uma situação precária e violenta, no entorno de suas residências e de suas escolas, como o item anterior já indicou. Desse modo, a variável “*Background* familiar”, assim como as questões socioeconômicas e de localidade, possuem uma interferência na nota do Ideb no que diz respeito à composição das notas do município. Ou seja, excetuando-se essa influência, não foi identificado nenhuma relação entre a variação encontrada no ano de 2007, já que não houve alterações dessas questões no período avaliado.

Portanto, essas variáveis impactam como um todo as escolas do sistema municipal de ensino de Vitória não sendo, assim, variáveis de mudança específicas da variação entre os anos, o que será abordado a seguir.

### **8.3 As variações das notas nas escolas nos anos pesquisados.**

As escolas que obtiveram variação significativa da nota do Ideb em 2007, positivamente, foram a Escola da Igreja, a Escola do Samba e a Escola da Ilha. As que tiveram alterações, negativas, foram: a Escola da Vitória, a Escola do Canal e a Escola do Ponto.

No caso dessas seis escolas foi identificado, de acordo com os resultados, que foram as variáveis de processo que fizeram a maior diferenciação das notas, seja essa diferenciação positiva, seja negativa. Resultado que condiz com algumas pesquisas sobre as Escolas Eficazes que sugerem que

[...] as variáveis escolares que parecem afetar o desempenho escolar, independentemente de como são medidas, sejam aquelas que captam a atividade (processos) da escola, mais do que aquelas que refletem variáveis de status, como tamanho ou instalação física. (MADAUS et al, 2008a, p. 136)

Desse modo, foram identificadas quatro variáveis que, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa e análise dos resultados, se mostraram mais pertinentes nos casos analisados.

### **8.3.1 Problemas com a infra-estrutura e a garantia do período letivo.**

Um dos diferenciais identificados em termos de processo educacional está intimamente ligado aos insumos educacionais, no que diz respeito à infra-estrutura das escolas e às suas condições de funcionamento.

A infra-estrutura precária e/ou problemática mostrou ter impacto no desenvolvimento do período letivo e no cotidiano escolar.

A diminuição dos dias letivos e/ou horários letivos é uma realidade muito presente no contexto de algumas escolas da PMV. Nas entrevistas nenhum dos ex-diretores admitiram suspender mais do que um dia de aula mediante os problemas encontrados nem em liberar os alunos mais cedo dependendo dos motivos. Contudo, pelo relato dos entrevistados e pelo próprio conhecimento de causa, sabe-se que essa prática é comum e por diversos motivos.

Na Escola do Canal as aulas foram suspensas devido à queda do muro. Em outras ocasiões, devido à guerra de gangues na região. Na Escola do Ponto, elas foram suspensas, durante uma semana, devido aos problemas de fiação elétrica, além de outros dias que foram suspensas devido às chuvas fortes, já que a escola possui sérios e antigos problemas em relação a vazamentos.

Além da suspensão das aulas há aqueles casos de liberar os alunos mais cedo ou porque faltou água, ou porque está chovendo muito, ou porque o esgoto está voltando nos ralos da cozinha e banheiro, como no caso da Escola da Vitória e assim por diante.

O que essa variável mostra e que constantemente sinalizada na entrevista com o chefe do setor de planejamento e estatística da SEME, é que ainda há, em Vitória uma desigualdade

estrutural muito grande entre as escolas e que acabam recaindo sobre as escolas de determinadas regiões, o que torna o processo de desigualdade ainda mais presente.

No caso das seis escolas pesquisadas, as três citadas acima foram aquelas que aparecem nas entrevistas com problemas desse tipo de liberação dos alunos, o que não significa dizer que as demais não apresentem em determinados momentos. Contudo, os relatos sobre os acontecidos se referiram ao ano de 2007, por isso essa variável foi identificada como importante tanto em relação às escolas da rede de ensino, quanto em relação à mudança de nota, posição na escala do SAEB e no cálculo do Desvio Padrão, no ano de 2007 em relação a 2005.

A infra-estrutura tem que possibilitar a garantia do direito aos 200 dias letivos e 800 horas anuais de trabalho na escola. No caso de Vitória, esses aspectos deixaram muito a desejar.

### **8.3.2 A função da escola**

No decorrer da pesquisa uma questão muito significativa, aos poucos sendo percebida, foi relativa à função da escola. Essa é, aliás, um dos assuntos mais difíceis de serem abordados e sobre o qual não há consensos. Na concepção de educação e qualidade trazida na formulação do Ideb, a função da escola é, basicamente, a de ensinar bem e fazer com que o aluno aprenda.

Na fala dos entrevistados e nas idas às escolas e suas comunidades, a idéia que não existe apenas uma função foi se fazendo presente. Foram percebidas três funções, sendo que estas estão relacionadas à situação socioeconômica do entorno e o *background* familiar.

A primeira função, identificada apenas na “Escola do Morro”, foi a função social direta. Para quem leu atentamente as considerações realidades pela ex-diretora dessa escola e pelos demais entrevistados, não é difícil compreender o motivo pelo qual ela se encontra realizando essa função naquele espaço social. Há relatos, inclusive, de que, freqüentemente, são as professoras de lá que socorrem os moradores em caso de doença ou gestantes, ou seja, são elas que transportam os moradores até o hospital ou, ao menos, até a base do morro.

Enquanto estive entrevistando a diretora, apesar de ainda assustada pelas condições encontradas e pela dificuldade de subir o morro, práticas me fizeram perceber a dimensão da relação escola e comunidade naquele contexto. Duas mães entraram na escola, se dirigiram à sala da direção e foram tratando de assuntos pendentes. Rapidamente a diretora e as mães resolveram a pendência sem maiores problemas. Inclusive, tais pendências eram relativas a outros assuntos que não problemas relacionados aos seus filhos. Uma das práticas, inclusive, é a da escola auxiliar os moradores na construção do *curriculum vitae* deles, quando partem em busca de emprego. O que se quer dizer com esse relato é de que a escola, de fato, pertence a essa comunidade. A comunidade tem a escola como referência e como apoio, já que o setor público não atende à demanda daqueles moradores. Independentemente de ser esta a função oficial ou desejada da escola, esta é a função possível da Escola do Morro e reclamada pelas demandas da comunidade local.

Outra função identificada é a função pedagógica, a função objetivada pelo Ideb e por todas as avaliações em larga escala. Possuíam essa função, no período pesquisado, a Escola de Camburi, a Escola da Penha, a Escola da Praia, a Escola do Jardim. A função pedagógica é possível quando as demandas das comunidades e os problemas que elas possuem não implicam num direcionamento das escolas à resolução dessas situações. Isso não significa dizer que essas escolas estejam isentas de qualquer conflito, mas significa que esses conflitos não são as características centrais, bem como não permeiam o cotidiano da escola.

E a última função identificada, como sendo aquela da Escola da Igreja, Escola do Canal, Escola do Ponto, Escola do Samba e Escola da Ilha é a função social indireta, que possui tanto características da escola cuja função é social direta, quanto daquelas cuja função é pedagógica, tendendo mais para uma ou tendendo mais para outra. São escolas que apesar de vivenciarem as situações das escolas cuja função é social direta, procuram abordar questões relativas à função pedagógica.

Deve-se ressaltar que as funções das escolas não foram identificadas pela situação socioeconômica, nem o *background* familiar, isoladamente. Foram analisadas em decorrência dos fatores inter-relacionados conjuntamente com as práticas relatadas nas entrevistas.

No período analisado não houve mudança da função da escola. O que foi identificado é que escolas, a partir dos trabalhos realizados e em conjunto com toda uma estrutura social, podem ampliar o seu enfoque, o que faria com que pudessem atingir a sua função pedagógica. Assim, de acordo com o objetivo definido e visão compartilhada é possível focalizar, aos poucos, a função pedagógica da escola.

### **8.3.3 Objetivo definido e visão compartilhada.**

A Escola da Igreja, a Escola do Samba e a Escola da Ilha apresentaram essa mesma característica: um projeto bem definido. Ressalta-se que ter um projeto bem definido não é, necessariamente, ter esse projeto escrito no papel ou no Projeto Político Pedagógico.

A consideração das escolas e de seus projetos é baseada no relato não só das ex-diretoras, mas também nos relatos, condizentes entre si, dos gestores da SEME que foram entrevistados.

Ter um projeto definido também não significa ter os mesmos objetivos. A Escola do Samba vivenciava, até o início da gestão 2005-2008, uma realidade permeada de violência e, com isso, desinteresse pela escola por parte tanto dos alunos quanto de alguns profissionais. Como visto, o entorno dessa escola possui diversos problemas sociais. Quando a ex-diretora assume, em 2005, traz uma pauta única de diminuição dos processos de violência que existiam na escola, sendo essa pauta mantida e discutida durante toda a gestão.

Já a Escola da Igreja desenvolveu toda a sua proposta de trabalho visando à aproximação e valorização da relação escola/família/aluno. Em 2006, 2007 e 2008 foram realizados diversos estudos com os pais, à noite e durante o dia de sábado. Houve gincanas, atividades culturais que os próprios alunos formulavam, café da manhã, atividades desportivas, dentre outras. O enfoque daquela gestão foi destinado a essa relação, o que, segundo a ex-diretora, gerou um maior interesse por parte tanto dos alunos quanto das famílias, além de ter ocasionado um maior cuidado destes com o material escolar e a escola em si.

Quanto à Escola da Ilha, a ex-gestora, atuou com uma pauta voltada aos processos de aprendizagem, especificamente o de alfabetização. O foco das ações desenvolvidas esteve centralizado na ampliação de oportunidades de aprendizagem dos alunos e garantia do direito de aprender, o que foi frisado pela ex-diretora e outros entrevistados.

A escola tinha que estar se articulando para manter esse menino na escola. Eu acho que menino tem que ficar o máximo. A escola tem que se virar. Eu não deixava sair mais cedo ou liberar. Se precisasse da direção para assumir a sala, eu iria. (Entrevista ex-diretora Escola da Ilha)

Como apontou a pessoa responsável pela aplicação do dinheiro do PDE escola, a diretora planejou na coletividade o que seria feito e

Ela ficou enlouquecida porque ela podia fazer tudo que a bibliotecária queria fazer na biblioteca: um cantinho de leitura, uma almofada, um puf



, dvdoteca. Então tudo que ela queria ela podia fazer então foi um recurso que ela recebeu e foi muito bem utilizado. (Entrevista gestora do PDE Escola)

É interessantes perceber que nos três casos citados a comunidade possuía o conhecimento de qual era o objetivo, senão daquela escola como um todo, o da diretora daquela escola. A comunidade, de um modo geral, tinha clareza do que esperar da escola.

Quando se percebe consciência nos processos e no que se objetiva, há avanços, por mais que não se traduzam especificamente na nota final do Índice de imediato. Porém na análise detalhada dele e da gestão da escola é possível captar esses processos. Assim, foi constatado que esse foi o grande diferencial da variação das situações das três escolas que deram um salto qualitativo nas análises detalhadas do Ideb.

As outras três amostras, possuíam gestões diversas, mas não possuíam um objetivo bem definido. Foram apresentados vários objetivos, sem que houvesse prioridade. Ademais, os ex-diretores apresentavam características e ênfase administrativa, como foi visto, o que teve relação, assim, com a não definição de propostas pedagógicas na escola.

Além das três primeiras escolas terem um projeto bem definido, este projeto se mostrou compatível com as funções que as escolas exerciam naquele momento. Ou seja, é preciso ter um objetivo único, definido e que ele esteja coerente estrategicamente com as necessidades da escola no período em que for assumido.

Portanto, mesmo as escolas possuindo funções diferenciadas, como a social direta e a social indireta, foi identificado que quando estas são amenizadas, a função pedagógica começa a sobressair, como no caso da Escola da Igreja e da Escola da Ilha. E isso mostrou ser captado pelas variáveis do Ideb. (a ênfase na função pedagógica).

### **8.3.4 O diretor e a liderança profissional.**

Uma questão que se mostrou relacionada ao projeto objetivado pelo diretor escolar foi a sua própria liderança na escola e em relação à própria comunidade.

A liderança do diretor escolar mostrou ser também um diferencial e foi percebido de modo mais intenso em algumas escolas. Excetuando-se a Escola da Vitória, todos os diretores das demais escolas mostraram, de acordo com as entrevistas, possuir uma forte liderança profissional.

Em algumas entrevistas, cujas opiniões coincidiram, essa liderança ficou visível.

A primeira vez que um aluno fumou droga aqui no pátio, do noturno, eu transferei ele da escola. Se eu não faço isso naquele momento, eu não ia segurar o noturno. Foi quando eu entrei na escola. Por uma semana ele ficou ali na porta da escola me ameaçando. (Entrevista ex-diretora da Escola da Ilha)

Na Escola do Ponto essa liderança profissional foi bem marcante até o ano de 2007, quando a diretora passou por diversos problemas.

Ela esteve extremamente presente naquela unidade [...] no último ano da gestão ela esteve extremamente ausente. Isso diz respeito a processos que ela viveu na relação familiar. Ela teve problemas sérios familiares e a direção que agora assume, assume com problemas enormes ali. (Entrevista ex-gerente do ensino fundamental)

Quando isso ocorreu os problemas retornaram de uma forma marcante, segundo relato, o que fez com que aquela liderança fosse percebida de modo mais impactante.

O terceiro exemplo relacionado à liderança profissional é sobre a ausência dela na gestão de um diretor escolar. Esse exemplo refere-se, especificamente, à Escola da Vitória, cuja gestão já apontada foi relatada como a gestão mais ausente e permissiva da rede no período. A ex-secretária municipal de educação comentou que “A escola é grande na intensidade dos problemas.” Quando perguntada se isso havia sido sempre assim, ela disse: “Eu acho que foi a gestão dele. Antes era mais organizado.”

Desse modo a liderança profissional está altamente relacionada com o desenvolvimento da escola, porém não pode ser analisada isoladamente já que somente ela, sem articulação a um projeto bem definido não possui tanto impacto, como nos casos da Escola do Canal e na Escola do Ponto.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das questões interessantes na trajetória da pesquisa foi que ela ampliou consideravelmente o conhecimento sobre alguns assuntos, como as Escolas Eficazes, bem como ampliou o enfoque das várias questões relacionadas ao Ideb, sua construção, propósitos, aplicações e implicações de suas variáveis.

No campo da literatura estudada, foi identificado que, de acordo com cada autor, as variáveis que influenciavam as Escolas Eficazes eram diversas e diferentes entre si, o que foi considerado como uma das limitações desses estudos. Somente ao término da pesquisa foi possível compreender que essa diversidade de variáveis elencadas não era devido às limitações do estudos, mas era possível devido à diversidade também dos objetos e o contexto de cada um deles. Assim, o que seria estranho, portanto, seria haver uma única perspectiva das variáveis possíveis, mesmo em contextos tão diversificados.

Outra questão relativa às Escolas Eficazes é ao seu próprio caráter, ou seja, os estudos sobre as Escolas Eficazes eram vistos no início dessa pesquisa como aqueles realizados para promover as escolas com melhores resultados em relação às demais, incentivando, nesse processo, a competição entre escolas. Contudo, esses estudos e a própria pesquisa desenvolvida propiciaram uma avaliação das características das escolas, o que pode ser também instrumento subsidiário de políticas futuras de micro e meso abrangência.

Em relação ao desenvolvimento do objeto da pesquisa em si, uma ferramenta que se mostrou diferencial na compreensão das variações tanto do município quanto das escolas, foi a utilização do cálculo do Desvio Padrão. O Desvio Padrão possibilitou compreender o quadro geral das escolas e, desse modo, como o sistema municipal estava se desenvolvendo em termos de índice de um ano para o outro. Por esse cálculo foi possível analisar as notas do sistema municipal de ensino de Vitória e identificar que sua nota apresentou uma maior variação entre as escolas no ano de 2007, mesmo tendo atingido a nota prevista para aquele ano.

Outra questão que foi identificada é que o Ideb somente proporciona às escolas e aos sistemas uma análise fundamentada das notas e assim, da qualidade, desde que sejam estudadas as possíveis “taxas de troca” realizadas por cada uma das escolas, tendo em vista que é por essa análise que é possível compreender as reais variações ocorridas.

Ainda sobre as variáveis relacionadas ao Ideb, tornaram-se integrante dos processos de análise das escolas algumas situações relacionadas à Prova Brasil. A primeira delas diz respeito à necessidade de identificação da pontuação das escolas na escala do SAEB. Uma escola aumentar uma ou duas escalas amplia a análise da “taxa de troca” já que propicia elementos adicionais para uma avaliação qualitativa da composição dessas notas.

Em relação à estruturação da aplicação da Prova Brasil nas escolas foi identificado que as escolas se organizam de maneiras diversas, o que pode acarretar em distorções na amostra. Dependendo de quem faça a prova, as notas obtidas poderão ser a de toda uma turma ou apenas de alguns representantes, como na escola em que só foram os “melhores” alunos, a Escola da Praia.

Ainda em relação à SEME, ficou aparente nessa pesquisa a compatibilidade de opiniões dos entrevistados dos diversos setores da Secretaria sobre os ex-diretores escolares. Foram, de fato, essas visões que proporcionaram várias análises e compreensões dos processos ocorridos nos anos de 2005 a 2007.

Entretanto, nem todas as questões puderam ser abordadas no texto, devido à complexidade encontrada no campo e nos diversos dados coletados. Por isso foi feita uma seleção dos fatores que mais apareceram nas entrevistas e questionários, de acordo também com o que os próprios estudos das Escolas Eficazes já haviam pontuado.

Foram identificadas variáveis que impactaram as notas das escolas entre elas, ou seja, as variáveis que retrataram o município, suas diferenças e desigualdades. A primeira delas relacionou-se aos aspectos físicos das unidades. As condições do prédio escolar, mesmo numa capital pequena como Vitória, é ainda desigual, já que as escolas com melhores condições estruturais são aquelas localizadas na Região Continental, ou seja, as Escolas que permaneceram no segundo ou terceiro Desvio Padrão Superior. Enquanto havia escolas que apresentaram todas as condições satisfatórias, outras possuíam todas as condições insatisfatórias.

Há ainda a situação socioeconômica da população do entorno das escolas. As melhores escolas apontadas pelo Ideb são também aquelas situadas nos bairros considerados nobres ou ainda na “periferia tradicional”. Todas as escolas localizadas na chamada “periferia lascada” possuem notas baixas no Ideb. Desse modo, a situação socioeconômica mostrou ser uma variável que impacta as notas das escolas do município de Vitória, mas não impactou as variações de um ano para o outro, já que não houve mudanças substanciais dessa situação no período de dois anos.

O *background* familiar foi também uma variável diferencial, pois a situação familiar dos alunos se difere muito de escola para escola. Enquanto há aquelas escolas que possuem as famílias dos alunos com renda satisfatória e no mínimo, nível médio de instrução formal, há aquelas escolas cujas famílias são desprovidas de renda e da educação escolar. A demarcação que acontece entre as escolas cujas famílias têm situação socioeconômica positiva corresponde também ao *background* familiar positivo e vice-versa. Ou seja, conjuntamente com a situação socioeconômica, há ainda a influência na diferenciação das notas das escolas do município quanto ao *background* familiar.

O terceiro elemento impactante nas escolas do município como um todo diz respeito ao contexto político vivenciado em determinados anos e em determinadas administrações. Problemas como greves, paralisações, insatisfação do magistério, baixo salário, falta de

professores são alguns dos problemas contextuais que influenciaram o desenvolvimento das escolas em bloco, não atingindo apenas algumas, mas, paradoxalmente, sendo algumas as mais atingidas.

Foram identificadas também algumas variáveis que não impactaram, de modo perceptível na pesquisa, nem nas notas entre as escolas nem em relação às variações ocorridas relativas aos anos estudados. Dentre elas esteve a relação estabelecida com o conselho de escola, a formação dos grupos e a ênfase de trabalho do diretor escolar. Em todos os casos citados não se percebeu diferenciação já que os resultados foram heterogêneos, não retratando, assim, características de determinado grupo de escolas. Ademais, segundo as entrevistas, não houve diferenciações marcantes dessas variáveis em 2007 quando comparadas ao ano de 2005.

Em relação às variações ocorridas no ano de 2007 em relação ao ano de 2005, as variáveis identificadas foram relativas, prioritariamente, aos processos de gestão, excetuando-se a variável que recaiu sobre os problemas com infra-estrutura e garantia do período letivo. No ano de 2007 problemas sérios com as estruturas prejudicaram os dias letivos de algumas unidades de ensino, justamente aquelas que tiveram uma diminuição da nota do Ideb no cálculo do Desvio Padrão. Logo, a infra-estrutura, no que diz respeito à garantia dos dias e horas letivas, impacta a variação de um ano para o outro.

Sobre aspectos da gestão educacional foi identificado, inicialmente, que as escolas possuem funções diferenciadas e que independentemente da função, se há um objetivo de trabalho definido, percorrido e compartilhado, as escolas tendem a apresentar um aumento na variação do Índice, acompanhadas de um aumento no desempenho da Prova Brasil. Logo, a variável mais impactante encontrada diz respeito a uma definição de um caminho a percorrer. A isso se soma o fator liderança profissional, já que o gestor necessita dessa característica para conseguir com que o objetivo principal seja considerado da mesma forma também por outros segmentos da comunidade, tornando-se, assim, um objetivo compartilhado e buscado pelos integrantes da escola.

Dessa forma, o gestor precisa ter clareza de qual é a necessidade da escola e a partir daí focalizar as ações necessárias. Somado a isso, foi percebido também que a comunidade também deve ter clareza do que a escola pretende.

Essa constatação acima, em conjunto com as demais, fez todo o diferencial na compreensão do alcance no índice e na importância dele na avaliação da educação brasileira. Inicialmente havia-se pensado que as realidades das escolas, muitas vezes sofridas, doídas e que implicam numa dinâmica completamente contrária ao ideal, jamais seriam consideradas pelas políticas de controle e avaliação, pois os seus mentores ou não sabem ou ignoram completamente essa realidade. Contudo, no decorrer da pesquisa e dos resultados encontrados observamos que as escolas, quando analisadas de modo mais detalhado, apresentam elementos que as diferenciam entre si e elementos que as unem entre si e que permitiram, portanto, identificar as variáveis que impactaram no aumento do Ideb, bem como na garantia do direito à educação.

Desse modo, para que essa constatação seja verdadeira é imprescindível estudar cada escola, de cada sistema de ensino e planejar a partir das pesquisas sobre cada uma delas. Assim, os resultados de cada escola não só precisariam, mas mereceriam ser estudados em aprofundadamente para que o Ideb faça sentido para as unidades e para que seus dados possam ser pensados visando uma melhoria da escola como um todo e de modo surpreendente, no quadro do Ideb.

Quando a pesquisa começou uma das hipóteses era a de que o Ideb não dizia muita coisa sobre o desenvolvimento do processo educativo. Porém, o Ideb conseguiu apontar muito mais do que se esperava. Assim, a contribuição do Ideb é que, ao ser desmembrado, pode contribuir para que a escola pense suas políticas a partir dos resultados ampliados, desde que sejam observadas e evitadas as possíveis distorções que percorrem esse caminho.



## 10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. 70% das escolas em áreas de risco têm desempenho baixo. **A GAZETA**, Vitória, p.03, 23 set. 2008.
2. AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação**. Ação Educativa, UNICEF, PNUD, INEP-MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2004.
3. AÇÃO EDUCATIVA. **Em Questão4**. O Plano de desenvolvimento da educação. São Paulo: Ação Educativa, 2007.
4. ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade**. A reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.
5. AGUIAR, Márcia Ângela. **Política de formação de professores: o que muda nas esferas nacional e locais**. In: Em Questão4. O Plano de desenvolvimento da educação. São Paulo: Ação Educativa, 2007.
6. ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES; José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
7. ANDRADE, Josemberg Moura. **Construção de um modelo explicativo de desempenho escolar: um estudo psicométrico e multinível com dados do Saeb**. Dissertação de Mestrado. UNB, 2005.
8. BISPO, Albaniza de Cácia. **As mudanças do acesso, eficiência, qualidade e democratização do Ensino Médio no Brasil segundo dados agregados: 1998 a 2004**. Dissertação de Mestrado. UCLbsb, 2005.
9. BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso;. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 101-132. nov. 1999.
10. BONAMINO, Alicia Maria. **O sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB): referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais**. Tese de doutorado. PUC-Rio, 2000.

11. BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. Promessas quebradas. Reforma da escola em In: BROOKE, Nigel; SOARES; José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
12. BRASIL. **Plano diretor da reforma do Estado**. Brasília, Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Brasília: 1995.
13. BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
14. BRASIL. MEC. [LEI Nº 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005.](#) Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n.º 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005.
15. BRASIL. “Portaria n.º 931, de 21 de Março de 2005” Dispõe sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, MEC, 2005a.
16. BRASIL. **DECRETO Nº 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2007/Decreto/D6094.htm). Brasília, 2007.
17. BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. IN: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. (Orgs.). **Reforma do estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
18. BROOKE, Nigel; SOARES; José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
19. CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. Perspectiva, Revista do Centro de Ciências de educação, **Florianópolis**, n 22, p. 325-341, julho/dezembro 2004.

20. CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Educação para o século XXI**. O desafio da qualidade e da equidade. Brasília: INEP, 1999.
21. CHRISTO, Eliane da Silva. **Modelo hierárquico de regressão Poisson: uma aplicação aos dados de repetência do SAEB**. Dissertação de Mestrado. PUC-Rio, 2001.
22. COLEMAN, James. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
23. CONDÉ, Frederico Neves. **A (in)dependência da habilidade estimada pela teoria de resposta ao item em relação á dificuldade da prova: um estudo com os dados do Saeb**. Dissertação de Mestrado. UNB, 2002.
24. CURY, Carlos Alberto Jamil. **O regime de colaboração entre as esferas administrativas e o desenvolvimento da educação básica**. (mesa redonda). In: Seminário de avaliação do PDE e intercâmbio de pesquisa científica. Comunicação oral. Brasília, 2008.
25. FÁVERO, Osmar. A descentralização dos sistemas de educação básica: crise do planejamento central? IN: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Marisa. (orgs.). **Política e trabalho na escola. Administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
26. FELÍCIO, Fabiana. **O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar: uma avaliação do ensino fundamental no Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. USP, 2004.
27. FELIPE, Jesse Pereira. **Uma análise crítica do sistema de avaliação de rendimento escolar de São Paulo-SARESP**. Dissertação de Mestrado. PUC-São Paulo, 1999.
28. FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. – Série Documental. Brasília: INEP, 2007.
29. FERNANDES, Reynaldo. **IDEB: monitoramento objetivo da qualidade dos sistemas a partir da combinação entre fluxo e aprendizagem escolar**. In: Em Questão4. O Plano de desenvolvimento da educação. São Paulo: Ação Educativa, 2007a.
30. FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação. IN: GENTILI, Pablo (org.).

**Pedagogia da exclusão.** 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

31. FONSECA; José Luiz Saldanha. **Pesquisas sobre efeito escola: uma contribuição para a qualidade da educação no Brasil.** In: Revista Contemporânea de Educação. Disponível em: [http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero4/artigos/pesquisas\\_sobre\\_efeito.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero4/artigos/pesquisas_sobre_efeito.pdf). Rio de Janeiro v.02 n. 4 jul./dez. 2007.
32. FRANÇA, Marco Tulio Aniceto. **Transição de desigualdades intergeracional e qualidade educacional:** uma investigação microeconométrica a partir do SAEB 2003. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2006.
33. FRANCO, Creso; BONAMINO, Alícia. (2006). [A Pesquisa sobre Característica de Escolas Eficazes no Brasil. Breve Revisão dos Principais Achados e Alguns Problemas em Aberto.](#) **Educação On-Line**, 1(7). 2006
34. FRANCO, Creso ; ALVES, Fátima ; BONAMINO, Alícia. **Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites.** Educação e Sociedade, v. 28, p. 989-1014, 2007.
35. FREITAS, Dirce Nei Texeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
36. GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso** – simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
37. GOLDSTEIN, Harvey; WOODHOUSE, Geoffrey. Pesquisa sobre eficácia escolar e políticas educacionais. In: BROOKE, Nigel; SOARES; José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar.** Origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
38. GONÇALVES, Luzia de Fátima. **Programa de avaliação do sistema educacional do estado do Paraná – AVA – 1995/2002:** uma avaliação a serviço da formação humana ou de favorecimento ao mercado econômico? Dissertação de Mestrado. UFPR, 2005.
39. GOUVEIA, Andréa; SOUZA, Ângelo; TAVARES, Taís. **O Ideb e as políticas educacionais na região metropolitana de Curitiba.** Estado e avaliação educacional. São Paulo v.20 n. 42 p. 45-58 jan./abr. 2009.

40. HERNANDES, Elianeth Dias. **Os propósitos e os impactos causados em uma escola da região de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do SARESP.** Dissertação de Mestrado. UNESP, 2003.
41. HISTEDBR. História, Sociedade e Educação no Brasil. Faculdade de Educação. Glossário. Faculdade de Educação. UNICAMP. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_ajuste\\_estrutural\\_e\\_setorial.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ajuste_estrutural_e_setorial.htm). Acesso em: 05 fev. 2009.
42. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ações Internacionais** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional>. Acesso em 15 out. 2008.
43. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ações Internacionais. **PISA- PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ALUNOS.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>. Acesso em 15 out. 2008a.
44. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Conheça o INEP.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/institucional/>. Acesso em 10 ago. 2008b.
45. INEP. **Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Ideb.** Disponível em: <http://Ideb.inep.gov.br/Site>. Acesso em 15 ago. 2008c.
46. INEP. **Comunicado.** (Nota Informativa.) Disponível em: [http://Ideb.inep.gov.br/Files/Site/Download/Ideb-nota\\_explicativa16\\_09\\_08.pdf](http://Ideb.inep.gov.br/Files/Site/Download/Ideb-nota_explicativa16_09_08.pdf). Acesso em 13 set. 2008d.
47. INEP. **Metodologia da concepção do Ideb** (Nota técnica) Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf). Acesso em 13 set. 2008e.
48. INEP. **Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB** (Nota técnica) Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf). Acesso em 18 mai. 2009.

49. INEP. **Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas.** (Nota técnica) Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf). Acesso em 18 mai. 2009a.
50. JENCKS, Christopher. Desigualdade no aproveitamento educacional. In: BROOKE, Nigel; SOARES; José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar.** Origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
51. LLECE - Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação. **Segundo Estudo Internacional Comparado sobre Linguagem, Matemática e fatores associados para alunos da terceira e quarta série da educação básica.** Informe técnico. Santiago, Chile: UNESCO, 2008.
52. MACHADO, Magali de Fátima Evangelista. **A contribuição do sistema de avaliação básica para as políticas educacionais: a visão de professores de Minas Gerais.** Dissertação de Mestrado. UCB, 2004.
53. MADAUS, George et al. Estudos empíricos. In: BROOKE, Nigel; SOARES; José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar.** Origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
54. MADAUS, George et al. Insumos escolares, processos e recursos. In: BROOKE, Nigel; SOARES; José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar.** Origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008a.
55. MARRADI, Alberto. Método como arte. In: **Papers.** Revista de sociologia, n. 67, p. 107-127, 2002.
56. MATUK, Fadia. Pisa 2006: resultado do Brasil deve ser comparado ao de países com realidade semelhante, diz professor da USP. **O Globo Online.** Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2007/12/04/327447994.asp>. 05 dez. 2007.
57. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas.** Brasília, 2007.

58. OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita. **Avaliação educacional em larga escala: uma análise da escala de proficiência em matemática.** Dissertação de Mestrado. UFJF, 2002.
59. OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem.** In: Em Questão4. O Plano de desenvolvimento da educação. São Paulo: Ação Educativa, 2007.
60. OLIVEIRA, Romualdo Portela. **A pesquisa em política educacional: tendências, perspectivas e possibilidades.** (mesa redonda). In: Seminário de avaliação do PDE e intercâmbio de pesquisa científica. Comunicação oral. Brasília, 2008.
61. PIB alto não garante boa educação na grande vitória. **A GAZETA**, Vitória, p.03, 21 jun. 2008.
62. RABELO, Guilherme Coelho. **A técnica de equalização: um estudo comparativo usando os dados do SAEB.** Dissertação de Mestrado. UNB, 2000.
63. REYNOLDS, David et al. Conectando a eficácia e o melhoramento escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES; José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar.** Origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
64. RINACE. **REDE IBERO-AMERICANA DE INVESTIGAÇÃO SOBRE MUDANÇA E EFICÁCIA ESCOLAR.** Apresentação. In: <http://www.rinace.net/portugues.htm>. Acesso em 23 jan. 2009.
65. RUTTER, Michael et al. Conclusões; especulações e implicações. In: BROOKE, Nigel; SOARES; José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar.** Origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008a.
66. RUTTER, Michael et al. Introdução. Estudos anteriores. In: BROOKE, Nigel; SOARES; José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar.** Origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
67. SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES; José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar.** Origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

68. SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. **Informações - IDEB**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <cacaufalco@yahoo.com.br> em 08 out. 2008.
69. SANTOS, Regina Lucia Lourido. **Sistema nacional de avaliação da educação básica: uma leitura crítica**. Dissertação de Mestrado. UFU, 2001.
70. SAVIANI, Dermeval. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**. Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
71. SILVA, Hilda Maria Gonçalves. **Gestão educacional e sistemas de avaliação: os pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas entre 1996 e 2005**. Dissertação de Mestrado. UNESP, 2006.
72. SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e Consentimento**. A política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.
73. SOARES, José Francisco. (Coord). **Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.
74. SOARES, José Francisco. **Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no SIMAVE-2002**. *Estudos em Avaliação Educacional*, 28, pp. 103-123. 2003.
75. SOARES, José Francisco. **Qualidade e equidade na educação básica Brasileira: A evidência do SAEB-2001**. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(38). 2004.
76. SOUZA, Angela Umbelino. **Determinantes do desempenho educacional no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. PUC Rio, 2002.
77. SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. Estado e Educação pública: Tendências administrativas e de gestão. IN: OLIVEIRA, Dalila; ROSAR, Maria de Fátima Felix. (orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
78. SOUZA, Cláudia Mara. **O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas x habilidades de leitura em livro didático**. Dissertação de Mestrado. UFMG, 2005.



79. SPINASSÉ, Núbia Faria. **Táticas e burlas de professores e alunos de uma escola pública municipal de Vitória/ES ao SAEB: qual caixa preta é desvendada?** 2004. 282f. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Vitória, 2004.
80. STOCO, Sergio. **Saeb: uma análise da política.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 2006.
81. THIMOTEO, Fatima Elisabete Pereira. **A Avaliação da Educação Básica; uma análise qualitativa dos instrumentos contextuais do SAEB no período de 1995 a 2001.** Dissertação de Mestrado. FGV, SP, 2003.
82. TOMMASI, Livia. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. & HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo, Cortez, Ação Educativa, 2000.
83. UNICEF. **Aprova Brasil: O Direito de Aprender: Boas Práticas em Escolas Públicas Avaliadas pela Prova Brasil.** Parceria entre Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC e Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2007.
84. UNICEF. **Redes de Aprendizagem.** Boas Práticas de Municípios Que Garantem o Direito de Aprender. Parceria entre Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC e Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2008.
85. VARGAS, Marta Cattani. **Estudo de estratégias metodológicas e avaliativas para superar dificuldades de matemática em nível médio identificadas por meio do Saeb.** Dissertação de Mestrado. PUC RS, 2006.
86. VIANA, Heraldo Marelim. **Avaliações nacionais em larga escala.** Análises e propostas. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 27, p. 41-76, 2003.
87. VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso (orgs.). **Gestão democrática escolar: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

88. VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política educacional no Brasil**. Introdução histórica. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
89. VITÓRIA. **Informações Municipais**. In:  
<http://www.vitoria.es.gov.br/regionais/home.asp>. Acesso em: 20 abr. 2009.