



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

VILMARA GONÇALVES DIAS

GESTÃO EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO EXTERNA:
UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO
(RE)DIRECIONAMENTO DA GESTÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL IRMÃ GIULIANA GALLI

FORTALEZA - CEARÁ

2019

VILMARA GONÇALVES DIAS

GESTÃO EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO EXTERNA:
UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO
(RE)DIRECIONAMENTO DA GESTÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL IRMÃ GIULIANA GALLI

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de Concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Dias, Vilmara Goncalves.

Gestão educacional e avaliação externa:
Utilização dos resultados das avaliações externas
no (re)direcionamento da gestão da escola
municipal de ensino fundamental Irmã Giuliana
Galli [recurso eletrônico] / Vilmara Goncalves
Dias. - 2019.

91 f. : il.

Dissertação (Mestrado profissional) -
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos
Sociais Aplicados, Curso de Mestrado Profissional
em Planejamento e Políticas Públicas -
Profissional, Fortaleza, 2019.

Orientação: Prof. Dr. Antonio Germano
Magalhaes Junior.

1. Resultados educacionais. 2. Escola. 3.

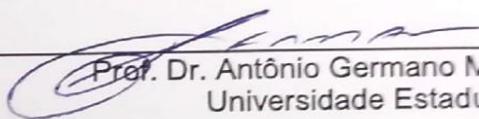
VILMARA GONÇALVES DIAS

GESTÃO EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO EXTERNA: UTILIZAÇÃO DOS
RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO (RE)DIRECIONAMENTO
DA GESTÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL IRMÃ
GIULIANA GALLI

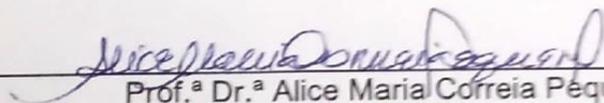
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 30/09/2019

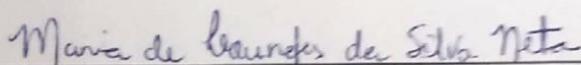
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.ª Dr.ª Alice Maria Correia Pequeno
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.ª Dr.ª Maria de Lourdes da Silva Neta
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

A meu avô Francisco Leitão (*in memoriam*),
aos meus pais, que sempre me incentivaram a
estudar, e a mim mesma, pelo esforço e
dedicação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força interior que me moveu.

À Secretaria Municipal de Educação, pelo incentivo para cursar o Mestrado.

Aos professores de Pós-Graduação e Pesquisa lotados no Centro de Estudos Sociais Aplicados, em especial ao Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior, pela orientação objetiva, pela compreensão, pela solicitude e pela solidariedade perante minhas dificuldades e avanços.

Aos companheiros de curso e de magistério da Turma 16, pelo compartilhamento de experiências e conhecimentos ao longo destes três anos, em especial Raquel Correia, Talita Terto, Ney Farias, Eduardo Castelo, Samila Fonseca e Rafael Rabelo e Karine Lima Verde.

As Professoras Doutoras Dr.^a Maria de Lourdes da Silva Neta e Dr.^a Alice Maria Correia Pequeno que aceitaram compor minha banca de qualificação e defesa, pelas sugestões e análises significativas às quais tentarei atender na versão definitiva do texto.

À minha família e aos meus verdadeiros amigos, sempre. Sempre mesmo.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

“Eu vou lutar pra ter as coisas que eu desejo
Não sei do medo, amor pra mim não tem preço
Serei mais livre quando não for mais que osso
Do que vivendo com a corda no pescoço
Mas enquanto o sol no céu ainda estiver
Eu vou fechar meus olhos quando quiser
Pois se eles querem meu sangue
Verão o meu sangue só no fim
E se eles querem meu corpo
Só se eu estiver morto, só assim.”

(Cidade Negra)

RESUMO

Esta dissertação trata sobre os resultados das avaliações externas na (re)orientação do trabalho da gestão na Escola de Ensino Fundamental Irmã Giuliana Galli. O estudo objetivou responder a seguinte questão: como o resultados do Spaece-Alfa nos 2º anos são utilizados para (re)orientar o trabalho da gestão de uma escola? Esta pergunta está limitada ao contexto de uma escola de ensino fundamental, situada em Fortaleza, estado do Ceará, a partir de 2015-2017, tornando-se campo desta pesquisa. Adotamos como metodologia o estudo de caso e a abordagem da pesquisa quanti-qualitativa. O objetivo geral da investigação é compreender como o resultado do Spaece-Alfa nos 2º anos são utilizados para (re)orientar o trabalho da gestão na Escola de Ensino Fundamental Irmã Giuliana Galli. Os objetivos específicos são: identificar as políticas públicas de educação no Brasil ao longo dos anos, situando o Spaece-Alfa nesse contexto; situar a escola na Rede Municipal enquanto partícipe da Política de Educação empreendida pelo Município, dentro de um contexto geográfico e social identificado após análise estatística e institucional; e verificar como esta escola organiza o trabalho pedagógico nos 2º anos a partir dos resultados do Spaece-Alfa, considerando a perspectiva dos gestores. Para a fundamentação teórica da pesquisa, utilizamos: Teixeira (1962, 1967, 1976), Romanelli (2005), Luckesi (2000, 2004), Bresser-Pereira (1996, 1998, 2001, 2007); Bonamino e Franco (1999), Paro (2001, 2018), Vieira (2007), Vidal e Vieira (2011, 2011b, 2016), Rua (1998, 2012), Sampaio e Oliveira (2015), Moraes *et al.* (2016), além de dados coletados em sites governamentais, legislações estaduais, federais, municipais e documentos oficiais disponibilizados pela escola. Os resultados constatados indicam que objetivo principal do trabalho pedagógico está centrado na alfabetização e melhoria da aprendizagem; para isso, valoriza os resultados obtidos do Spaece-Alfa, visto como uma ferramenta que associa responsabilização com prestação de contas e capacidade de respostas. Além disso, a organização curricular e a avaliação interna foram compreendidas como um ato reflexivo contínuo e processual, envolvendo alunos, professores, gestão, produção do conhecimento e resultados mensuráveis, sendo entendidos como uma ação que perpassa todas as séries do ensino fundamental para se tornar eficaz e eficiente. Por fim, constatou-se que os resultados dessa pesquisa evidenciam a necessidade de que gestores e professores busquem conhecer os resultados de sua instituição nas avaliações externas, e procurem meios de utilizá-los como insumos estratégicos essenciais para o desenvolvimento de projetos educativos em sua unidade escolar. Uma alternativa, nesse sentido, seria a implementação de programas de formação de docentes que auxiliem na compreensão e na utilização de dados educacionais,

possibilitando sua análise estratégica com vistas à tomada de decisão como forma de se disseminar a prática de uso dos próprios dados das avaliações externas na escola e atender às demandas que parecem serem comuns às escolas.

Palavras-chave: Resultados educacionais. Escola. Avaliação. Gestão.

ABSTRACT

This dissertation deals with the results of external evaluations in the (re)orientation of the school management work at Irmã Giuliana Galli Elementary School. The study aimed to answer, how the results of Spaece-Alfa 2nd grade are used to (re)direct the work of school managing. This question is limited to the context of an Elementary School, located in Fortaleza-Ceará, from 2015-2017, becoming a field of this research. We adopted as a methodology the case study and the approach of quantitative and qualitative research. The general objective of the research is to understand how the results of Spaece-Alfa in the 2nd grade are used to (re)guide the work of management at Sister Giuliana Galli Elementary School. The specific objectives are: identifying public education policies in Brazil over the years, placing Spaece-Alfa in this context; situating the school in the Municipal Network as a participant in the Education Policy undertaken by the city within a geographical and social context identified after statistical and institutional analysis; and verifying how this school organizes the pedagogical work in the 2nd grade up to the results of Spaece-Alfa, considering the perspective of the managers. For the theoretical foundation of the research, we used: Teixeira (1962, 1967, 1976), Romanelli (2005), Luckesi (2000, 2002, 2004), Bresser-Pereira (1996, 1998, 2001, 2007), Bonamino and Franco (1999), Paro (2001, 2018), Vieira (2007), Vidal and Vieira (2011a, 2011b, 2016), Rua (1998, 2012), Sampaio and Oliveira (2015), Moraes *et al.* (2016), in addition to the collected data on government websites, state, federal, municipal laws and official documents made available by the school. The results indicate that the main objective of the pedagogical work is centered on literacy and learning improvement; towards, it values the results obtained from Spaece-Alfa, seen as a tool, associating accountability with accountability and responsiveness. In addition, curricular organization and internal evaluation were understood as a continuous and procedural reflective act, involving students / teachers / management, knowledge production and measurable results, being understood as an action that runs through all grades of Elementary School to become effective and efficient. Finally, it was found that the results of this research highlight the need for managers and teachers to seek to know the results of their institution in external evaluations, and look for ways to use them as essential strategic inputs for the development of educational projects in their unit. School. An alternative, in this sense, would be the implementation of teacher training programs that could help in the understanding and use of educational data, enabling its strategic analysis with a view to decision making as a

way to disseminate the practice of using the data of the teachers themselves. external evaluations at school and meet demands that seem to be common to schools.

Keywords: Educational outcomes. School. Evaluation. Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da divisão administrativa do município de Fortaleza.....	44
Figura 2 - Mapa de Localização Aérea E.M Irmã Giuliana Galli - Serrinha.....	48
Figura 3 - O procedimento da coleta de dados e levantamento de evidências.....	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Spaece-Alfa – Distritos de Educação de Fortaleza.....	47
Gráfico 2 - Evolução das matrículas.....	63
Gráfico 3 - Matrícula Escola Municipal Giuliana Galli 2016-2017.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição populacional do município de Fortaleza por região administrativa com base no Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010).....	43
Tabela 2 - Quantidade de escolas públicas municipais de Fortaleza que ofertam a etapa de Ensino Fundamental por região administrativa...	45
Tabela 3 - Quadro de turmas Ensino Fundamental - 2017.....	49
Tabela 4 - Programa Escola com Excelência em Desempenho (PEMED).....	50
Tabela 5 - Proficiência Spaece-Alfa por escola- Distrito de Educação 4.....	51
Tabela 6 - Notas dos índices de desenvolvimento do ensino por escola – Distrito de Educação 4.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AI	Ato Institucional
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPeD	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CadÚnico	Cadastro Único
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
EDURURAL/	Estudo do Rendimento Escolar da Zona Rural do Nordeste
E.M	Escolas Municipais
ETI	Escolas em Tempo Integral
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-B	Índice de Desenvolvimento Humano dos Bairros
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PBF	Programa Bolsa Família

PCCS	Plano de Cargos, Carreiras e Salários
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SDE	Secretaria Municipal do Desenvolvimento Econômico de Fortaleza
SEDUC	Secretaria da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SPAECE-Alfa	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Alfabetização 2º Ano Ensino Fundamental
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: UM PROCESSO CONTROVERSO.....	22
2.1	Tecendo conceituações.....	23
2.2	Explorando conceitos e ações.....	25
2.3	Sobre a política municipal de educação de Fortaleza – avanços e possibilidades.....	32
3	UNIVERSO DA PESQUISA: DO PONTO DE PARTIDA À CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ.....	38
3.1	Os aspectos metodológicos da pesquisa.....	40
3.2	Aportes teóricos para compreensão da gestão e organização da Secretaria Municipal De Educação – Reflexões e apontamentos.....	43
3.3	Territórios e sentidos: o espaço da E.M Irmã Giuliana Galli.....	47
4	O TRABALHO DE (RE)ORIENTAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA E.M IRMÃ GIULIANA GALLI.....	56
4.1	Análises procedimentais e as estratégias metodológicas do estudo de caso.....	59
4.2	O contexto nacional diante das especificidades do universo investigado.....	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
	REFERÊNCIAS.....	77
	APÊNDICE A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO: ENTREVISTA I GESTORES	88
	APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO: ENTREVISTA II GESTORES.....	89
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	90
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	91

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte da pesquisa intitulada “Gestão Educacional e avaliação externa: Utilização dos Resultados das Avaliações Externas no (re)direcionamento da Gestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Giuliana Galli”.

A escolha do tema justifica-se pelo fato de esta pesquisa ter como ênfase a observância das inquietações de profissionais de educação, especificamente os gestores, acerca da relevância das avaliações em larga escala e das implicações nos resultados adquiridos através destas para a concretização do trabalho da gestão, assim como do envolvimento e da trajetória profissional da pesquisadora junto à gestão da Escola de Ensino Fundamental Irmã Giuliana Galli, em Fortaleza. A pesquisadora é servidora de carreira da Secretaria Municipal de Educação (SME) desde 2010, no cargo de professora. Assumiu a função de coordenadora escolar em 2014 na extinta E.M Virgínia Smith, e em setembro de 2017 assumiu a gestão da aludida escola, estando nela até a presente data. Ao assumir a função de diretora escolar, um dos desafios/demandas era analisar a escola a partir dos resultados que a instituição produzia, por meio das avaliações externas a que era submetida.

Datam desta época as preocupações sobre fluxo escolar (aprovação, reprovação, abandono e permanência do aluno na escola), resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Essa pesquisa surge diante de alguns problemas arrolados nos bastidores da educação formal das escolas públicas do referido município, em consonância com as políticas públicas no âmbito da Gestão por Resultados. No entanto, inquirir-se reflexões no cerne das cobranças por resultados positivos das avaliações de aprendizagem. Diante de problemas elencados no processo de ensino ao associar avaliações externas nas escolas e gestão torna-se uma marca da atualidade, promovendo a compreensão de que os resultados negativos ou favoráveis são de responsabilidade dos diretores, coordenadores e professores.

No entanto, nem sempre se pensou em educação pública de qualidade para todos, tampouco em gestão democrática das unidades escolares. É exatamente deste ponto que surge o interesse de investigação sobre a Escola Municipal Irmã Giuliana Galli, pois, quando comparada às demais escolas localizadas geograficamente próximas, ela apresenta resultados superiores no que se refere à proficiência do SPAECE ALFA.

Como os contextos escolares e suas características se relacionam para influenciar nos resultados do SPAECE- ALFA? Como os gestores escolares utilizam os resultados das

avaliações externas em sua prática cotidiana? Tais indagações surgiram quando analisamos estatisticamente as escolas municipais de Fortaleza situadas no Distrito de Educação IV, mais especificamente no bairro Serrinha, e geograficamente próximas, com funcionamento no ensino fundamental, especificamente o 2º ano, a partir dos resultados do Spaece-Alfa (2015-2016). A seleção da unidade escolar Irmã Giuliana Galli para esta investigação não foi aleatória, e sim fruto de uma investigação inicial que apontou a crescente evolução nas avaliações do SPEACE-ALFA pelo fato de estar inserida em área de alta vulnerabilidade social e, mesmo assim, seu IDEB supera o de escolas geograficamente próximas.

Entendendo que a educação é uma necessidade histórica da atualidade e que não podemos desconsiderar aluno, professor ou processos que qualifiquem essa jornada para superação das desigualdades impostas pelo devir histórico, a presente pesquisa já não questiona a necessidade da formação docente; ao contrário, reconhece e evidencia sua importância. Busca-se esclarecer como a E.M Irmã Giuliana Galli, escola na qual me encontro lotada desde 2017, recebendo proporcionalmente os mesmos recursos humanos e financeiros do que a E.M Marcos Valentim Pereira de Sousa, vem produzindo resultados superiores ao longo do tempo, os quais podem ser vistos na análise classificatória dos indicadores educacionais e avaliações como Spaece-Alfa.

Traçamos como objetivo maior desta investigação compreender como o resultado do SPAECE-alfa (2º ano Ensino Fundamental - I) é utilizado para (re)direcionar o trabalho da gestão na Escola Municipal Irmã Giuliana Galli.

E, para aproximação com este propósito, definimos três etapas específicas: (1) identificar as políticas públicas de educação no Brasil a partir da década de 1990, situando o SPAECE- ALFA nesse contexto; (2) caracterizar o trabalho e a estrutura organizacional do grupo de gestão pedagógica a partir dos indicadores educacionais, insumos e processos identificados na unidade escolar; e (3) verificar como esta escola organiza o trabalho pedagógico nos 2º Anos a partir dos resultados do Spaece-Alfa, considerando a perspectiva de gestores e professores.

Sucintamente, o que diferencia o método quantitativo do qualitativo são as finalidades da investigação, sendo o primeiro centrado nos aspectos descritivos, e o segundo, na explicação da situação. Por essa razão, optou-se por envolver descrição, investigador e investigado como sujeitos partícipes do processo, fazendo opção pela pesquisa quantitativa e o Estudo de Caso, já que o objeto de estudo das ciências sociais é histórico.

A investigação foi planejada em fases, e utilizou-se da abordagem mista para estabelecer conexões contínuas entre a coleta dos dois tipos de dados e os resultados e discussões suscitados neste processo (FLICK, 2009).

Sob esse viés, as abordagens permitem uma aproximação relativa ou parcial com a realidade, exigindo do pesquisador lucidez para entender que os resultados serão sempre uma das verdades possíveis acerca do fenômeno estudado. Portanto, buscar entender os processos ocorridos na E.M Giuliana Galli, dadas as realidades diferenciadas em que as escolas municipais de Fortaleza estão imersas. Todavia, adentrar neste universo poderia inspirar muitas reflexões e ações, sem desconsiderar a relevância teórica dos fenômenos em sua totalidade.

Para o presente estudo, utilizamos quatro categorias fundantes: Educação, Escola, Ensino Fundamental e Avaliação Educacional. De acordo com Freire (1996), Martins (2004), Bauman (2004) e Zacharias (2007), a educação é um fenômeno social-histórico-cultural que acontece em todo lugar e momento e com qualquer pessoa, porém não de forma aleatória, já que vivemos em sociedade classista na qual efeitos podem aprisionar ou libertar. Escola, para Outeiral e Cerezer (2003), Canário (2002), Bourdieu (2007), Vieira (2007) e Enguita (1989), é um espaço multifacetado, construído historicamente na forma de uma instituição, campo para a efetividade e reinvenção das políticas de educação. O ensino fundamental, como categoria, compreende-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apresentando-se como a segunda etapa da educação básica, com duração de 9 (nove) anos, (BRASIL, 1996). Já a Avaliação Educacional como processo, segundo Luckesi (2000), Amaury (2009), Brooke e Cunha (2011) e Escobar (1997), direciona para o que deve ser percorrido, perseguido e alcançado como essencial na construção de Políticas Públicas de Educação.

Para a construção da primeira seção, dialogamos com autores como Rua (1998, 2012), Moraes *et al.* (2016), Germano (2005), Romanelli (2005), Teixeira (1962, 1967, 1976), Gadotti (1990), Saviani (2004, 2005), Piana (2009), Hermida (2006), Sampaio e Oliveira (2015), Vidal (2013), entre outros, além de documentos e legislações brasileiras. Através deles, descobrimos que a ideia de um Estado instituindo Políticas Públicas com o envolvimento da sociedade brasileira é muito recente em nossa história. Assim, tomaremos como recorte o final da década de 1980, pois esta demarca o processo de redemocratização do País, refletida na construção de uma agenda de reformas composta por eixos que exigiam democratização, descentralização, participação dos cidadãos nos processos decisórios de construção e implementação de políticas públicas equânimes (FARAH, 2001).

Participaram desse processo, os movimentos sociais e diversas categorias profissionais envolvidas na prestação de serviços públicos, cuja atuação os colocava em contato direto tanto com a população atendida como com os excluídos do atendimento estatal. (FARAH *apud* RUA, 2012, p. 45).

A exigência de participação na construção de Políticas Públicas começa a ser delineada pela Constituição Federal (1988), em seu preâmbulo, define a instituição de um Estado democrático “[...] destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...]” (BRASIL, 1988). Conforme o Artigo 1º, incisos II e III do documento, dentre os princípios que alicerçam o Estado brasileiro, destacam-se a cidadania, a dignidade da pessoa humana e a efetiva participação popular na gestão pública quando expressa através do parágrafo único: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988). Esse trecho apresenta as concepções de democracia direta e representativa, de modo a apontar o envolvimento da sociedade como objetivo final do Estado.

Com o intuito de conduzir e dar forma à investigação, o texto entrelaça, ainda na primeira seção, conceitos básicos na formulação de políticas públicas e ações efetivadas no âmbito da educação brasileira dos últimos 100 anos, aproximadamente, porém trata sobre a política municipal de educação, seus avanços e possibilidades do cenário nacional para o cearense, deixando para a segunda seção a apresentação da escola objeto desta investigação.

A segunda seção discorre sobre os territórios da pesquisa, busca evidenciar do ponto de partida à contextualização da política de educação do estado do Ceará e interligar a política de educação do município, chegando ao espaço denominado Escola de Ensino Fundamental Irmã Giuliana Galli. Elucida, ainda, os caminhos metodológicos utilizados na pesquisa para, então, situar geográfica, social, estatística e institucionalmente o objeto desta investigação, na Rede Municipal de Ensino, localizada em Fortaleza.

Utiliza, nesta etapa, autores como Vieira (2007), Vidal; Vieira (2011a, 2011b, 2016), Libâneo (2001, 2008), Flick, (2009), Sanfelice (2008), Yin (2005), Sousa (1994) e Machado (2017), além dos sites institucionais, como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Secretaria da Educação Básica (SEDUC), Secretaria Municipal de Educação (SME), Avaliações Educacionais, dados/documentos oficiais disponibilizados pelo governo federal, estadual e municipal; e Projeto Político Pedagógico da E.M Irmã Giuliana Galli.

Na última seção, ficam evidenciados os procedimentos de coleta de dados, a trajetória das avaliações externas de forma esquemática, indo do contexto nacional ao cenário investigado, e, por fim, a análise dos processos internos constituídos através do olhar da gestão pedagógica e que tornaram a Escola de Ensino Fundamental Irmã Giuliana Galli exitosa em uma realidade, utilizando, sobretudo, documentos internos e entrevistas com os membros do Núcleo Gestor do espaço investigado e autores como Gatti (2014), Bonamino e Franco (1999), Paro (2001, 2018), Zabala (1998), Bourdieu (1999), Moreira (2001), Mendéz (2002), Freitas e Freitas (2002), Bresser-Pereira (1996, 2001, 2007) e legislações do Ceará.

Acreditamos que este estudo possa contribuir para a elucidação de alguns aspectos que compõem o conjunto de esforços feitos até o momento para superar a crise qualitativa do sistema educacional brasileiro, especificamente em Fortaleza-Ceará. Ainda que não encontremos respostas definitivas, esperamos que o trabalho possa estimular o aprofundamento das questões aqui tratadas, gerando novas pesquisas e discussões acadêmicas. Se o estudo for capaz de apontar trilhas na construção de políticas públicas eficientes que descortinem esta realidade, os valores sociais da educação serão mantidos e o objetivo do trabalho.

2 FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: UM PROCESSO CONTROVERSO

Para situar a reflexão sobre as políticas educacionais é necessário explicitar o que se entende por políticas públicas. Souza (2006) apresenta definições postuladas por alguns autores e afirma que não existe uma única definição sobre o que seja política pública:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como ‘o que o governo escolhe fazer ou não fazer’. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz (SOUZA, 2006, p. 24).

Entende-se que as políticas públicas refletem as concepções e ações dos governos que conduzem o Estado em certo momento histórico, evidenciando os objetivos propostos, as diversas influências, suas potencialidades e limitações na formulação, na implementação e no aperfeiçoamento ou reconfiguração das políticas. Na análise das políticas públicas, inserem-se as políticas educacionais, que são planos, programas e projetos que visam a ações específicas na área da educação.

A autora resume política pública como:

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

A formulação de políticas educacionais reflete as estratégias adotadas pelos diversos agentes que estão envolvidos no processo decisório em um dado período e sob diferentes contextos.

Ao abordar as políticas públicas de educação, evidencia-se a sua relevância e o impacto que produz na vida das pessoas e na configuração da sociedade, visto que têm um papel importante na questão individual (desenvolvimento pessoal), na questão social (inclusão) e na questão política (participação, cidadania) — aspectos fundamentais para a construção de um modelo de sociedade mais igualitária e democrática.

É evidente que ao abordar as políticas públicas de educação presencia-se, como em toda política de governo ou de Estado, disputas de poder e ações com interesses diversos. Mas, especificamente no caso de países em desenvolvimento como o Brasil, essas ações são fortemente controversas, influenciadas e orientadas por concepções e modelos de gestão pública adotados pelas nações desenvolvidas. Sendo assim, as escolhas e decisões tomadas em nível local não correspondem exclusivamente às necessidades e demandas nacionais. Para qualquer Nação, a educação de seu povo é fator determinante do desenvolvimento econômico e avanços no campo social. Desta forma, as reflexões, as críticas e a formulação de conceitos em torno dessas políticas ocorrem com intensidade em vários países, especialmente levando em consideração o momento atual do capitalismo.

Daí a importância de se compreender, com os acontecimentos históricos, as principais transformações ocorridas no papel do Estado na condução das políticas públicas, alternando-se entre um Estado forte e provedor e um Estado mínimo e regulador.

2.1 Tecendo conceituações

Como o lócus de investigação deste estudo é uma unidade escolar, cerne de efetivação da Política Pública em Educação, uma questão central se apresenta à análise: qual a relação entre as decisões executadas e o ordenamento de poder no Estado e na sociedade? Conforme Romanini (2014), a elaboração das políticas públicas não ocorre à parte de uma instituição; tem o Estado e a sociedade como sustentáculos, porém toda política pública envolve, além de diversos outros elementos, interesses e relações de poder.

É possível afirmar que diferentes atores participam do processo que envolve a efetivação das políticas públicas de educação no Brasil. Na realidade, o seu desenvolvimento reflete o emaranhado de interesses que estão presentes nos diversos grupos que circundam todas as etapas que envolvem a efetivação de uma política. Dentre os diferentes fatores que influenciam na formulação de uma dada política, o aspecto econômico parece ser predominante na escolha dos planos a serem implementados, pois é através da análise de projeções econômicas, ou melhor, do custo-benefício é que considerável parcela das políticas públicas são definidas como estratégia de governo. Ao evidenciar as políticas públicas de educação como relevantes, por estarem estrategicamente suprimindo necessidades da sociedade, pode-se constatar que as ações governamentais no campo da educação deveriam estar voltadas a garantir um direito fundamental de todo cidadão, que é o acesso à escolarização,

especialmente porque toda Nação que pretenda desenvolver-se, terá como princípio fundamental garantir e ampliar os direitos humanos, nesse caso, o direito a educação.

Compreender o porquê de as Políticas Públicas serem (re)formuladas e implementadas exige que tenhamos alguns conceitos e temas para refletirmos analiticamente sobre seus elementos constitutivos, por isso, quando tratamos a concepção de — vida societal, não conseguimos esgotar a discussão. O tema abrange aportes históricos, marcos legais e relação estabelecida entre as categorias: interesse, necessidade, cooperação, competição, conflito, consenso, coerção, política e Estado.

Segundo Maria das Graças Rua (2012), citando Schmitter (1984, p. 34), “[...] política é a resolução pacífica para os conflitos, ou seja, a vida societária exige que esta categoria estabeleça consensos e evite conflitos”. Desse modo, “É possível delimitar um pouco mais e estabelecer que a política consista no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos” (RUA, 2012, p. 15).

Quando a autora afirma que a política expressa relações de poder, consolida reflexões de teóricos como Karl Marx (1983) e Michael Foucault (1995) acerca da origem conflituosa da sociedade e sua construção a partir das relações antagônicas de classes. Enquanto o primeiro entende o poder como uma armadilha da burguesia para dominar, explorar e obter lucros sobre o proletariado, cabendo ao último segmento reverter este quadro de exploração via luta de classes, o segundo identifica que ele se encontra por toda parte, e não apenas no Estado ou nas classes em disputa presentes na sociedade. O poder são as ações sobre as ações, e se manifesta em rede e de forma flutuante, pois não está numa instituição, nem em ninguém. Seja qual for a visão que se tem sobre o poder, devem ser levadas em consideração as evidências de capital e políticas, amparadas por dimensões históricas e culturais, para que a sociedade se constitua de forma representativa e se manifeste através da política na construção do Estado e de suas respostas traduzidas em políticas públicas.

A constatação dos efeitos apresentados com a efetivação de uma dada política é necessária para a avaliação da sua eficácia e para a sua manutenção e/ou correção de rumos. É a identificação dos impactos desenvolvidos pelas políticas que permite que os caminhos sejam redirecionados, ou seja, é a observação detalhada dos resultados que possibilita e favorece o aperfeiçoamento ou replanejamento de determinada estratégia política. Surge, com isso, o contexto da estratégia política, que aborda a questão das ações que devem ser desenvolvidas para reduzir as desigualdades, os problemas e os imprevistos que emergem com a efetivação das políticas educacionais e seus efeitos na sociedade.

Mainardes (2006, p. 55) destaca que “[...] este contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas identificados, principalmente as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. A abordagem do ciclo de políticas permite a análise da trajetória completa de uma política e enfatiza a necessidade de se pesquisar tanto o aspecto macrocontextual quanto microcontextual, além de permitir a utilização de diferentes estratégias de coleta de dados e pode ser associado a outros referenciais teóricos mais específicos.

2.2 Explorando conceitos e ações

Nas sociedades contemporâneas, a consciência cada vez mais clara que se tem da importância da educação como fator de inclusão social e desenvolvimento está presente na complexidade das formas de relação sociocultural. É urgente a dinamização dos mais variados recursos materiais e humanos, os quais devem contribuir para efetuar, com qualidade, a função social da educação e de cada instituição.

No entanto, historicamente, o Brasil tem se caracterizado como um país com políticas públicas inconsistentes, imprimindo uma dicotomia marcante e controversa: uma das mais acentuadas desigualdades sociais e uma das mais altas concentrações de renda do mundo.

O educador Anísio Teixeira definia a escola pública como a raiz ou a fábrica de democracia. Certamente, à democracia se associa facilmente o conceito de cidadania. Porém, apenas por integrar a rede pública, a escola não traz consigo prerrogativas inatas acerca de práticas democráticas e cidadãs. Muitos elementos correlatos à nossa cultura política concorrem para perturbar o melhor sentido do público em nosso país.

Segundo Santos e Avritzer (2002), para a consecução de políticas públicas quando evidencia a política (*policy + politics*) como condição para resolver conflitos, através de consensos, visando ao atendimento das necessidades da sociedade, tendo o Estado como mediador do processo (RUA, 2012). No entanto, o cenário atual de incertezas conjunturais, fragilidades institucionais e estruturais, erguido pós-*impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, demonstra que o Brasil historicamente forjou-se através de um cânone conservador e patrimonialista (FAORO, 2008), que desconsiderou a importância das políticas públicas educacionais por muitas décadas.

Teixeira (1967, p. 70) confirma essa vertente quando diz: “Sem querermos nos estender muito ao passado, devemos recordar que, em todo o tempo da colônia, vivemos um tipo de governo de natureza absolutista, com a educação reduzida aos colégios confessionais, destinados predominantemente à formação do clero”.

O país, nessa conjuntura, estava mergulhado em um modelo agroexportador e escravocrata que colocou o ensino disponibilizado somente às classes mais abastadas.

A trajetória histórica das políticas públicas de educação no Brasil parece revelar uma nítida ligação com a forma conservadora e patrimonialista com a qual o Estado e a sociedade brasileira foram sendo forjados. Assim, em um cenário social cujas bases centravam-se em um modelo econômico agroexportador e na mão de obra escrava, a preocupação com o direito à educação veio aparecer tardiamente.

Foi somente em fins do século XIX e início do século XX, no contexto da Primeira República — quando o Estado brasileiro oligárquico deslocava-se para uma “arrumação” moderna/liberal, assumindo um modelo intervencionista — que a educação começou a ser reclamada como necessária ao “desenvolvimento do país”.

Segundo Teixeira (1967), a revolução de 1930 marca um período crítico, em que começaram a florescer os primeiros sinais de inquietação, denunciadores do processo de integração política do país. Teixeira afirma:

Nos fins da década de 20 e 30, parecia, assim, que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia cada vez mais palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabes-se, porém, como elas começam mas não se sabe como acabam (1976, p. 26).

Neste cenário surge a Reforma Francisco Campos (1931), consagrada como um avanço na regulamentação das políticas educacionais do País. Restringiu-se, no entanto, aos níveis de ensino secundário (médio) e superior, os mais procurados pelas elites, não contemplando o ensino primário ou elementar (fundamental) e o ensino normal (médio voltado para formação de professores), que permaneceram sob responsabilidade dos estados (SAVIANI, 2005).

Legislações do período citadas por Romanelli (2005):

- a) Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário;

- c) Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
- d) Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário;
- e) Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do País;
- f) Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador.
- g) Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Em fins da década de 1940, um fervoroso debate em torno da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 4.024, começava a ganhar corpo. Para tal tarefa, o então ministro Clemente Mariano nomeou uma comissão de especialistas presidida por Lourenço Filho, que após estudos encaminhou uma proposta ao Congresso Nacional. Esse longo e intenso debate foi acompanhado por uma guerra ideológica que chegou a durar cerca de 13 anos. De um lado, as fortes pressões conservadoras e privatistas; de outro, o Movimento em Defesa da Escola Pública, os Movimentos de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base, o Novo Manifesto. Apesar dos embates, das expectativas positivas e da força dos movimentos progressistas, a aprovação da LDB de 1961 causou prejuízos para educação, especialmente no que se refere à sua ampliação, pois fortaleceu o setor privado e limitou a expansão do ensino público.

Sob a égide da aludida Lei, a estrutura do ensino no Brasil ganhou a seguinte forma: a) ensino primário de cinco anos; b) ensino médio dividido em: ciclo ginásial, com quatro anos, e ciclo colegial, com três anos (científico, clássico, técnico ou normal). Ainda com base na Lei n.º 4.024/61 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi elaborado em 1962, pelo Conselho Nacional de Educação, o primeiro Plano Nacional de Educação, que estabelecia objetivos e metas qualitativas e quantitativas para a educação em um período de oito anos (CURY, 2006).

É mister ressaltar, como parte fundamental da trama nesta retomada das políticas públicas educacionais, o processo de criação dos diversos organismos internacionais, tais como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) etc. (BRUNO, 1997). Tal processo de criação aconteceu em um período que se estendeu até o pós-guerra. Esses organismos passaram a interferir no Brasil, de forma mais precisa, a partir do Golpe Militar

1964-1985, um regime autoritário/antidemocrático. Sua instalação acabou por abafar todos os obstáculos que, no âmbito da sociedade civil, pudessem perturbar o processo de adaptação econômica e política que se impunha ao país (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002).

O limiar da década de 1990 foi precedido de expectativas positivas em relação ao “delinear” das políticas educacionais. Expectativas essas que, ao longo do processo, foram se desfazendo devido às mudanças instauradas tanto na curta gestão de Fernando Collor de Mello/Itamar Franco quanto na gestão de Fernando Henrique Cardoso na presidência do país, bem como aos rumos que foi assumindo o processo de elaboração e condução da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996. Em relação à continuidade da discussão da LDB, de 1996, o seu projeto não correspondia aos anseios da década anterior.

A história nos mostra que tivemos dois projetos de LDB: um delineado por Demerval Saviani, no qual as reivindicações da área educacional foram incorporadas em sua totalidade, e outro projeto apresentado pelo senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), que não contemplava as essas reivindicações.

Com a chegada de Fernando Henrique Cardoso à presidência, em 1994, iniciou-se uma nova composição do governo, e nela, Paulo Renato Souza assumiu o Ministério da Educação. A partir disso, o projeto delineado pelo senador Darcy Ribeiro, sob a defesa de José Jorge (PFL-PE), foi sancionado sem qualquer veto (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002; SAVIANI, 2008) e ganhou com base naquela nova LDB.

Segundo esta lei, a educação básica abrange: “a) Educação infantil constituída pela creche para crianças de zero a três anos e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos; b) Ensino fundamental constituído por oito anos; c) Ensino médio constituído por três séries” (BRASIL, 1996).

Com a aprovação do projeto de Darcy Ribeiro, o governo acabou ceifando parte da fecundidade dos debates do movimento dos educadores, iniciados na década de 1980. Várias questões reflexivas que foram levantadas durante o movimento acabaram distorcidas ou completamente descaracterizadas de sua ideia central, por exemplo: capacitação de professores foi traduzida em profissionalização; participação da sociedade civil assumiu a forma de articulação com empresários e ONGs; descentralização significou desobrigação do Estado; autonomia ganhou contorno de liberdade para captação de recurso; melhoria da qualidade da educação traduziu-se em adequação ao mercado, sendo que o aluno transformou-se em consumidor (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002).

Toda essa controversa e sinuosa reconversão foi necessária ao governo de Fernando Henrique Cardoso, pois naquele contexto, agências financiadoras internacionais (FMI, Banco Mundial etc.), já citadas, solicitavam aos países em desenvolvimento que reduzissem gastos públicos, privatizassem suas empresas públicas e, nas atividades custeadas pelo Estado, encontrassem novas formas de recurso (GRACINDO; KENSKI, 2001).

As orientações encaminhadas pelas agências financiadoras internacionais faziam parte de uma ação global. Conforme tal ação, sugeria-se aos Estados Nacionais a assunção de um novo papel, segundo o qual deveriam deixar sua posição de Estado que promove o bem-estar social para a condição de Estado mínimo. Um olhar mais aprofundado sobre o Estado mínimo nos permite inferir que este se fez mínimo apenas no que concerne ao bem-estar social, continuando grande e forte no processo de regulação da sociedade civil.

Desta forma, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1995, que entrou em curso a Reforma do Estado, articulada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), tendo como elemento disparador a publicação do documento *Plano Diretor da Reforma dos Aparelhos do Estado*. A justificativa para tal reforma foi a de “[...] melhorar o desempenho da máquina governamental para, ao final, proporcionar serviços melhores para o benefício do cidadão” (GANDINI; RISCAL, 2008, p. 41). Com base na reforma do Estado brasileiro, entrou em curso o processo de descentralização administrativa, ou, conforme Peroni (2003, p. 59), “[...] autonomia do administrador para gerir recursos”, na qual foram transferidas funções da burocracia central para estados e municípios, bem como para “organizações sócias” (FONSECA, 2008).

Foi com este propósito que a LDB de 1996, Lei n.º 9.394/96, sinalizou claramente para mudanças nas responsabilidades dos entes federados quanto à manutenção e ao desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis. O teor da citada lei induz fortemente à descentralização da educação, direcionando os seus gastos por intermédio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF (OLIVEIRA, 2008).

A atenção do FUNDEF, voltada, exclusivamente, para o ensino fundamental, somada à definição de Parâmetros Curriculares Nacionais e à instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), parece mostrar quais os direcionamentos do governo em relação à política educacional na época. Ou seja, direcionavam-se os gastos para o ensino fundamental como estratégia de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho; ao mesmo tempo, instituíam-se os Parâmetros Curriculares e o Sistema Nacional de avaliação, de maneira que um certo tipo de controle fosse mantido pelo governo. Ainda

durante o governo de FHC, surgiu o Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2002, o qual assegurava a continuidade das mudanças em curso, no qual o Plano teve como equívoco a ênfase ao ensino fundamental, colocando-o em patamar acima dos outros níveis de ensino (HERMIDA, 2006).

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que teve início no ano de 2003, foi conclamado pelas altas expectativas de mudanças em toda a sociedade. Nesse governo, a princípio, entraram em curso programas de caráter compensatório, denotando, em parte, serem orientados pela mesma lógica de seu antecessor. Aliás, o governo Lula conviveu, em seu primeiro mandato, com a continuidade das reformas iniciadas no governo de FHC, devido aos vários acordos firmados com as agências internacionais.

Neste escopo, é possível dizer que ao governo caberia caminhar estabelecendo pactos e buscando brechas para instaurar tímidas mudanças. Ainda no primeiro mandato de Lula, o Ministério da Educação teve dois ministros, sendo o primeiro Cristovam Buarque e o segundo, Tarso Genro. A gestão do primeiro pode ser caracterizada pela falta de políticas regulares e ações estruturantes na educação que objetivassem se contrapor ao movimento iniciado durante o governo de FHC. Com a entrada de Tarso Genro, que tinha como secretário executivo Fernando Haddad, as ações começaram a ser reconduzidas, sendo possível, nessa gestão, a implantação de políticas tanto de médio quanto de longo prazo, em um movimento que sinalizava algumas rupturas (OLIVEIRA, 2009; PINTO, 2009).

A instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), em vigor desde janeiro de 2007, encaminha recursos para a toda a educação básica, substituindo o FUNDEF, que vigorou de 1997 até 2006.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, diferentemente dos outros programas, constitui-se em uma espécie de programa guarda-chuva, sob o qual se alinham os demais programas e ações do governo para toda a educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior e pós-graduação).

Dentro desses eixos, as seguintes ações foram ora anexadas, ora criadas: FUNDEB, Pro-infância, Ensino Fundamental de nove anos, Provinha Brasil, Programas de apoio ao Ensino Médio, Luz para Todos, Educacenso, Prova Brasil, PDE-Escola, Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas, Olimpíadas Brasileiras da Língua Portuguesa escrevendo o futuro, Mais Educação, Caminho da Escola, PNATE, Pró-escola, Proinfo, Biblioteca na Escola, Saúde na Escola, Olhar Brasil, Educação Especial, Brasil Alfabetizado, PNLA, Proeja, Projovem Campo, Brasil Profissionalizado, IFET, E-TEC Brasil, Catálogo

Nacional dos Cursos Técnicos, Catálogo dos Cursos Superiores de Tecnologia, Piso Salarial do magistério, Sistema Nacional de Formação de Professores, PIBID, UAB, Pró-letramento, Pró-funcionário, Expansão do Ensino Superior, dentre outros.

O PDE tem como articulador “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o qual foi instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Propõe-se um regime de colaboração, que busca articular a atuação dos entes federados – estados, Distrito Federal e municípios, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais.

Em seu *corpus*, 28 diretrizes dão forma e conteúdo a um plano de 10 metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). Para auxiliar na elaboração do PAR, o Ministério da Educação passou a oferecer o sistema chamado de Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC) - Módulo PAR Plano de Metas –, integrado aos sistemas que já possuía, e que pode ser acessado de qualquer computador conectado à internet, representando uma importante evolução tecnológica, com agilidade e transparência nos processos de elaboração, análise e apresentação de resultados dos PAR.

Como instrumento de referência de identificação dos municípios, o MEC conta com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é um indicador calculado com base nos dados de rendimento do fluxo escolar e do desempenho dos alunos nos exames nacionais.

O tensionamento relativo ao programa/política PDE tem sido destacado por Saviani (2007). Nesta produção, o autor questiona em que medida esse programa (PDE) se revela efetivamente capaz de enfrentar a questão da qualidade do ensino das escolas de educação — Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação básica.

O governo de Dilma Rousseff (2012-2016), em suas continuidades e rupturas com as experiências anteriores, tendo como principal mote um processo de autonomia administrativo conflitivo, forjado no desejo por uma democratização da educação enquanto direito social preconizado na legislação e em processos de envolvimento participativo da comunidade através de Conferências e Conselhos; por outro lado, tendo que atender às

diretrizes do capital internacional que, de forma explícita, determinam as ações a serem desenvolvidas pelos países periféricos:

[...] com reflexos permanentes nas atuais políticas do Governo Federal que descentralizam certas competências e atribuições e centralizam mecanismos de controle e de indução das políticas locais por meio de programas e ações, especialmente na área da avaliação institucional, verticalizando e uniformizando uma série de políticas, programas e ações, com atrelamento financeiro, [...] exacerbando-se a preocupação com os dados estatísticos representados quantitativamente e relegando-se ao abandono histórico uma série de determinantes da real elevação qualitativa da educação brasileira [...]” (MORAES *et al.*, 2016. p. 36).

Em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff é retirada oficialmente do governo através de um Golpe Parlamentar, assim definido:

Estamos envolvidos em uma luta não só nacional, mas internacional, dada a importância do Brasil. É imperativo unir os esforços e ter alguma clarividência sobre o momento difícil que enfrentamos. Estou absolutamente convicto de que se trata de um golpe parlamentar e de que estamos diante de um governo ilegítimo. Um golpe diferente dos que ocorreram em Honduras e no Paraguai, mas que tem, no fundo, o mesmo objetivo, que é, sem qualquer alteração constitucional, sem qualquer ditadura militar, interromper o processo democrático. (BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS *apud* JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016, p. 1).

Assim, chegamos ao estado do Ceará, imerso em duas contradições próprias do contexto histórico nacional na formulação e implementação de políticas públicas de/para a educação: (1) O estado faz adesão às políticas públicas propostas pela União por conveniência, dado o financiamento certo, e não por necessidade; (2) O paradigma teórico-legal construído para a educação enquanto política pública ainda esbarra na escassez de recursos (MORAES *et al.*, 2016).

2.3 Sobre a política municipal de educação de Fortaleza – avanços e possibilidades

O recorte temporal deste estudo pontua o ano de 2016, ano em que o chefe do Executivo Municipal, o então prefeito Roberto Cláudio Rodrigues Bezerra, dá prosseguimento a sua segunda gestão até 2020. O ano 2017 foi demarcado como limite final do recorte temporal desta pesquisa, tendo como referência a aferição dos dados do Spaece-Alfa, publicado em junho de 2017.

Partindo do pressuposto e da relevância da ação da Secretaria Municipal de Educação para valorizar e/ou promover, ou não, usos e apropriações dos indicadores

educacionais, houve necessidade de conhecer, no âmbito da rede, como as políticas educacionais do município influenciam a utilização dos dados disponibilizados pelas avaliações externas, levando em conta que a gestão central é responsável por orientar e organizar as condições do trabalho a serem desenvolvidas pelas escolas. Para tanto, foram examinados os documentos legais que normatizam as políticas da rede, dentre os quais estão o Plano Municipal de Educação, as Diretrizes Curriculares do Município de Fortaleza e o PPP.

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), proficiência e desempenho faz parte do tópico analisado ao longo do texto para refletirmos: como os contextos escolares e suas características se relacionam para influenciar nos resultados do SPAECE-ALFA? Como os gestores escolares utilizam os resultados das avaliações externas em sua prática cotidiana?

Diante dessa realidade, conduziu-se a pesquisa focando a análise de utilização e apropriação dos indicadores educacionais. Para analisar a legislação educacional do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, foi necessário catalogar alguns documentos relacionados. Tratou-se de uma tarefa árdua, por demandar muito tempo para identificar local e data dos documentos oficiais que se relacionam com esse estudo.

Parte dos documentos catalogados estão disponíveis no site da SME e SEDUC. Mas outros foram retirados dos atos legais, que normatizam a política da rede pública municipal de Fortaleza, foram coletados no Conselho Municipal de Educação (CME).

Foram examinados alguns dispositivos que normatizam a política da rede pública municipal de Fortaleza relacionados ao ensino fundamental: Lei 169/2014, Resolução CME 001/2009.

Ao buscar perceber como os dados do Spaece-Alfa eram utilizados na gestão da educação do município de Fortaleza no período de 2015 a 2017, compreendemos que o PAIC é a sigla do Programa Alfabetização na Idade Certa instituído pelo Governo do Estado do Ceará por meio da Lei n.º 14.026, de 17 de dezembro de 2007, que tem como objetivo principal alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental.

Trata-se de um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses no qual os prefeitos assinaram o pacto para o cumprimento de metas que visam priorizar: a alfabetização de crianças; redimensionando recursos financeiros para os programas da área; estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente; implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente; adotar

políticas locais para incentivar a leitura e a escrita, entre outras medidas (CEARÁ, 2007, 2008).

O referido programa é executado pela Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC), que oferece assessoria técnica pedagógica aos municípios para o desenvolvimento de uma intervenção sistêmica para alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o segundo ano do ensino fundamental (CEARÁ, 2013).

As ações do PAIC estão estruturadas e organizadas em cinco eixos, sendo: 1) Eixo de Alfabetização; 2) Eixo de Gestão Municipal; 3) Eixo de Educação Infantil; 4) Eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor e; 5) Eixo de Avaliação Externa. A perspectiva é a de que os recursos e esforços investidos cheguem até a sala de aula e produzam a elevação dos resultados dos níveis de aprendizagem das crianças de 6 e 7 anos de idade (CEARÁ, 2007, 2013).

Tendo como base para a feitura desse texto, torna-se relevante destacar que: todas as informações coletadas para a produção deste em relação à rede foram coletadas por meio de conversas informais junto aos técnicos em educação da SME e Distritos que trabalharam na Coordenação de Ensino Fundamental no período de 2016 a 2017, pois não foi identificado em nenhum documento relevante para a presente pesquisa.

Nas visitas e conversas com os técnicos e gestores foi possível perceber que até o ano 2017 as maiores preocupações e prioridades da SME, em meio aos recursos financeiros escassos, eram: expandir a oferta de matrículas para o ensino fundamental; alugar prédios escolares para atender à demanda; construir e reformar escolas; e elevar o nível de aprendizagem dos alunos.

Ainda tendo como base e averiguação de informações junto aos Técnicos em Educação da SME e dos Distritos de Educação pela proximidade e vivência da pesquisadora nesse espaço, foi possível constatar que até o ano 2017 as ações relacionadas à educação pública municipal de Fortaleza, independentemente da gestão administrativa, estavam mais concentradas às necessidades de prover o atendimento escolar obrigatório para a etapa do ensino fundamental, conforme disposto na Constituição de 1988 e da LDB n.º 9.394, de 1996.

Foi possível identificar que no período investigado (2015-2017) os gestores da SME compreendiam muito bem os resultados do Spaece-Alfa e do IDEB, identificando as necessidades das unidades escolares, assim como do sistema municipal de ensino para subsidiar decisões. Pode-se perceber que até o ano 2017 os resultados apresentados nas avaliações externas tinham muita representatividade nas ações da gestão da educação do município de Fortaleza. Constata-se, ainda, uma dissociação da avaliação educacional a ideia

de resultados de aprendizagem, essa relação Estado-avaliador e coordenação federativa vem sendo forjada na medida em que os sistemas de avaliação são significados pelas características próprias a uma nova função do Estado, num cenário de descentralização em que o controle da União possibilita a coordenação federativa a partir de pactuações em torno de resultados, avaliações em larga escala, qualidade da educação, transparência pública e prestação de contas. Contrapondo ao que propõem autores como Gadotti (1990), Savianni (2004, 2005), Vidal (2013) e outros, conforme tratado nessa pesquisa.

Em relação à avaliação externa e interna, as orientações das diretrizes curriculares da Prefeitura de Fortaleza para o ensino fundamental ressaltam a importância de cada uma, expressando que:

Para a primeira, é preciso observar a regulamentação vigente, prever esta avaliação no projeto político-pedagógico e detalhá-la no plano de gestão escolar. Deve acontecer anualmente e pressupõe a revisão de objetivos e metas delimitados nos indicadores compatíveis com a missão da escola. A avaliação de redes da educação básica realizada por órgãos externos à escola e ao sistema educacional, englobando os resultados da avaliação institucional. Tem como finalidade sinalizar a qualidade de funcionamento da unidade escolar. Exemplo disso são o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – MEC e o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE) [...] (FORTALEZA, 2011, p. 45).

Fazendo uma relação da avaliação externa com a avaliação interna (realizada pela escola junto aos professores), essas diretrizes orientam que:

A avaliação, nesse caso, é um instrumento da aprendizagem, que realimenta todo o planejamento do ensino, pois tem como função diagnosticar, acompanhar e possibilitar o desenvolvimento do educando. É um motor contínuo de caráter diagnóstico, formativo e cumulativo do desempenho acadêmico do estudante, considerando os aspectos quantitativos e qualitativos. Desta forma, ela possibilita tanto a aceleração de estudos quanto o avanço, haja vista o aproveitamento de estudos concluídos com êxito (FORTALEZA, 2011, p. 45-46).

Analisando os documentos referentes às diretrizes curriculares para o ensino fundamental da Prefeitura de Fortaleza, observa-se que as orientações para as escolas no campo da avaliação educacional estão baseadas nas concepções de autores como Luckesi (2005), o qual tem sua obra citada algumas vezes nessas diretrizes. Compreende-se também que nesse documento existe uma integração, ou articulação, simultânea entre a avaliação que se realiza em sala de aula (aprendizagem) com a avaliação da instituição escolar e/ou interna à escola e sob seu controle (institucional) e a avaliação das redes de ensino (sistemas), de responsabilidade do poder público, próximo ao que propõe Freitas (2009).

Em relação a essas dimensões da avaliação, as diretrizes curriculares da Prefeitura de Fortaleza fazem referência às Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Conselho

Nacional de Educação, pela Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010, ressaltando a importância da avaliação institucional interna para que as escolas alcancem seu objetivo maior. Nesse sentido.

Art. 52. A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político-pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação legal vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da sociedade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola (BRASIL, 2010).

Torna-se relevante relembrar que a adesão ao Compromisso de Metas está fundada em vinte e oito diretrizes e consubstanciada em um plano que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Dessa forma, o apoio técnico ou financeiro, prestado em caráter suplementar e voluntário pela União às redes públicas de educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, se dá mediante o pacto do Plano de Ações Articuladas (PAR).

O principal objetivo do PAR é apoiar o desenvolvimento de um plano de ação educacional lastreado no diagnóstico da situação educacional dos sistemas de ensino estruturado em quatro dimensões básicas: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos. Cada dimensão é composta por áreas de atuação e cada uma se orienta por indicadores específicos, observadas as diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes, conforme Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007.

Para o planejamento dos dois períodos do PAR, a SME realizou diagnósticos a partir de instrumental disponibilizado pelo Ministério da Educação, que norteava as ações a serem desenvolvidas pelo município em quatro dimensões, a saber: 1) Gestão Educacional; 2) Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3) Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Cada dimensão é composta por áreas de atuação, e cada área apresenta indicadores específicos. Para tanto, o Ministério da Educação disponibilizou um módulo no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) para auxiliar na elaboração do PAR, alocando todo o planejamento das quatro dimensões citadas.

Foi a partir desse arcabouço teórico, orientações, estratégias, planos e diretrizes que pude evidenciar a partir de 2016, na gestão da educação nacional e local, na qual se buscou elucidar as principais ações/decisões adotadas pela gestão das escolas que resultaram na melhoria das taxas de fluxo escolar e desempenho dos alunos no Spaece-Alfa. Para tanto, foi realizada uma análise da relação entre o Projeto Político-Pedagógico e o trabalho dos gestores, buscando-se perceber de que forma os dados são utilizados e apropriados no processo de gestão.

3 UNIVERSO DA PESQUISA: DO PONTO DE PARTIDA À CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ

A presente seção apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa, a delimitação do objeto de investigação, os caminhos desenvolvidos pela Secretaria de Educação Básica do Ceará e Secretaria Municipal de Educação a fim de efetivar a política educacional e a caracterização do trabalho e da estrutura organizacional da Escola de Ensino Fundamental Irmã Giuliana Galli a partir dos indicadores educacionais, insumos e processos identificados na unidade escolar.

Os autores levam a compreender que a categoria escola “[...] revela-se um objeto de estudo complexo e polifacetado, construído sob variadas influências teóricas e tradições disciplinares” (OUTEIRAL; CEREZER, 2003, p. 1). O seu conceito é uma construção histórica, assim como a educação compartilhada no chão dessas instituições, portanto, apresenta-se como uma construção composta de vários elementos interligados nos quais os atores envolvidos estabelecem diversas formas de relação que transcendem o aspecto de ensino e aprendizagem, apresentada ainda por Canário (2002) como uma forma, organização e instituição.

Bourdieu (2007) faz uma discussão sobre a meritocracia individual ou de gestão escolar eficiente, mas no nível de estruturas sociais, ressignificando o pensamento da educação para além da relação ensino e aprendizagem, elevando a discussão ao patamar de políticas públicas.

A escola surge neste universo como espaço a ser revelado, já que é nele que deveria ser construído e alargado o conhecimento para crianças e jovens. Embora outros autores tenham desenvolvido teorias com base numa visão crítica da escola, é ele quem nos permite fazer indagações bem sedimentadas sobre a neutralidade da instituição. Quando o teórico analisava o funcionamento do sistema escolar francês, concluiu que, em vez de uma função transformadora, a escola reproduz e reforça as desigualdades sociais.

Nesse escopo, a aprendizagem formal da criança, quando começa, é marcada por um ambiente de caráter classista, desde o ingresso ao espaço, à sistematização dos processos pedagógicos de ensino ou às relações estabelecidas entre seus atores. Isso se dá porque os alunos trazem consigo experiências sociais e culturais diferenciadas e não conseguem competir em condições igualitárias na escola. As desigualdades econômicas e sociais, segundo o autor, não podem ser superadas apenas por meio da educação, então, garantir o acesso à escola não significa assegurar a igualdade entre seus usuários (BOURDIEU, 2007).

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da — escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade as desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2007, p. 41).

É em Vieira (2007, p. 53), porém, que se encontra a compreensão necessária para se entender escola, já que a conceitua como um espaço de reconstrução e reinvenção das políticas de educação. Assim, a escola é a expressão das relações de uma época influenciada pelos aspectos históricos de sua constituição, e a forma que adquiriu na atualidade é resultado das transformações ocorridas, entre os séculos XV e XVI, quando a classe social burguesa se consolidava como hegemônica e passou a necessitar dessa instituição para alicerçar seus interesses (ENGUIA, 1989). Não está, desse modo, fora da luta de classes, porém suas ações estão interpeladas pelos interesses individuais e coletivos, demonstrando, assim, sua real importância.

A percepção que se tinha do trabalho nas escolas era de que algumas conseguiam apresentar resultados melhores por gerenciar, a partir de sua realidade, os dados das avaliações externas melhor do que outras e de que isso era fruto do trabalho da gestão.

Neste cenário, é a Secretaria da Educação Básica quem responde pelo planejamento e pela execução da política de educação do Ceará e estabelece, em seu quadro hierárquico, a gestão escolar, constituída por diretores e coordenadores, como a responsável por implementar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e responder pelo crescimento na qualidade do ensino e da aprendizagem nas unidades escolares. Acerca disso:

[...] o principal papel da gestão escolar é o de favorecer o trabalho docente e, dessa forma, favorecer a aprendizagem dos alunos. São de pouca valia inovações como gestão democrática, eleições para diretor, introdução de modernos equipamentos, e outras novidades, se os alunos continuam apresentando baixo rendimento escolar e aprendizagens não consolidadas (LIBÂNEO, 2008, p. 174).

A gestão está constituída, pois, por diversos processos, os quais, devidamente conectados, resultam na colaboração de todos os protagonistas e nos diversos espaços e tempos do ambiente e da convivência escolar.

Todavia, não é proposta deste estudo apresentar roteiros para que escolas e Secretarias de Educação Estaduais e Municipais sejam mais eficientes, tampouco reforçar a compreensão de que as soluções para os problemas educacionais estão circunscritas no âmbito escolar e nas questões infraestruturais, pedagógicas ou técnico-burocráticas, mas se aproximar de um contexto específico e, a partir dele, refletir sobre os caminhos a se percorrer na difícil

tarefa de garantir educação de qualidade a todos, conforme o compromisso acordado pelo Brasil e mais 156 países em 1990, por meio da Declaração de Jomtien (Tailândia) ou Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990).

3.1 Os aspectos metodológicos da pesquisa

A dimensão para análise desta investigação está na forma como a gestão da escola re(direciona) o trabalho escolar a partir dos resultados do Spaece-Alfa, de modo a contemplar os interesses dos atores envolvidos, as relações do contexto social e local em que a unidade está inserida, bem como a dinâmica do seu processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, este estudo parte do entendimento de que a avaliação externa é um instrumento da gestão para a efetivação de ações para a melhoria dos resultados em Educação (BROOKE; CUNHA, 2011). Nessa perspectiva, a gestão escolar e pedagógica se constitui um conjunto dos meios e das condições utilizado para assegurar o bom funcionamento da unidade escolar, de maneira que alcance os objetivos educacionais esperados (LIBÂNEO, 2001).

Partindo do pressuposto e da compreensão expressa sobre avaliação externa e gestão, a pesquisa adota um método histórico-dialético, entendendo os constantes movimentos dos fenômenos histórico-sociais e relacionando o objeto de investigação ao conhecimento de etapas pelas quais ele passou em uma sucessão cronológica, embora reconheçamos que, em teoria da História, diz-se que as mudanças ocorrem através de rupturas e permanências, em um novo contexto (SANFELICE, 2008).

Estar atento ao movimento entre gestão, resultados da avaliação externa e contexto neoliberal permite compreender que a realidade é dinâmica, mas contraditória, e a gestão escolar objeto de nossa investigação, precisa ser analisada por diferentes ângulos para se alcançarem os movimentos por ela elaborados nos contextos sociais existentes. Quanto ao modelo, optou-se pela pesquisa mista, pois esta permite integrar procedimentos quantitativos e qualitativos, considerando que esse tipo de “[...] abordagem proporciona hipóteses e ideias para realizar a análise com a outra” (FLICK, 2009, p. 121).

Os objetivos secundários traçados para atingir o propósito da investigação, situando o Spaece-Alfa nesse contexto; a caracterização da Rede Municipal de Ensino; o trabalho e a estrutura organizacional para atendimento das escolas situadas no Distrito de Educação IV em Fortaleza, incluindo a E.M Irmã Giuliana Galli neste contexto; e a

verificação de como a escola organiza o trabalho pedagógico nos 2º anos (Ensino Fundamental), considerando a perspectiva dos gestores.

De acordo com Minayo (2010, p. 47), a pesquisa social pode ser entendida como os vários tipos de investigação que “[...] tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica”. Como, sucintamente, o que diferencia o método quantitativo do qualitativo são as finalidades da investigação, sendo o primeiro centrado nos aspectos descritivos e o segundo, na explicação da situação, é possível concluir a necessidade de se envolver descrição, investigador e investigado como sujeitos partícipes do processo, fazendo opção pela pesquisa quanti-qualitativa, já que o objeto de estudo das ciências sociais é histórico.

Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo (MINAYO, 2010, p. 12).

O entrelaçamento destas vertentes nos permitiu aferir o desempenho das escolas do Space-Alfa na base de dados da Secretaria da Educação Básica do Ceará, além de informações específicas sobre a escola objeto desta investigação e, ao mesmo tempo, conforme Liebscher (1998), analisar o fenômeno em estudo, compreendendo que, por ser de natureza social, é complexo e de difícil quantificação, exigindo do pesquisador observação, análise e registro das interações sob a ótica das pessoas, das relações, dos discursos, dos documentos e do sistema.

Diferentes técnicas de coleta e análise de dados foram empregadas para se atingir os objetivos explicitados ou deles decorrentes, sendo os métodos qualitativos e quantitativos utilizados simultaneamente, muitas vezes. A metodologia empregada decorre do objeto a ser pesquisado, cujo entendimento é facilitado por aproximações distintas. O estudo de políticas públicas educacionais é complexo, considerando as dimensões sociais, históricas, legais, estruturais e políticas dos diversos atores envolvidos.

Na seleção da escola, os critérios utilizados foram a melhor proficiência nas avaliações externas, o funcionamento regular em dois turnos, o não recebimento de aportes financeiros extras e a não realização de seleção na matrícula dos alunos. Os dados iniciais obtidos forneceram pistas para a realização da 2ª fase da pesquisa, apontando como objeto de investigação a Escola Municipal Irmã Giuliana Galli (os resultados e as discussões sobre a seleção da unidade escolar serão abordados no tópico seguinte).

Os resultados preliminares de análise mostram que a pesquisa quantitativa se debruça sobre uma análise da estrutura social, enquanto a análise dos dados da pesquisa qualitativa aponta para uma perspectiva dos atores envolvidos diretamente com a gestão escolar. No que diz respeito à fase da pesquisa qualitativa, foram adotadas estratégias metodológicas pertinentes ao estudo de caso único (YIN, 2005), apropriado em situações específicas, como determinar se as proposições de uma teoria são corretas e/ou quando o caso em evidência é raro e sem possibilidade de estudos comparativos devido à inexistência de situações semelhantes. São as particularidades da organização que poderão nos fazer compreender as circunstâncias em que os fenômenos ocorreram. Assim, o Estudo de Caso:

[...] é uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência (YIN, 2005, p. 23).

Por definição, trata-se, também, de uma pesquisa exploratória que, através do Estudo de Caso Único, se utilizará dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental.

No sentido de melhor respondermos às questões e aos objetivos que estruturam o estudo, julgamos importante recolher o ponto vista dos atores envolvidos que intervêm na gestão direta da escola e os quais são responsáveis pela política pedagógica curricular da unidade e pelos processos do seu desenvolvimento. Dessa maneira, participaram do estudo o núcleo gestor, formado por 1(um) diretor e 1(um) coordenador escolar, subsequentes na citada unidade. Para coletar informações verbais deste público, realizaram-se entrevistas previamente agendadas, com roteiro definido. Para preservar a identidade dos participantes, seus nomes foram omitidos. A distinção das falas se dá pela utilização dos termos: Gestor 1 e Gestor 2.

Com o intuito de caracterizar o trabalho e a estrutura organizacional do grupo de gestão pedagógica a partir dos indicadores educacionais, dos insumos e dos processos identificados na unidade escolar, objetivo maior deste capítulo, busca-se compreender inicialmente como a Secretaria Municipal de Educação localiza a E.M Irmã Giuliana Galli na rede de ensino da capital cearense.

3.2 Aportes teóricos para compreensão da gestão e organização da Secretaria Municipal De Educação – Reflexões e apontamentos

De acordo com os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), Fortaleza abriga uma população de 2.452.185 habitantes, em uma área de aproximadamente 314.930 km², composta por 119 bairros oficiais, sendo a quinta capital mais densamente povoada do Brasil, e — a quarta em número de aglomerados subnormais (ou seja, ocupações irregulares e/ou ilegais vivendo com serviços públicos precários). Dessa população total — cerca de 369.370 vivem em condições mínimas de vida, o que significa uma elevada demanda pelo aparato público no fornecimento de bens públicos, infraestrutura e serviços (IPECE, 2012, p. 3).

A divisão em regiões administrativas, nesse contexto, desnuda também como as políticas públicas se tornam frágeis pela diversidade de realidades. É nessa perspectiva que se insere a Secretaria Municipal (SME), responsável por gerir a Política Educacional do Município de Fortaleza, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição populacional do município de Fortaleza por região administrativa com base no Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010)

REGIONAIS	QUANTIDADE DE BAIROS
REGIONAL I	15
REGIONAL II	21
REGIONAL III	16
REGIONAL IV	20
REGIONAL V	18
REGIONAL VI	29
TOTAL	119

Fonte: Coordenadoria de Planejamento da SME/ Censo Demográfico do IBGE, 2010. Adaptado pela autora.

Com base na extensão territorial da capital cearense, na sua população e, conseqüentemente, na sua demanda de atendimento e fornecimento de bens públicos, a administração do município de Fortaleza foi dividida em seis regiões administrativas — formadas individualmente por bairros circunvizinhos e que apresentam semelhanças em termos de necessidades e problemas. Essa descentralização da administração pública ocorreu no início da primeira gestão municipal de Juraci Vieira Magalhães (1997 a 2000), por meio da Lei n.º 8.000, de 29 de janeiro de 1997 (FORTALEZA, 1997).

Com base na Lei n.º 8.000/97, a descentralização do município está fundamentada com base em dois pressupostos: primeiro, como meio de levar as decisões

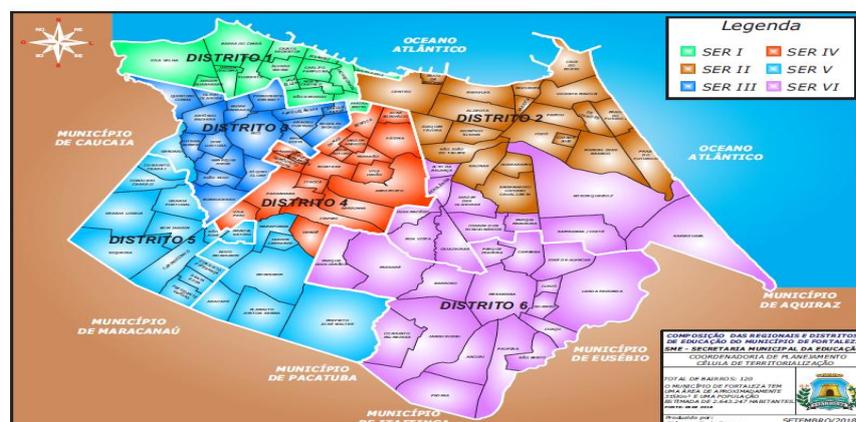
administrativas para junto do cidadão, tornando a organização pública mais permeável às suas demandas; segundo, a intersectorialidade, considerando as necessidades dos cidadãos, o consumo dos serviços públicos, o planejamento das políticas sociais de forma integrada e articulada, buscando superar a fragmentação, até então característica das políticas sociais. Para tanto, foi criada pela referida lei uma sede em cada região administrativa, uma secretaria regional, as denominadas Secretarias Executivas Regionais (SERs), sendo: SER I, SER II, SER III, SER IV, SER V, SER VI. Assim, cada Regional, ou SER, tem a finalidade de:

[...] proporcionar condições para a melhoria da qualidade de vida da população da região sob sua gestão, prestando os serviços municipais, identificando e articulando o atendimento às necessidades e demandas dos grupos populacionais, considerados em sua dinâmica de uso do espaço urbano e peculiaridades sociais, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento territorial e ao meio ambiente como ao desenvolvimento social (FORTALEZA, 1997).

Em cada região administrativa de Fortaleza foram criados seis distritos responsáveis pela execução dos serviços básicos da cidade. Cada distrito vincula-se diretamente à secretaria municipal relacionada à respectiva área dos serviços públicos prestados à população, sendo: educação, assistência social, saúde, defesa civil, infraestrutura, meio ambiente e socioeconômico (FORTALEZA, 1997).

Para a melhor compreensão da dimensão territorial das regionais da presente pesquisa, apresenta na Figura 1 — mapa da divisão administrativa do município de Fortaleza, constituído em 1997 e em vigor até a presente data.

Figura 1 - Mapa da divisão administrativa do município de Fortaleza



Fonte: SME - Coordenadoria de Planejamento, 2018.

Considerou-se, a princípio, a gestão central da rede municipal de ensino (SME), que orienta e organiza as condições de trabalho a serem desenvolvidas pelas escolas, o que

tornou necessário o exame dos documentos legais que normatizam a política da rede pública municipal de Fortaleza.

A divisão em regiões administrativas, nesse contexto, explicita como as políticas públicas se tornam pela diversidade de realidades encontradas. Neste cenário se insere a rede municipal de ensino, distribuída entre Escolas Municipais de Ensino Regular (E.M), Escolas de Ensino Fundamental e Escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral (ETIs), divididas de acordo com os distritos de educação.

A Tabela 2, a seguir, apresenta a quantidade de escolas públicas municipais de Fortaleza por região administrativa. Essa tipologia de escola na Prefeitura de Fortaleza é denominada de patrimonial. Dentre suas principais características, pode-se considerar: são unidades escolares próprias da rede e possuem registro/código do INEP. Essa tipologia serve para diferenciá-las de outras, tais como: unidades anexas, conveniadas e especiais.

Tabela 2 – Quantidade de escolas públicas municipais de Fortaleza que ofertam a etapa de Ensino Fundamental por região administrativa

REGIONAIS	QUANTIDADE ESCOLAS QUE OFERTARAM A ETAPA DE ENSINO FUNDAMENTAL NA PREFEITURA DE FORTALEZA NO PERÍODO DE 2015-2016
REGIONAL I	47
REGIONAL II	45
REGIONAL III	45
REGIONAL IV	50
REGIONAL V	48
REGIONAL VI	54
TOTAL	289

Fonte: Coordenadoria de Planejamento, 2018. Elaborado pela autora.

Conforme se percebe pelos dados da Tabela 2, as Regionais IV, V e VI passaram a absorver uma maior demanda nos serviços de atendimento ao público e a contar com o maior número de unidades escolares, motivadas, notadamente, pelo aumento da população.

A gestão das escolas leva em conta o preceito de um conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações, procedimentos e condições concretas que visam assegurar a racionalização do uso e de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas para atingir seu objetivo maior: a consolidação da aprendizagem do aluno.

É nessa perspectiva que a presente pesquisa parte do pressuposto de que a atuação dos profissionais que atuam na gestão da escola é um fator que pode influenciar o

ambiente escolar e, conseqüentemente, a melhoria dos indicadores educacionais, pois “[...] o modo como a escola funciona – suas práticas, organização e gestão – também educam a prática dos professores, favorecendo a aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO, 2008, p. 9-12).

Considerando essa prerrogativa, buscou-se fazer a leitura da gestão e organização da escola, no sentido de perceber como a unidade escolar selecionada para o presente estudo tem utilizado seus resultados para articular meios para alcançar os objetivos definidos pela política educacional em desenvolvimento.

Nessa conjuntura, recorreu-se à concepção de (LÜCK, 2000) acerca da importância do trabalho do gestor escolar, pois cabe a ele estabelecer prioridades, decidir ações, mediar soluções pedagógicas, ordenar problemas, apaziguar conflitos, dentre outros, sem perder de vista a utopia da educação que se deseja alcançar. Isso porque o trabalho de gestão escolar exige o exercício de múltiplas competências específicas, sendo essa diversidade um desafio para os educadores, o que justifica a necessidade de que os sistemas de ensino sejam capazes de orientá-los nesse processo, considerando-se fundamental a formação continuada dos gestores para fazer avançar, com unidade, a organização escolar.

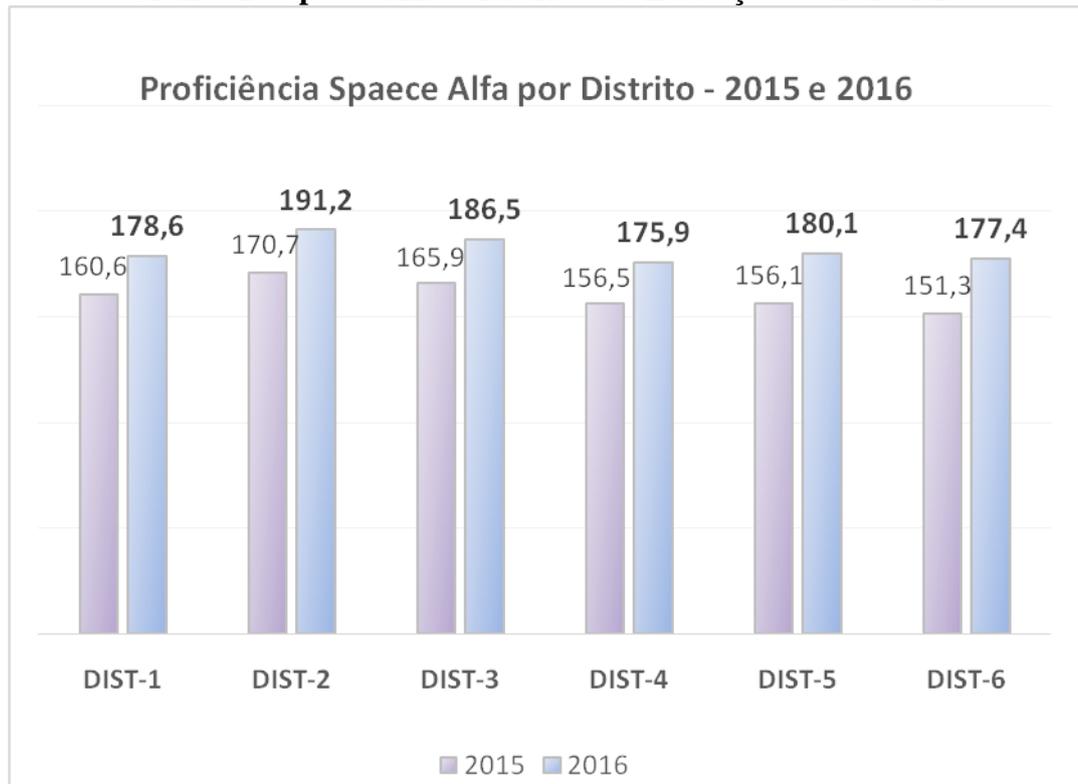
Essa situação, segundo Saviani (2007), incorpora também o atendimento de reivindicações históricas por maior autonomia para as escolas, e o Estado responde a tais reivindicações possibilitando, além da liberdade da escola construir o seu projeto pedagógico, eleger um núcleo de gestão, considerando que é a unidade escolar que comporta as possibilidades de aperfeiçoamento qualitativo do ensino, porque nela são realizadas experiências pedagógicas.

Para Saviani (2007), essa realidade parece (im)por às escolas um novo modelo de gestão que se materializa na descentralização administrativa e financeira na prerrogativa da construção da autonomia da escola, porém, numa via de mão dupla, já que a escola passa a assumir a responsabilidade pelo seu resultado. É nesse contexto que a política de avaliação educacional aparece como pré-requisito para que seja possível a implementação de mecanismos de controle e responsabilização em educação.

À luz dos autores supracitados com a prática dos gestores, concebe-se a autonomia escolar à ocupação de um espaço delimitado que a escola tem para se desenvolver. Esse espaço é concedido pelo poder público, no caso da escola pública, e seu desenvolvimento está condicionado às condições administrativas e financeiras que ela possui ou pode adquirir, entendendo como autônoma aquela que consegue desenvolver-se até o limite máximo do espaço que lhe foi concedido.

Como a cidade de Fortaleza, através de suas escolas municipais se insere neste cenário, começamos a desvendar ao analisarmos os resultados aferidos pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE- alfa), série 2015-2016, analisando o desempenho das escolas por distritos de educação, a partir da disciplina de Língua Portuguesa, conforme gráficos que seguem:

Gráfico 1 - Spaece-Alfa – Distritos de Educação de Fortaleza



Fonte: Seduc, 2017. Elaborado pela autora.

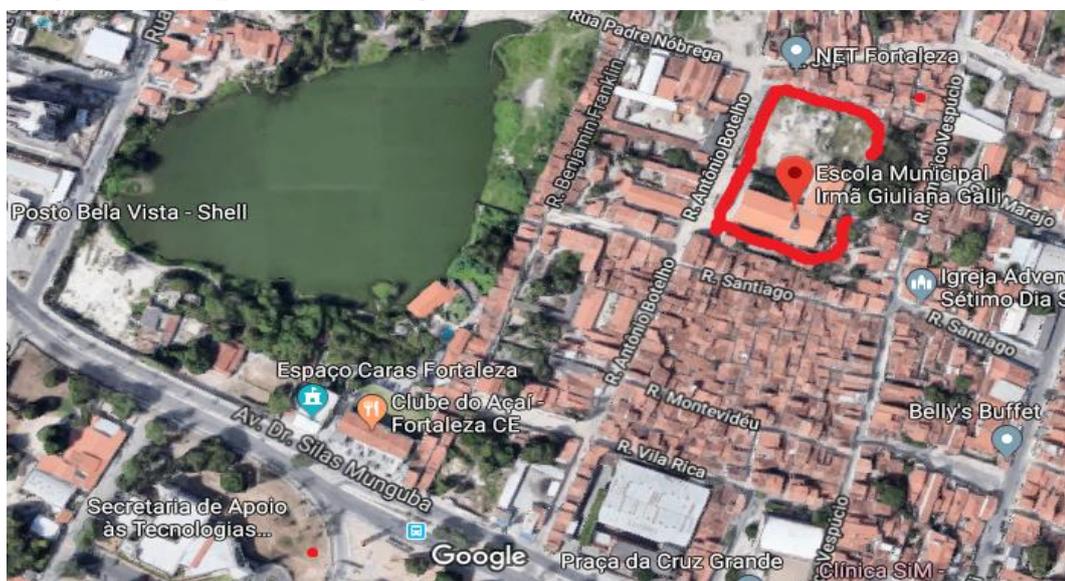
É notória a evolução das escolas, situadas em todos os distritos, no que tange à proficiência do Spaece-Alfa. Como se pode observar nos gráficos anteriores, basicamente, todos os distritos obtiveram crescimentos evidenciados em Língua Portuguesa através do Spaece-Alfa. Os distritos 5 e 6 respondem por 34,8% das unidades com desempenho acentuado tanto no SPAECE quanto na melhoria nos índices de aprovação, e os demais distritos somados obtêm 65,2%.

3.3 Territórios e sentidos: o espaço da E.M Irmã Giuliana Galli

A descrição do território e sentidos, faz alusão a simbologia que a escola representa para a comunidade, entendendo a escola e gestão escolar, objeto desta

investigação. Inicia-se pela localização da unidade escolar em Fortaleza-CE: situa-se na Rua Antonio Botelho, n.º 715, no Bairro Serrinha, CEP 60.714-350. Incluída no Distrito de Educação IV, paralela a uma avenida de intensa circulação de veículos e pessoas: Av. Dr. Silas Munguba, está em uma área de alta vulnerabilidade social e de moradia produto de ocupações indevidas, além de parques prédios comerciais e de serviços, fica à 400 m da Universidade Estadual do Ceará-UECE, entre outros equipamentos públicos, conforme demonstra a Figura 2 no destaque feito em vermelho.

Figura 2 – Mapa de Localização Aérea E.M Irmã Giuliana Galli - Serrinha



Fonte: Dados obtidos no Google Maps, 2019. Elaborado pela autora.

Foi oficialmente criada em 2014, conforme Decreto n.º 13.313, de 7 de março de 2014, Diário Oficial n.º 15.237 publicado em 11/03/2014. Leva o nome de Irmã Giuliana Galli devido ao prédio onde funciona escola pertencer ao Instituto Irmã Giuliana Galli, uma ONG que presta serviços à comunidade até a presente data.

As dependências físicas, segundo dados do Censo Escolar de 2017, são compostas por: 7 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, sala de secretaria, sala de coordenação, biblioteca, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, despensa, almoxarifado, refeitório, banheiros dentro do prédio, adequados aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Apenas com 6 anos de existência, funciona com 14 turmas regulares, distribuídas nos turnos manhã e tarde. De acordo com informações disponíveis na Tabela 3, são respectivamente 7 e 7, 7 Manhã (175 alunos), Tarde (176 alunos) totalizando (351 alunos).

Tabela 3 - Quadro de turmas Ensino Fundamental - 2017

TURNO/TURMAS	MANHÃ	TARDE
1º ANOS	2	2
2º ANOS	1	1
3º ANOS	2	1
4º ANOS	1	1
5º ANOS	1	2
TOTAL	7	7
TOTAL GERAL	14 Turmas	

Fonte: Dados obtidos no SGE Escola, 2017. Elaborado pela autora.

Embora o prédio seja alugado e não tenha passado por nenhuma reforma, a infraestrutura da unidade é de qualidade e garante: alimentação escolar para os alunos, água filtrada e tratada, energia elétrica, fossa, lixo destinado à coleta periódica e acesso à Internet discada, porém de péssima qualidade, possuindo apenas 4 computadores para os funcionários, sendo que não possui atendimento para alunos em laboratório de informática, motivada pela Portaria n.º 123, de 27 de maio de 2013, na qual preconiza a interrupção das atividades realizadas em laboratórios e informática educativa e bibliotecas, priorizando a lotação dos professores que atuavam nesses espaços em sala de aula regular.

O corpo docente é constituído por 88% de concursados e 22% com vínculo temporário, totalizando 9 professores, lotados em sala de aula, um na sala de AEE, um na biblioteca, além do apoio pedagógico à gestão, formado por um professor readaptado.

O núcleo gestor da instituição é formado por um diretor, um secretário escolar e um coordenador escolar, sendo que os 03 exercem cargo em comissão. Por meio da Portaria n.º 123, de 27 de maio de 2013, estabeleceu o processo de seleção a partir de prova escrita, prova de título, análise de currículo, curso de formação e entrevista, modificando assim, a forma de provimento aos cargos em comissão de diretor e vice-diretor, nas escolas municipais de Fortaleza (FORTALEZA, 2013).

O ingresso à unidade é realizado sem seleção formal, bastando à família interessada pela vaga buscá-la no período destinado a este fim, munido com os devidos documentos requisitados pela secretaria da escola. É preciso reconhecer, no entanto, que há uma seleção presencial, já que muitos pais, para não perderem a vaga, chegam pelo menos dois dias antes do início das matrículas para fazer fila e acabam por acampar em frente a escola para assim garantir uma vaga.

O perfil socioeconômico do público atendido fica evidenciado quando se observa que 60% do total de alunos, participam do Programa Bolsa Família (PBF), Este programa de

transferência de renda, lançado em 2003 para a população vulnerável, articula políticas de educação e assistência social. Os beneficiários são resultantes da análise de informações colhidas através do Cadastro Único (CadÚnico):

Em 2013, no CadÚnico, havia 25,3 milhões de famílias: 23 milhões (91%) com perfil de renda familiar per capita de até meio salário mínimo, faixa de renda em que se insere seu público prioritário. Destas, 13,9 milhões de famílias estão no Bolsa Família, as quais recebem um benefício médio de R\$ 149,71. Estas são compostas, em média, por 3,6 pessoas. Sua maior parte (50,2%) reside no Nordeste do país. Antes de receberem o PBF, as famílias beneficiárias viviam, em sua maioria, na extrema pobreza (72,4%), ou seja, com renda familiar per capita de até R\$ 70,00 (CAMPELLO; NERI, 2014, p. 29).

O Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece) afirma que apenas 7% da população da capital se apropria de 26% da renda pessoal total da cidade (CEARÁ, 2016), ou seja, 74% da população divide o que sobra da renda, significando poucos recursos para muitas pessoas. Garantir uma escola de qualidade assim, para muitos pais, significa a possibilidade de garantir uma refeição e contribuir de alguma forma para o sustento da casa através do benefício do governo, além de que a unidade apresenta visibilidade social dentro da região e tem conquistado premiações municipais nos últimos anos, como demonstrado na Tabela 3.

Tabela 4 – Programa Escola com Excelência em Desempenho (PEMED)

ANO	MATRÍCULA GERAL	QUANTIDADE DE PREMIAÇÕES NO SPAECE – 5 ° ANO
2016	364	Escola Premiada
2017	351	Escola Premiada

Fonte: Conselho Municipal de Educação. Elaborado pelo autora (2019).

Como se pode constatar, desde 2016 a aludida escola alcança a proficiência desejada e conquista a premiação proporcionada pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, denominada de Programa Escola com Excelência em Desempenho (PEMED), que premia através de recursos financeiros ou bens móveis às Escolas Públicas Municipais de Fortaleza que, ao participarem de projetos específicos criados pela Secretaria Municipal da Educação, atinjam as metas projetadas.

A Regional 4, onde se localiza a escola objeto de nosso estudo, é composta por 19 bairros e 52 escolas municipais. Destacamos as seguintes escolas, considerando na tabela abaixo o nível desejável, que, de acordo com o padrão de desempenho SPAECE, é acima de 150 pontos.

Tabela 5 – Proficiência Space-Alfa por escola- Distrito de Educação 4

(continua)

Nº	ESCOLAS	2015	2016
1	E.M. Dom Manoel -Und Ii	217,7	205,7
2	E.M. Minha Vida Meus Amores	184,2	199,7
3	E.M. Casimiro Montenegro	141,2	178,3
4	E.M. Jonathan Da Rocha	150,2	190,2
5	E.M. Rosa Amaro	174,6	207,9
6	E.M. Novo Renascer	125,7	183,3
7	E.M. Maria Bezerra Quevedo	142,0	171,0
8	E.M. Tereza D'ana		183,3
9	E.M. Projeto Nascente	168,1	212,9
10	E.M. Prof. Valdevino De Carvalho	172,6	166,0
11	E.M. Francisco Nunes	146,8	186,1
12	E.M. Mozart Pinto	161,9	172,5
13	E.M. Paulo Sarasate	146,1	180,1
14	E.M. Catulo Da Paixão	162,9	168,4
15	E.M. Monteiro Lobato	163,5	186,5
16	E.M. Irma Giuliana Galli*	170,9	162,1
17	E.M. Sagrado Coração	141,8	163,9
18	E.M. Pe Felice Pistone	165,1	179,6
19	E.M. Professora Vania Maria Neves Facó Barros	163,8	154,5
20	E.M. Thomaz Pompeu	153,1	152,0

Tabela 5 – Proficiência Spaece-Alfa por escola- Distrito de Educação 4

(conclusão)

Nº	ESCOLAS	2015	2016
21	E.M. José Batista De Oliveira	157,5	165,2
22	Eti Carolino Sucupira*	148,0	147,6
23	E.M. Osmirio Barreto	168,8	170,4
24	E.M. Jacinto Botelho	149,3	169,8
25	E.M. Maria De Carvalho Martins	146,0	243,7
26	E.M. Madre Tereza	152,1	190,4
27	E.M. Vicente Fialho	153,6	176,6
28	E.M. Adalberto Studart	142,4	169,6
29	E.M. Haroldo Jorge	146,4	170,9
30	E.M. Marcos Valentim*	146,5	155,7
31	E.M. Papa João Xxiii	180,2	196,7
32	E.M. Geisa Firmo	153,5	197,0
33	E.M. José Ayrton Teixeira - Und Ii	162,8	168,0

Fonte: SME- Distrito de Educação IV. Elaborado pelo autora (2019).

Em realce, tendo em comum a proximidade geográfica e a localização em áreas de vulnerabilidade social, encontra-se a Escola Municipal Irmã Giuliana Galli. O que nos chama atenção nesta última é que surge com um desempenho superior ao da Escola Municipal Marcos Valentim Pereira de Sousa. Ainda que próxima à uma Escola em Tempo Integral Carolino Sucupira, obtém maior proficiência.

Após levantamento longitudinal em todos os Distritos de Educação e, especificamente, no Distrito de Educação IV, descobrimos que a escola, mesmo não sendo premiada na proficiência no SPAECE – ALFA – (2º ano do ensino fundamental I), vem apresentando resultados crescentes nas disciplinas avaliadas e também nas séries posteriores avaliadas pelo SPAECE, ou seja, no 5º ano. Conforme evidenciado na Tabela 3, a escola foi premiada no 5º ano dois anos consecutivos.

A referida escola evidencia-se, também, quanto ao Índice de Desenvolvimento do Ensino da Educação Básica (IDEB). Criado em 2016 pelo Governo Estadual, agrega fluxo escolar e média de desempenho no SPAECE, utilizado para mensurar a qualidade do ensino fundamental na rede estadual. Veja classificação:

Tabela 6 –Notas dos índices de desenvolvimento do ensino por escola – Distrito de Educação 4

(continua)

N.º	ESCOLAS	IDEB (2017)
1	ESCOLA MUNICIPAL MONTEIRO LOBATO	7,2
2	ESCOLA MUNICIPAL MOZART PINTO	6,9
3	ESCOLA MUNICIPAL JONATHAN DA ROCHA ALCOFORADO	6,8
4	ESCOLA MUNICIPAL MADRE TEREZA DE CALCUTA	6,7
5	ESCOLA MUNICIPAL ARI DE SA CAVALCANTE	6,4
6	ESCOLA MUNICIPAL HAROLDO JORGE BRAUN VIEIRA	6,4
7	ESCOLA MUNICIPAL GEISA FIRMO GONCALVES	6,2
8	ESCOLA MUNICIPAL PAPA JOAO XXIII	6,2
9	ESCOLA MUNICIPAL PROJETO NASCENTE	6,2
10	ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO NUNES CAVALCANTE	6,1
11	ESCOLA MUNICIPAL IRMA GIULIANA GALLI*	6,1
12	ESCOLA MUNICIPAL PADRE FELICE PISTONI	6,1
13	ESCOLA MUNICIPAL PAULO SARASATE	6,1
14	ETI - CAROLINO SUCUPIRA*	6,0
15	ESCOLA MUNICIPAL JOSE BATISTA DE OLIVEIRA	6,0
16	ESCOLA MUNICIPAL CASIMIRO MONTENEGRO	5,9
17	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSE VALDEVINO DE CARVALHO	5,9
18	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA VANIA MARIA NEVES FACO BARROS	5,9

Tabela 6 –Notas dos índices de desenvolvimento do ensino por escola – Distrito de Educação 4

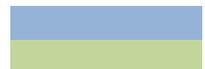
		(conclusão)
N.º	ESCOLAS	IDEB (2017)
19	ESCOLA MUNICIPAL JOAO ESTANISLAU FACANHA	5,8
20	ESCOLA MUNICIPAL JOSE AYRTON TEIXEIRA	5,8
21	ESCOLA MUNICIPAL MARIA DE CARVALHO MARTINS	5,8
22	ESCOLA MUNICIPAL MARIA ZELIA CORREIA DE SOUZA -	5,8
23	ESCOLA MUNICIPAL THOMAZ POMPEU SOBRINHO	5,8
24	ESCOLA MUNICIPAL NOVO RENASCER	5,7
25	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR OSMIRIO DE OLIVEIRA BARRETO	5,7
26	ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDO SOARES DE SOUSA	5,7
27	ESCOLA MUNICIPAL DOM MANOEL DA SILVA GOMES	5,6
28	ESCOLA MUNICIPAL MARCOS VALENTIM PEREIRA DE SOUZA*	5,6
29	ESCOLA MUNICIPAL MARIA BEZERRA QUEVEDO	5,6
30	ESCOLA MUNICIPAL ADALBERTO STUDART FILHO	5,5
31	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JACINTO BOTELHO	5,5
32	ESCOLA MUNICIPAL VICENTE FIALHO	5,5
33	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA IRENE DE SOUZA PEREIRA	5,3
34	ESCOLA MUNICIPAL JOAO HILDO DE CARVALHO FURTADO	5,2

Fonte: SME- Distrito de Educação IV. Elaborada pelo autora (2019).

LEGENDA

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

ESCOLA REGULAR



Os dados evidenciam a crescente evolução do IDEB, superando a Escola Municipal Marcos Valentim Pereira de Sousa, com IDEB 5,6, assim como a Escola em Tempo Integral Carolino Sucupira, com 6,0, superando problemas históricos como aprovação, reprovação e abandono.

As taxas de rendimento escolar são calculadas sempre ao final do ano letivo e representam a soma da quantidade de alunos que se encontram em cada um destas situações: $Aprovação + Reprovação + Abandono = 100\%$ (QEDU, 2018). Os índices expostos são bem mais do que simples levantamentos numéricos, pois, quando olhados com atenção, se

transformam em instrumentos para detecção de problemas, definição de encaminhamentos, análise de variáveis e definição de metas.

Pode-se constatar, portanto, que as informações e os dados registrados oferecem elementos para o aprofundamento da discussão sobre políticas institucionais da própria escola e políticas públicas no campo educacional, mas demonstram também que, para haver avanço na qualidade da educação, é preciso um conjunto de intervenções diferentes e autônomas, por isso, há a necessidade de se debruçar sobre o posicionamento dos gestores quanto aos resultados alcançados pela escola em Avaliações Externas como Spaece-Alfa e SPAECE.

4 O TRABALHO DE (RE)ORIENTAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA E.M IRMÃ GIULIANA GALLI

A avaliação é um campo complexo que abarca diversas interpretações, considerando os referenciais e valores daqueles que constituem este processo. Avaliar vai numa perspectiva de produzir informações que possam possibilitar uma melhor compreensão e apreensão da realidade, a fim de melhorá-la. Entretanto há que se considerar que para que essas informações sejam úteis, válidas e confiáveis é necessário que os procedimentos adotados para o desenvolvimento de um processo avaliativo ponderem o conteúdo que tratem dessas premissas da avaliação, explore amplamente o contexto e se utilize das metodologias mais adaptáveis para o estabelecimento das suas relações com as práticas decorrentes.

Buscando elementos que favoreçam uma compreensão mais completa das significações que o termo — avaliação vai assumindo, identifica-se que pela etimologia é uma palavra originária do latim, que provém da composição de *a-valere*, que significa: “dar valor a”. Seu conceito pode ser expresso como “atribuição de um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação”; um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão, implicando um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado”, como explica Luckesi (2002, p. 85-101).

Esta seção se propõe a verificar como a Escola de Ensino Fundamental Irmã Giuliana Galli organiza o trabalho pedagógico nos 2º anos a partir dos resultados obtidos no Spaece-Alfa, considerando a perspectiva dos gestores. Com o intuito de atingir esse propósito, foi definida, inicialmente, a nossa compreensão sobre as avaliações listadas. Em seguida, apresentaram-se os instrumentos de investigação e as estratégias metodológicas utilizadas para a análise do estudo de caso visando apoiar a coleta e a compreensão das ações identificadas no âmbito escolar que se interligam às funções historicamente assumidas pelas avaliações externas do cenário nacional para o território da pesquisa.

Optou-se pela análise das avaliações Spaece-Alfa por considerarmos importantes o atual cenário de reflexões sobre a qualidade do Ensino Fundamental no Ceará. A respeito do Spaece-Alfa, é importante salientar que:

O Spaece-Alfa é uma avaliação anual, externa e censitária, que tem como objetivo identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental nas escolas da rede pública, possibilitando construir um indicador de alfabetização dos alunos (CEARÁ, 2018).

Considerando que este se encontra circunscrito nos sistemas municipais de

avaliação do Ceará, parte-se da compreensão de que os resultados gerados pelas avaliações em larga escala devem contribuir para a implantação de ações corretivas pelos gestores públicos e, sobretudo, para a informação da sociedade quanto à qualidade da alfabetização oferecida pelos sistemas municipais de educação.

Atualmente, no âmbito nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica compõe-se por um conjunto de três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil), sendo uma avaliação censitária bianual, aplicada aos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas; Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que emprega os mesmos instrumentos da Prova Brasil e apresenta a mesma periodicidade. Distingue-se por ser aplicada além das etapas finais dos ciclos do ensino fundamental, 5º e 9º ano, também no 3º ano do ensino médio e em redes públicas e privadas. E, por fim, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), incorporada em 2013 e que objetiva averiguar os níveis de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática no 3º ano do ensino fundamental. As informações disponibilizadas no conjunto das três avaliações externas citadas subsidiam a organização e o monitoramento das políticas adotadas referentes à qualidade da educação, além de apresentar dados alusivos aos anos e as áreas aplicadas sobre o desempenho de cada escola, turmas específicas e alunos individualmente.

Como forma de avaliar institucionalmente a educação na perspectiva do *accountability* — termo que vem sendo compreendido como prestação de contas e responsabilização —, as avaliações em larga escala são elaboradas a partir de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos e são aplicadas de uma forma padronizada para um número grande de pessoas (UFJF, 2016).

A avaliação em larga escala começou a ser desenvolvida no Brasil na década de 1980. Nesse período, o Ministério da Educação iniciou pesquisas em torno da avaliação educacional e do modo como ela poderia contribuir na organização das políticas educacionais. Porém, foi com a viabilização do Saeb que se fortaleceu a necessidade de se construir instrumentos para a Avaliação em Larga Escala (OLIVEIRA; ROCHA, 2007). Nesse contexto, compreendendo sistema como reunir, organizar e coligir, e que os sistemas existem dentro de outros sistemas (LIMA; MARINHO, 2012). Os estados foram influenciados, desenvolvendo sistemas próprios de avaliação, sendo o Ceará um dos pioneiros na elaboração e efetivação de um sistema. Em 1992, o estado realizou o primeiro levantamento de dados sobre a aprendizagem dos alunos. Posteriormente, esse sistema passou a ser conhecido como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace).

Inicialmente, o Spaace gerava informações periódicas, a cada dois anos,

intercalando com o Saeb, e avaliava turmas de 4ª e 8ª séries, como eram denominadas na época, atualmente 5º e 9º ano do ensino fundamental, e também o 3º ano do ensino médio. Com as avaliações do Spaece nesses primeiros ciclos, percebeu-se um alto índice de analfabetismo no Ceará (GUSMÃO; RIBEIRO, 2011).

Somado a esses índices de analfabetismo, em 2005, o artigo 6º da LDB foi alterado para o ingresso obrigatório da criança, aos 6 anos de idade, no ensino fundamental. A mudança ocasionou maior atenção sobre as especificidades de aprendizagem das crianças nessa faixa etária. Ela também proporcionou alguma reflexão em torno de determinadas práticas e métodos, entre elas a forma de avaliar o processo de alfabetização (SILVA, 2005).

Na tentativa de reverter os índices de analfabetismo no estado e influenciadas pela mudança legal de 2005, a Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará e a União dos Dirigentes Municipais de Educação, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância, criaram o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), inicialmente com 60 municípios. Atualmente, todos os municípios do estado participam. Em 2007, o Programa de Alfabetização na Idade Certa tornou-se uma política prioritária para a Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

O Paic, inicialmente, tinha como objetivo alfabetizar os alunos de escolas públicas até o final do 2º ano do ensino fundamental. Em 2015, foi lançado o Mais Paic — Programa de Aprendizagem na Idade Certa —, que tinha como objetivo ampliar o trabalho de cooperação já existente entre os municípios cearenses, passando a atender educação infantil, ensino fundamental 1 e 2.

O programa abrange seis eixos, entre eles o de avaliação externa, que tem como prioridade ajudar os municípios na implantação de sistemas de avaliação, possibilitando planejamento, execução e utilização dos resultados dessas avaliações. Entre os objetivos deste eixo está o de diagnosticar a situação de aprendizagem da leitura, da escrita e da compreensão textual dos alunos das séries iniciais das redes municipais de ensino e comunicar esses resultados aos responsáveis.

A Seduc, em parceria com Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, idealizou, em 2007, o Spaece-Alfa. Neste período, eram poucas as experiências em avaliar alfabetização de uma forma diagnóstica e que atendesse a um grande número de alunos, sendo o Ceará pioneiro nesse aspecto.

Diante da urgência em melhorar a qualidade da educação ofertada, em específico a alfabetização, e de se cumprir o pacto de cooperação com o estado, as secretarias municipais de educação implantaram — e algumas ainda estão em processo de implantação — sistemas

próprios de avaliação. Esses sistemas apresentam objetivos diversos, tais como: descentralização do processo de avaliação; conhecimento da realidade da educação municipal para melhor gerir; e intervenção pedagógica de forma imediata, de acordo com as necessidades dos alunos (RIBEIRO, 2011).

4.1 Análises procedimentais e as estratégias metodológicas do estudo de caso

A definição da unidade escolar como objeto único de investigação, já problematizado na seção 3, é motivada por apresentar-se, entre 2015 e 2016, como um espaço de destaque no Distrito de Educação IV da Rede Municipal de Educação, em relação às escolas geograficamente próximas com desempenho superior tanto no SPAECE quanto no resultado do IDEB, apresentando funcionamento em apenas dois turnos, sem realizar seleção para ingresso dos alunos nem receber aportes financeiros extras, diferindo das demais escolas geograficamente próximas, entre as quais uma escola em Tempo Integral, cuja realidade difere das demais.

Os procedimentos de investigação e as estratégias metodológicas para a análise do estudo abordam, por isso, dois campos de investigação: o Estudo de Caso Único e a Pesquisa Documental.

O estudo sobre as particularidades da organização puderam nos fazer compreender as circunstâncias em que os fenômenos ocorreram/ocorrem a partir de entrevistas realizadas com os dois professores que faziam parte do Núcleo Gestor da escola nos anos de 2015 e 2016 .

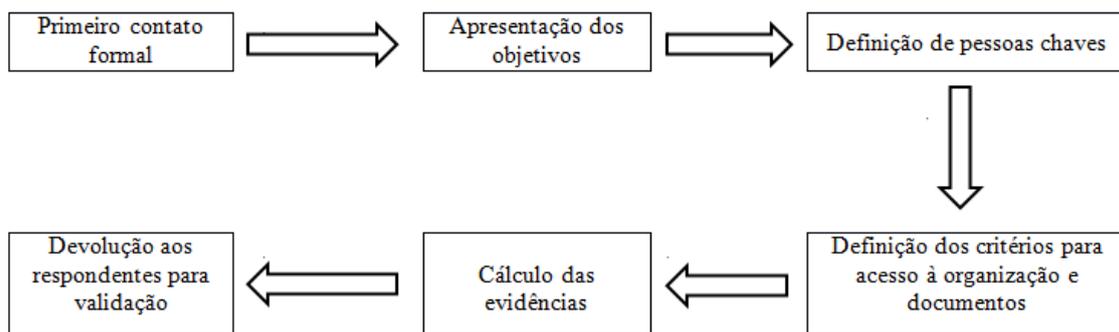
O Esquema 1, construído por Freitas e Jabbour (2010, p.16), evidencia as etapas operacionais do estudo de caso realizado a partir de 2017, quando se efetiva o primeiro contato com a escola. Apresentou-se, então, o projeto de investigação e solicitou-se a colaboração para o desenvolvimento da investigação. Em agosto de 2017, fez-se uma pesquisa exploratória e expôs-se o projeto de pesquisa preliminar, de forma segmentada, aos professores e à coordenadora escolar — todos dos turnos manhã e tarde —, no qual cada grupo apresenta suas considerações e apoio à pesquisa. Para que o tempo de investigação fosse cumprido, decidiu-se que as pessoas-chave para prosseguimento ficariam restritas ao Núcleo Gestor. Em seguida, efetivaram-se os processos para garantir o acesso aos documentos/informações através de contatos telefônicos e autorizações escritas.

Godoy (1995, p. 23) afirma que, na “[...] pesquisa documental, três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o

acesso e a sua análise”. Como se obteve pleno acesso à unidade, aos seus profissionais e aos documentos internos, selecionamos para análise: PPP, SGE Escola, Calendário Letivo 2017, agenda escolar e formulários específicos, e o Termo de Responsabilidade do Aluno.

Em setembro de 2017 foi enviado o PPP pelo Núcleo Gestor, assim como conseguiu-se acesso ao SGE Escola, mediante autorização concedida formalmente pelo Coordenador do Distrito de Educação IV (Anexo B). A contar desta ação, empreendeu-se o estudo mais específico da unidade a partir dos índices educacionais, do público atendido e dos profissionais lotados, dando prosseguimento ao cálculo das evidências, iniciado ainda no decurso da elaboração do projeto, quando se analisam os resultados das escolas do Distrito de Educação IV do Município de Fortaleza/Spaace-Alfa 2015/2016. Durante as entrevistas, os dados coletados e tratados foram apresentados aos respondentes a fim de que possam fazer suas considerações.

Figura 3 - O procedimento da coleta de dados e levantamento de evidências



Fonte: Freitas e Jabbour (2010, p. 9).

A entrevista semiestruturada utilizada como técnica de recolhimento de dados estava disposta em dois blocos (Apêndice A): o primeiro era composto pelos dados pessoais do entrevistado (formação e tempo de serviço na escola e na função) e os fatores destacados na análise do Projeto Político-Pedagógico e demais instrumentos identificados na escola (objetivo central, processos de avaliação interna como a diagnóstica, formativa e somativa, instrumentos de avaliação, divulgação dos resultados das avaliações internas, relação da escola com os indicadores do Spaace-Alfa, identificação dos planos de intervenção e projetos desenvolvidos e os impactos dos planos de intervenção e projetos); o segundo (Apêndice B) abordava as percepções dos gestores sobre o conceito e a função de avaliação (compreensão ampla) e das avaliações externas (Spaace-Alfa) e o uso dos resultados do Spaace-Alfa pela gestão escolar (divulgação dos resultados, planejamento pedagógico, intervenções pedagógicas a partir dos resultados, problemas ou dificuldades no tocante ao uso pedagógico

dos resultados do Spaece-Alfa, possíveis melhorias em termos de divulgação e realização de ações pedagógicas a partir dos resultados do Spaece-Alfa). Ou seja, uma segmentação a partir dos resultados: a escola busca os resultados, e estes redimensionam o trabalho da gestão. Para análise dos dados, são utilizadas como categorias teóricas centrais nesse estudo:

- a) Gestão Pedagógica como dimensão da gestão escolar, sendo considerada por envolver todos os processos para desenvolvimento do ensino e aprendizagem, como a mais importante:

[...], pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos [...] Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida (LÜCK, 2009, p. 95).

- b) Avaliação como estratégia para captar informações que fundamentem a tomada de decisões visando à melhoria de uma realidade diagnosticada, a partir de um recorte de resultados obtidos (HORTA NETO, 2010; VIANNA, 2000, 2005, 2010).

A avaliação em qualquer de suas acepções deve ter um forte caráter formativo, levando em consideração que seu objetivo é compreender melhor a realidade e, dessa forma, atuar sobre ela, dentro dos limites impostos pelos instrumentos utilizados. É importante destacar que o limite de uma avaliação é definido previamente quando se determinam quais os instrumentos que serão usados no processo (HORTA NETO, 2010, p. 89).

Nesse entendimento, Dias Sobrinho (2002), assegura que a — avaliação é plurirreferencial, complexa, polissêmica, com múltiplas e heterogêneas referências, sendo um campo disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais.

Como surgiram outras categorias no decorrer do estudo e da coleta de dados, de acordo com Minayo (2000), aquelas são consideradas categorias de partida, já que se manifestaram no início do trabalho de campo e orientaram o estudo preliminar.

4.2 O contexto nacional diante das especificidades do universo investigado

Toma-se como marco inicial de reflexão, para a (re)orientação das práticas pedagógicas na Escola Municipal Irmã Giuliana Galli, o ano de 2017, pois coincide com a

transição da gestão do municipal. Tendo como documentos norteadores Plano de Educação Estadual e Municipal de Educação, além do Plano de Desenvolvimento da Educação construído e desenvolvido durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), na gestão do então Ministro da Educação, Fernando Haddad. Soma-se isso, ainda, ao trabalho da gestão da escola no período de 2016-2017, tendo as duas entrevistadas participado desde o processo de municipalização da escola.

A LDB responsabiliza o Estado e a família pelo ensino fundamental, a ser promovido e incentivado em colaboração com a sociedade (BRASIL, 1996), e o torna obrigatório, promovendo a crescente ampliação da matrícula neste segmento. O monitoramento da qualidade educacional do serviço torna-se um preceito constitucional, previsto no Artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

O Plano Nacional de Educação, edição 2014-2024, em sintonia com o trabalho desenvolvido nos âmbitos federal, estadual e municipal, estabelece como metas para o ensino fundamental: Meta 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. Meta 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

No Ceará, seguindo essa vertente, as matrizes básicas do governo atual resgatam como metas básicas do Plano Estadual de Educação (2016): 1) necessidade da universalização do ensino fundamental; 2) alfabetização das crianças até, no máximo, o fim do 2º ano; 3) erradicação do analfabetismo; 4) elevação das matrículas do Ensino Médio; e 5) redução em 50% do analfabetismo funcional. Os resultados pretendidos pelo Estado estão atrelados a três ações que ainda não se efetivaram em sua totalidade como Política de Estado: o Plano de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), a valorização dos profissionais da educação, por meio do Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS), de acordo com o Plano Estadual de Educação (PEE), em 2016 e Plano Municipal de Educação.

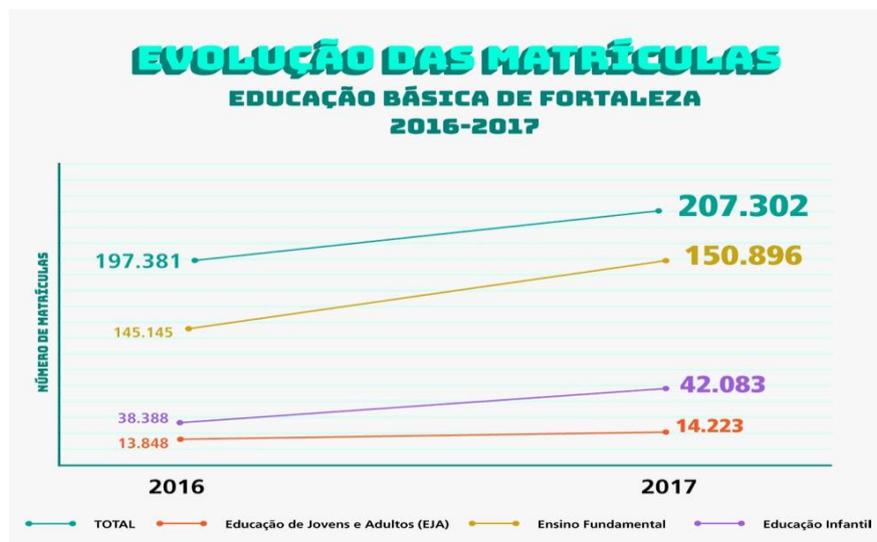
O ponto crucial que interliga PNE, PEE, PME e PPP da E.M Irmã Giuliana Galli e legislações como a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) é a compreensão do termo “qualidade na educação”. Nenhum deles descreve claramente o que seja esta expressão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) traz, em seu Artigo 4º, referência aos padrões elementares de qualidade de ensino, definidos como variedade e quantidade mínimas, por estudante, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Para Cury e Ferreira (2009), trata-se de uma afirmação sem a consistência necessária para elucidar, no âmbito do Poder Judiciário, a discussão referente ao termo. Por outro lado, existem estudos referentes à qualidade da educação, considerando-se a questão do custo-aluno qualidade ou a qualidade aferida mediante avaliações externas. “[...] a qualidade é, assim, um modo de ser que afeta a educação como um todo envolvendo sua estrutura, seu desenvolvimento, seu contexto e o nosso modo de conhecê-la” (CURY, 2010, p. 17).

O ensino fundamental, tomado como prioridade na década de 1990, recebe investimentos em políticas educacionais e propulsiona uma realidade desafiadora para a capital cearense. Segundo dado do Censo Escolar Educação Básica 2017, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o resultado vai na contramão do Brasil, que reduziu o número de matrículas no ensino fundamental nas escolas públicas.

Na capital cearense, a matrícula foi ampliada na comparação com 2016, passando de 197.381 para 207.302 alunos (aumento de 5,03%). De acordo com o Censo Escolar, a expansão de matrícula ocorreu em todas as modalidades, da Educação Infantil ao Ensino Médio. No ensino fundamental houve aumento (4,02%), entre 2016 e 2017. Como é possível observar no Gráfico 1, ocorre um aumento no número de matrículas para o ensino fundamental na capital, de 145.145 em 2016 para o patamar da matrícula de 150.896 em 2017.

Gráfico 2- Evolução das matrículas



Fonte: Dados obtidos SME- Portal da Educação. Adaptado pela autora (2019).

De acordo com a entrevista a Gestora 1, quando a LDB (9394/96) estabelece como prioridade do Estado oferecimento do Ensino Fundamental e melhora a sua qualidade, com

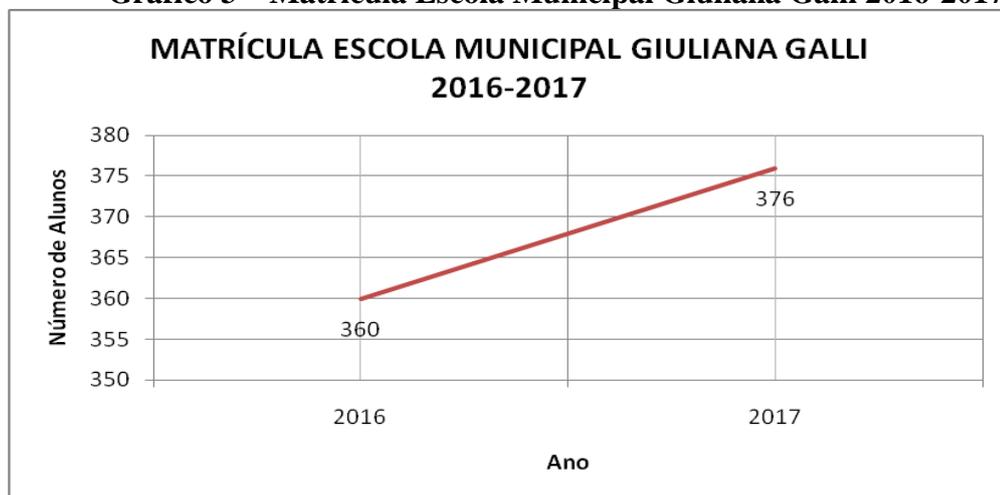
expansão de matrícula, escolha de gestores por mérito dentre outras ações fortalece para que haja essa expansão das matrículas.

[...] A parceria entre família e escola, é muito importante quando ambos estão unidos em um objetivo comum que é formar cidadãos conscientes na sociedade em que habitam, com valores éticos e morais e com uma perspectiva de um futuro melhor, bem como o reconhecimento de nossa escola perante a comunidade (informação verbal)¹.

Decidiu-se por manter todas as marcas da oralidade do entrevistado, sem qualquer tipo de edição, como pode ser verificado na transcrição acima, objetivando traduzir, com fidedignidade, o evento interacional, sendo este o tratamento dispensado aos demais enunciados dos entrevistados. Assim, para demonstrar a realidade relatada acima, de aumento das matrículas na unidade escolar, buscamos dados junto ao Censo Escolar.

Como se pode observar no comparativo dos Gráficos 1 e 2, sendo o último um recorte do Gráfico 1, enquanto a matrícula na Rede Municipal cresce aproximadamente 4,2%, o da escola aumenta em 4,4% entre 2016 e 2017, o que demonstra o crescimento equânime com a rede.

Gráfico 3 – Matrícula Escola Municipal Giuliana Galli 2016-2017



Fonte: Dados obtidos na Secretaria da Escola. Adaptado pela autora (2019).

Vale ressaltar que o trabalho dessa unidade escolar inicia-se no 1º ano do ensino fundamental, recebendo novos alunos da Creche Conveniada Irmã Giuliana Galli. De acordo com as entrevistas realizadas com as demais gestoras da Escola Municipal Irmã Giuliana Galli, entre julho e setembro de 2017, especificamente com a Gestora 1, somando-se os dados

¹ Entrevista realizada com Gestora 1.

coletados na Secretaria da escola e do Inep, percebe-se que a escola vai se firmando cada vez mais como espaço de conquista para a comunidade.

Visando à construção e à divulgação de uma proposta de funcionamento específica para a escola, a então detentora do cargo de diretora em 2014, com apoio dos demais profissionais da escola e do distrito de educação, acorda um conjunto de mudanças, traduzidas naquele momento em ações como uso de estratégias pedagógicas voltadas para o processo de alfabetização com metodologias focadas em rotinas que promovessem a aprendizagem e a autonomia do aluno.

Então, a gente se reuniu. A gente fez um planejamento que abrangesse o que escolatava realmente precisando, que era avançar com os alunos do 2º ano. Mas, trabalhamos também com os primeiros anos que é de onde partimos, eles vem com o déficit muito grande de aprendizagem. Muitos não conhecem o alfabeto[...] um trabalho feito a muitas mãos (informação verbal)².

A fala da gestora evidencia o que é, na concepção de Libâneo, Oliveira e Toschi (2013), função do setor pedagógico, pois abrange as atividades de coordenação pedagógica e de orientação educacional, conforme discutido anteriormente. Nesse aspecto, torna-se relevante ressaltar que até a data de conclusão da pesquisa, a escola não possuía em seu quadro lotação um profissional no cargo de Orientador Educacional. Segundo a gestora, seria importante que mais pessoas pudessem contribuir no setor pedagógico.

Dentre as ações promovidas pela gestão da escola em relação às apropriações e aos usos dos dados educacionais como forma de melhorar os resultados do Spaece-Alfa, pôde-se extrair das entrevistas o seguinte:

- a) realização de oficinas (português e de matemática), estudos e pesquisas dos professores e equipe de gestão como forma de socializar os conhecimentos necessários a aprendizagem dos alunos e formação profissional docente, liderado pela coordenadora pedagógica;
- b) monitoramento da aprendizagem e frequência dos alunos a partir de registros dos professores e premiação dos alunos que conseguissem melhor frequência mensal;
- c) orientação dos gestores para construção de itens a partir da matriz de referência do Spaece e da Prova Brasil;

² Entrevista realizada com Gestora 1.

- d) discussão em momentos de planejamento dos professores sobre os resultados das avaliações externas, como forma de identificar os problemas apontados e promover intervenções pedagógicas;
- e) realização de simulados nas áreas de Português e Matemática, para agrupar os estudantes que apresentam dificuldades semelhantes;
- f) aulas no contraturno e no 5º tempo (11h às 11:45h) dos alunos que apresentam dificuldades em leitura e escrita. Os estudantes eram selecionados a partir do registro dos professores e a partir das avaliações diagnósticas;
- g) Projeto aluno-monitor. Os próprios alunos atuavam como monitores dos colegas com dificuldade de aprendizagem, estimulando a cooperação entre os estudantes, ficando sob orientação e gerência da coordenadora pedagógica; e
- h) dedicação do tempo pessoal dos gestores em visita domiciliar às famílias dos alunos que apresentam baixo rendimento escolar ou deixaram de frequentar a escola por algum motivo, as visitas aconteciam mediante um cronograma previamente consolidado pela gestão, onde continha o nome do aluno, o endereço e sempre acompanhado de um funcionário terceirizado da escola com vínculo na comunidade por se tratar de uma área de alta vulnerabilidade social.

Ao argumentar com a gestora e a coordenadora sobre o aumento dos indicadores relacionados à avaliação externa em relação aos anos 2016 e 2017, elas disseram que é importante considerar que o ano 2017 foi atípico para a escola e as demais da rede, não só pela mudança de gestão administrativa do município e da escola, mas pela forma com que o trabalho de gestão da escola e a gestão pedagógica vinham sendo desenvolvidos. Sobre essa perspectiva, torna-se relevante destacar que:

Desde 2014 que a gente vem tentando fazer um trabalho com projetos para todos as séries, principalmente para alfabetização. Envolvíamos todos os professores da escola em cada atividade que planejávamos e cada um tinha a sua função. Tudo o que era delegado a qualquer um deles era acompanhado sistematicamente e buscávamos fazer uma avaliação dos nossos resultados para tentar superar as dificuldades que identificávamos e de preferência no momento em que desenvolvíamos o projeto. Isso era o tempo todo, era contínuo (informação verbal)³.

Diante do exposto, pode-se perceber que a evolução dos resultados do Spaece-Alfa se apresenta como uma consequência do trabalho desenvolvido a partir dos dados dos mesmos e pelo trabalho pedagógico realizado pela escola.

³ Entrevista realizada com Gestora 1.

Sobre as questões norteadoras da presente pesquisa, foi possível verificar, por meio dos documentos catalogados e entrevistas, que as principais ações/decisões adotadas pelas gestoras da escola e que resultaram na evolução das metas do Spaece-Alfa em todas as edições podem ser sintetizadas nas seguintes ações:

- a) acompanhamento direcionado da gestão, por meio de relatórios do trabalho desenvolvido com todas as turmas em todas as séries do ensino fundamental por meio do Sistema de Acompanhamento do Ensino Fundamental (SAEF), e mais intensamente nas séries avaliadas pelos Governos Estadual e Federal. A gestora justifica essa ação como necessária para que os alunos tenham bom desempenho nas avaliações, tendo como foco a aprendizagem;
- b) acompanhamento direcionado da gestão, por meio de avaliações direcionadas pela Secretaria Municipal de Educação, assim como simulados nas séries avaliadas como forma de construir leitores fluentes na primeira e segunda séries e aproximações com os testes padronizados.
- c) constante acompanhamento dos professores em relação à frequência e ao desempenho dos alunos na avaliação interna da escola. A coordenação se empenhava em atenuar o baixo desempenho dos alunos nas avaliações, fazendo uso das matrizes de referência do Spaece-Alfa e Prova Brasil;
- d) empenho da equipe de gestão em efetivar meios para atender as necessidades dos alunos. Essas intervenções estavam relacionados a: promover um encontro/reunião com professores para adoção de novas estratégias; orientar, individual ou coletivamente, os professores, a fim de alinhar o trabalho desses profissionais aos objetivos da escola; procura dos pais para orientação sobre o processo de aprendizagem do aluno, para desenvolvimento de atividades, dentre outros.

Pelo que se pode perceber, essas ações/decisões da equipe de gestão da, tratadas nos planos de gestão anual e PPP tem relação direta tanto para necessidade de melhorar os indicadores anuais do SPAECE para o 2º, 5º anos do ensino fundamental quanto para as metas propostas pela SME. Ressalta a gestora que:

[...] o SPAECE, por ser anual e por liberar os informações individuais dos alunos e escola mais rapidamente, ajuda a escola a rever suas estratégias e suas intervenções para melhorar os seus resultados a cada a avaliação, por isso, as avaliações realizadas durante o ano seguia os itens da matriz de referência tanto do SPACE, quanto da Prova Brasil, já que os graus de complexidade e as habilidades são parecidos. Para isso estudávamos como elaborar itens para ampliar nosso banco de

questões dos simulados que fazíamos com todas as turmas de 2º e também do 5º ano (informação verbal)⁴.

Quanto à necessidade de melhorar o desempenho dos estudantes em Português e Matemática, verificou-se também o trabalho individual dos professores, incentivados pela gestão da escola, onde esses resultados são discutidos junto a cada professor[...]. Após uma triagem, os estudantes passam a ter aulas de reforço na própria escola, incluindo-se na Rotina de atividades do —Programa Novo Mais Educação.

As gestoras ressaltaram as dificuldades de se atingir as metas do SPAECE pelo fato dele atrelar o processo de escolarização ao desempenho nos exames padronizados (Spaace-Alfa), pois as escolas enfrentam muitos problemas que vão além das próprias condições de tentar resolver. Sobre essas dificuldades, ressaltam que além de reunir esforços para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e sua permanência na escola, precisavam resolver problemas que eram próprios do sistema de ensino, tais como: ter professores sem perfil alfabetizador para atuar em sala de aula (gestão de sala de aula e dificuldade no domínio de conteúdos alfabetizadores). Ressaltaram, ainda, as dificuldades de atingir e as metas projetadas pelo Spaace em cada edição.

A tentativa constante de envolver e sensibilizar pais, professores, gestão e funcionários com um objetivo comum de melhorar o desempenho escolar dos alunos é uma característica da escola pesquisada. Todos os documentos analisados estão em pastas-arquivo, sob os cuidados do secretário escolar.

O próximo tópico será dedicado para síntese e considerações finais.

⁴ Entrevista realizada com Gestora 1.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo examinou a maneira pela qual, os dados que compõem os resultados do Spaece-Alfa foram apropriados e utilizados na Escola Municipal Irmã Giuliana Galli, a partir da perspectiva dos membros que atuaram na equipe de gestão, no período de 2015 a 2017.

Conforme caracterizado anteriormente, os critérios que definiram a seleção da referida escola foram: 1) identificar as políticas públicas de educação no Brasil ao longo dos anos, situando o Spaece-Alfa nesse contexto; 2) caracterizar a Rede Municipal de Ensino, o trabalho e a estrutura organizacional para atendimento das escolas situadas em Fortaleza, situando a E.M Irmã Giuliana Galli; e 3) verificar como esta escola organiza o trabalho pedagógico nos 2º anos (ensino fundamental), a partir dos resultados do Spaece-Alfa, considerando a perspectiva dos gestores.

Vale ressaltar que a pesquisa científica impõe limites à investigação. Ao optarmos por uma abordagem quanti-qualitativa para responder às inquietações e aos problemas levantados durante a definição do objeto de estudo, concluímos que ela permitiria uma aproximação relativa ou parcial com a realidade, exigindo coerência para entender que os resultados seriam sempre uma das verdades possíveis acerca do fenômeno estudado. Assim, não guardaria coerência epistemológica buscar entender os processos ocorridos na Escola Irmã Giuliana Galli, dadas as realidades diferenciadas em que as escolas situadas geograficamente próximas estão imersas, porém adentrar neste universo poderia inspirar muitas reflexões e ações, sem desconsiderar a relevância teórica dos fenômenos em sua totalidade.

Nesse contexto buscou-se, especificamente: 1) apresentar os conceitos básicos na formulação de Políticas Públicas e ações efetivadas no âmbito da educação brasileira dos últimos anos, detendo-se nos continuísmos, nos avanços e nas possibilidades do cenário nacional para o cearense, identificando ainda as políticas públicas de educação no Brasil dos séculos XX e XXI e no Estado do Ceará, mais especificamente a partir do final da década de 1980; 2) situar a escola Irmã Giuliana Galli na Rede Municipal de Ensino enquanto partícipe da Política de Educação empreendida pelo estado, dentro de um contexto geográfico e social identificado após análise estatística e institucional; 3) a constituição das avaliações internas e os efeitos sobre o território da pesquisa, as especificidades do universo investigado e a retroalimentação estabelecida pela gestão entre os processos internos e os resultados externos alcançados pela escola.

A primeira seção inicia apresentando conceitos-chave para se compreender a Política Pública, tais como sociedade/vida societária, necessidades, interesses, política, *politics* e *policy*, entre outros. É por intermédio do diálogo conflitante entre estas categorias que o Estado e a sociedade estabelecem políticas sociais específicas em um determinado período histórico. Entrelaçando essas concepções, o texto segue e observa-se que a educação, enquanto política pública mais equânime e eficiente, ganha impulso somente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, seguida da Lei n.º 9.394/96, a qual aprova as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ambas respaldadas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990. O Brasil, ao assinar a Declaração Jomtien, como é denominado o documento construído e aprovado durante a Conferência, assume, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no país. Objetivando o cumprimento desses acordos e com o fito de garantir recursos financeiros para essas transformações, a Emenda Constitucional n.º 14/1995 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado através da Lei n.º 9.424/1996 (substituída atualmente pelo FUNDEB, MP n.º 339/2006, e pela Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007), passando a vigorar somente em 1998.

Nessa perspectiva, o Brasil, ao tornar-se signatário do Pacto Todos pela Educação (1990), empreende, em âmbito nacional, a formulação do 2º Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001/2011, referência como documento na apresentação de princípios, diretrizes, metas, prioridades e estratégias de ação para superação dos problemas educacionais.

Ademais, os estudos para a elaboração do novo PNE (2014-2024) surgem em novo contexto político-econômico, com a chegada ao poder do ex-metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva, cujas ações estabeleciam expectativas de combate efetivo às desigualdades sociais impostas pela globalização. É deste período que surgem Programas como o Bolsa Família (2004) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007), objetivando melhorar a redistribuição de renda e a educação no Brasil, respectivamente.

Assim, com o último PNE (2014-2024), embora elaborado de forma colaborativa, através da participação de diversos segmentos sociais, a instabilidade política e econômica surgida após 2014 com a reeleição de Dilma Rousseff (2011-2016) e os embates no Congresso que culminaram em seu *impeachment* fizeram que muitas metas previstas não fossem efetivadas. Esse contexto já apresentava sinais de que o quadro tendia a se agravar, já que, em 15 de dezembro de 2016, promulga-se a Emenda Constitucional nº 95, a qual congela o teto dos gastos públicos pelos próximos vinte anos (BRASIL, 2016). A efetivação do direito

constitucional à educação se associa à garantia de recursos estáveis para a área. (BRASIL, 1988, Art.5). Sem o aporte financeiro necessário, o direito de todos fica comprometido.

Os Planos Nacionais de Educação (2001-2010/ 2014-2024) garantem não somente a ampliação do público atendido, mas a diversificação na modalidade, com a introdução, no contexto cearense, de escolas profissionalizantes e em tempo integral. A título de ilustração, o atual prefeito, Roberto Cláudio, avança, por sua vez, na implantação das Escolas em Tempo Integral e no aumento de creches.

A segunda seção elucida essas questões quando descreve a distribuição, a estruturação e o funcionamento da Rede Municipal de Ensino, situando a E.M Irmã Giuliana Galli nesse contexto. Assim, a fim de responder a muitos questionamentos surgidos no decorrer da investigação, iniciamos por registrar o quantitativo, a distribuição geográfica das unidades e as modalidades de ensino ofertadas na capital pelo Distrito de Educação IV e, assim, foram encontradas 50 E.M (escolas regulares com funcionamento em apenas dois turnos), 1 escola em tempo integral (E.T.I) ofertando o ensino fundamental I.

Embora a escola selecionada para estudo apresente basicamente o mesmo perfil, pertencendo a um mesmo sistema de ensino, a pesquisa mostrou aspectos tanto convergentes quanto divergentes no que diz respeito às percepções, estratégias e usos dos dados das avaliações externas pela equipe de gestão que atuou durante o período de 2015 a 2017 na unidade escolar analisada. As questões que nortearam esse estudo estão relacionadas à forma com que os dados do Spaece-Alfa eram percebidos, apropriados e utilizados pela equipe de gestão da escola para (re)orientar o planejamento e identificar dificuldades a serem superadas, tendo como marco temporal o ano de 2017, quando foi divulgado o resultado do Spaece-Alfa de 2016.

Ao abordar os territórios e sentidos da E.M Irmã Giuliana Galli, concluiu-se que, embora situada em um espaço rodeado por ocupações impróprias de Fortaleza, no bairro Serrinha, recebe poucos alunos oriundos de outros bairros, conforme residência declarada. Além disso, cerca de 66% participam do Programa Bolsa Família, apontando para um perfil socioeconômico do público em que a renda familiar *per capita* é de aproximadamente R\$ 70,00.

Apesar da renda familiar baixa e dos aportes financeiros limitados, a escola tem apresentado resultados significativos e, no período investigado, melhoras acentuadas nas proficiências de Língua Portuguesa Spaece-Alfa.

Os dados e as informações registrados oferecem elementos para o aprofundamento da discussão sobre as políticas institucionais da própria escola e políticas

públicas no campo educacional, mas demonstram também que, para haver avanço na qualidade da educação, é preciso um conjunto de intervenções diferentes e autônomas das que são apresentadas pela SME e que devem ser gestadas, implantadas, monitoradas e avaliadas pela escola. Afinal, nas últimas duas décadas, o sistema educacional foi expandido em todos os níveis; mesmo assim, o país encontra dificuldades em melhorar sua qualidade e eficiência. Independentemente da localização, as necessidades das escolas brasileiras são bem semelhantes: desenvolver a competência de alunos, motivar e formar professores e gestores, criar mecanismos efetivos para correção dos problemas de iniquidade social e econômica e, por fim, usar eficientemente os recursos públicos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se, inicialmente, conhecer como se organiza a gestão das escolas municipais de Fortaleza a partir das categorias e funções dos profissionais que integram essa equipe, tendo também como referência o Projeto Político-Pedagógico (PPP), e o regimento escolar da escola investigada. De modo geral, pode-se considerar que as categorias que formaram a equipe de gestão das escolas municipais de Fortaleza no período investigado foram: diretor, coordenador e secretário escolar.

Na sequência da pesquisa, foi realizado um mapeamento dos principais dispositivos legais que normatizam a política educacional da rede municipal de ensino de Fortaleza, partindo do princípio de que a gestão de suas escolas está inserida em um contexto mais amplo, o qual se relaciona com a organização e o planejamento administrativo implementado nesse município. Esse estudo se consolidou com o avanço do conhecimento sobre a temática relacionada a avaliação externa e gestão da escola por meio do estudos de caso sintetizado a seguir. Para as observações sobre os dados coletados em documentos e entrevistas se pressupôs que a função pública exercida pelos membros da equipe de gestão das escolas não permite que eles ignorem as políticas educacionais implementadas em suas escolas, já que esses profissionais precisam realizar uma leitura das demandas trazidas e, simultaneamente, oferecer uma resposta aos professores, aos pais, à comunidade e à administração central.

Nesse contexto, a pesquisa permitiu inferir que os integrantes das equipes de gestão têm incorporado gradativamente, com propósito e finalidade, as informações acerca das avaliações externas, utilizando os resultados apresentados para tomar decisões quanto aos problemas identificados. As entrevistas e os registros coletados permitiram identificar estratégias utilizadas pela SME e equipe de gestão da escola, no que se refere a apropriação e uso dos dados do Space-Alfa no período de 2015 a 2017.

Na rede, foram identificadas três ações da SME relacionadas às avaliações em larga escala: i) reuniões nas ocasiões de divulgação dos resultados do Spaece-Alfa para evidenciar as escolas que tiveram bom desempenho, ressaltando a importância do trabalho do gestor escolar; ii) Avaliação diagnóstica realizada pela SME, que de certa forma preparava/prepara para o SPAECE e demais avaliações, limitando-se ao primeiro segmento do Ensino Fundamental; iii) desenvolvimento de um programa de apoio do Governo do Estado do Ceará para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental (Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC), o qual foi mencionado na análise do caso estudado.

Na busca de registros que pudessem evidenciar as informações coletadas em entrevistas, constatou-se a presença de ações municipais que dessem suporte e orientassem a apropriação e o uso dos dados das avaliações externas pelas escolas no período analisado. O Plano Municipal de Educação de Fortaleza (FOTALEZA, 2009), nesse sentido, constituiu-se como instrumento de planejamento para os gestores da rede municipal, definindo metas e as estratégias de ação relacionadas às políticas educacionais para o desenvolvimento da educação de Fortaleza. No que se refere à avaliação da aprendizagem, dentro dos objetivos e metas/ações do PME, tem-se como perspectiva: “[...] assegurar a elevação progressiva de desempenho em todo o sistema de ensino por meio de um programa de monitoramento e correção dos indicadores de desempenho pela Prova Brasil, do SAEB, do SPAECE e do sistema de avaliação municipal que venha a ser desenvolvido” (FORTALEZA, 2009).

Desse modo, mesmo nesse caso, não foram encontradas referências consolidadas e emanadas pela Secretaria Municipal de Educação no que tange ao alcance das metas educacionais e estratégias que indicassem como as escolas poderiam superar suas dificuldades para melhorar os resultados dos seus alunos apresentados nas avaliações externas, ficando essa orientação a cargo dos distritos de educação e por sua vez pelos gestores.

As gestoras da escola pesquisada relataram que suas dificuldades em atingir ou superar a meta planejadas para o Spaece-Alfa, projetadas para cada período, dava-se, basicamente, pela necessidade de melhorar ao mesmo tempo a aprendizagem e o rendimento da série anterior em condições que muitas vezes parecem alheias ao trabalho escolar, pois muitas crianças só estavam há dois anos na escola. Ressaltaram que esse fato dificulta ainda mais, não só pela quantidade de alunos matriculados, mas pela especificidade e diversidade do trabalho pedagógico com esses dois níveis demanda, além do fato de não atuarem também com educação infantil. Esses profissionais apontaram para a necessidade de trabalhar com apenas esses dois segmentos do ensino fundamental para melhorar os resultados.

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas as entrevistadas consideraram a importância do Spaece-Alfa, pelo fato de trazerem novas perspectivas de mudanças, tais como, melhoria da aprendizagem dos alunos, ainda que existam consensos, dissensos e conflitos no campo educacional, provocados pela necessidade de se buscar meios para melhorar a proficiência dos alunos, mantendo-os frequentes na escola.

No que se refere ao formato como os dados do Spaece são apresentados às escolas (conforme demonstrado na Tabela 5), como subsídio para a melhoria dos indicadores, essa política de avaliação externa do governo estadual pareceu atender às expectativas dos entrevistados, que deixaram transparecer a preferência pela adoção do sistema de avaliação do Governo do Estado do Ceará: o Spaece, em comparativo com a repassada pelo INEP, ou seja, o da Prova Brasil.

As entrevistadas ainda pontuaram as vantagens do Spaece: a possibilidade de se fazer o registro dos itens da prova em que os alunos apresentaram mais dificuldades; a triagem de alunos por nível (considerando os testes de sondagem) para aulas de reforço no contra turno; a identificação do que pode estar sendo um problema de ensino do professor; acompanhamento e assessoramento técnico dos Distritos de Educação, Secretarias Municipais e do Governo do Estado; oferta de cursos e oficinas destinadas a utilização dos resultados da avaliação externa; dados para questionamento sobre o trabalho desenvolvido pelos atores desse processo; subsidiar a elaboração de um projeto de superação das dificuldades identificadas; avaliar anualmente turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, considerando a alfabetização dos alunos.

Com base nas entrevistas e nos registros coletados nas escolas, foi possível perceber que o modelo da avaliação externa do Governo do Estado do Ceará, inspirado no sistema de avaliação nacional, tem subsidiado o trabalho da equipe de gestão e dos professores, numa tentativa de alinhamento da rede com as diretrizes, incidindo na possibilidade de uma preparação prévia para os alunos na Prova Brasil, uma vez que as matrizes de referência são semelhantes.

Diante desse conjunto de ações evidenciadas nas entrevistas, foi possível constatar, por meio da análise mais específica dos dados que compõem o Spaece da escola pesquisada, que a equipe de gestão dessa escola se empenhou em desenvolver ações para melhorar a aprendizagem dos estudantes. As iniciativas de gestão se mostraram pautadas no conhecimento de uma proposta pedagógica centrada nos alunos, em suas dificuldades e capacidade de aprendizagem, priorizando a alfabetização, a leitura e a escrita, por considerarem que estas eram as maiores fragilidades dos alunos.

Ao elucidar as principais ações/decisões adotadas pelos gestores que resultaram na evolução contínua das metas do Spaece-Alfa nas edições de 2016-2017, questionou-se os entrevistados —a que se atribui essa melhoria. Todos disseram que a evolução dos resultados do Spaece-Alfa na escola em que atuou tem a ver com um trabalho de equipe, que ocorreu com propósitos definidos e foi contínuo e integrado (gestão da escola, professores, alunos, comunidade), na intenção de melhorar os resultados a cada etapa. Ressaltaram a importância de se manterem atualizados os registros individuais dos alunos em relação a sua aprendizagem e frequência escolar.

Ao falarem sobre o próprio trabalho, as gestoras revelaram que suas principais ações/decisões com a evolução das metas tiveram a ver não só com seu conhecimento sobre avaliação interna e externa da escola, mas com um conjunto de variáveis que influenciaram positivamente o aprendizado dos alunos e a sua frequência no ambiente escolar, tais como: a busca pelos pais (ou responsáveis) na participação da vida escolar dos alunos que apresentam dificuldades; o investimento de seu tempo pessoal da equipe de gestão com trabalhos da escola; a manutenção constante da infraestrutura da escola; a relação de trabalho/parceria dos professores em se comprometer com os planos e metas de melhoria dos resultados; o plano de gestão da escola e avaliação deste em relação às próprias metas da equipe.

As gestoras deram ênfase à importância de gerir a escola com muita dedicação, com base na participação e no diálogo com toda a comunidade escolar, ressaltando a importância da autonomia da gestão.

Quanto à relação entre o trabalho da equipe de gestão do período de 2015 a 2017 e ao Projeto Político-Pedagógico, observou-se no PPP da escola uma preocupação com: indicadores educacionais e necessidade de redução dos índices de reprovação, repetência e evasão.

A perspectiva utilizada para análise do PPP é a mesma defendida por Veiga (2001, 2003), que concebe o documento como um meio de potencializar o trabalho colaborativo de todos os atores da escola, contribuindo para o compromisso de todos para objetivos comuns.

Diante das análises apresentadas, considera-se que a avaliação aplicada ao Ensino Fundamental poderá ser apreendida na sua totalidade se for levado em conta não somente os resultados, mas também os processos (caminhos percorridos – ações, métodos, procedimentos, técnicas). Para relacionar os resultados aos processos, Pestana (2007) afirma que é fundamental uma aproximação com seus agentes escolares para que, a partir do diagnóstico levantado, seja possível rever e avaliar práticas cotidianas internas das escolas.

Nesse entendimento, o presente estudo evidencia a necessidade de que gestores e professores busquem conhecer os resultados de sua escola nas avaliações externas para que possam utilizá-los como insumos estratégicos essenciais para o desenvolvimento do processo educativo em sua unidade escolar, pois —avaliar só para constatar uma realidade não é avaliar, é medir, é levantar dados. E dados são úteis quando se convergem em informações.

Os resultados deste estudo apontam para a necessidade de que as gestões municipal e estadual busquem garantir mais oportunidades para que os gestores e professores possam conhecer e compreender as políticas de avaliação externa, considerando-se a necessidade de produzir e desenvolver projetos pedagógicos consistente, articulados e partindo dos próprios resultados da escola como forma de (re)orientar suas práticas pedagógicas. Uma alternativa, nesse sentido, seria a implementação de programas de formação de docentes que auxiliassem na compreensão e na utilização dos resultados das avaliações externas e demais dados educacionais, possibilitando sua análise estratégica com vistas à tomada de decisão. A perspectiva é disseminar a prática de uso dos próprios resultados na escola para se buscar compreender o que tem gerado os problemas identificados por essas avaliações e atender a demandas que parecem ser comuns às escolas.

Essa pesquisa almeja contribuir com o avanço no debate sobre as apropriações e usos dos dados das avaliações externas na comunidade acadêmica, escolas e um público externo a ela (outras Secretarias de Educação, escolas, associação de pais e mestres) em favor da melhoria da qualidade da educação básica no País.

REFERÊNCIAS

- AMAURY, Patryck Grenaud *et al.* **Avaliação continuada**: apropriação e utilização dos resultados. Juiz de Fora: FADEPE, 2009.
- ANUÁRIO de Fortaleza 2012-2013. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2012.
- ARAGÃO, Thêmis Amorim. **Influência das Políticas Habitacionais na Construção do Espaço Urbano Metropolitano de Fortaleza**: História e Perspectivas. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) - Programa de Pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A Educação como Política Pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Disponível em: <<http://www.observatoriodasmetropoles.net/download/gthab/TesesDissertacoes/DissertThemis.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.
- BAUMAN, Zigmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zorge Zahar, 2004.
- BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1983.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e Política Educacional: O Processo de Institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 108, p.101-132, nov. 1999.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Disponível em: <republicavirtual.pbworks.com/f/capitulo+Iv+bourdieu.doc>. Acesso em: 07 jul. 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 dezembro de 1961. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez.1961.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967: outorgada em 24 de janeiro de 1967. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 jan.

1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constituiacao67.htm>. Acesso em: 4 ago. 2018.

BRASIL. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1° e 2° graus e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 11 ago. 1971.

BRASIL. Lei n.º 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 ago. 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm> Acesso em: 2 ago. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 01 fev. 2018.

BRASIL. Lei n.º. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Aprova as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso: 3 nov. 2018.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso: 03 nov. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional n° 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm> Acesso em: 2 ago. 2018.

BRASIL. Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os 149 recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 2013, de 04 de abril de 2013. Altera o Art. 4 da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 13 005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 03 jul. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 de dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em: 06 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROUNI**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ProUni>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica**. Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar - 1997/2015. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. **Sinopse das estatísticas da Educação Básica**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **O caminho da prosperidade**: proposta de Plano de governo. Brasília: TSE, 2018. Disponível em: <http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517//proposta_1534284632231.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Burocracia pública e reforma gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v.8, n.3, p. 29-47, 2007.

BRASIL. Do Estado patrimonial ao gerencial. In: SACHS, I; WILHEIM, J.; PINHEIRO, P. (orgs). **Brasil**: um século de transformações. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 222-259.

BRASIL. A Reforma do Estado nos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. **Lua Nova**, São Paulo, v.8, n. 45, p. 49-95, 1998.

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. Da Administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v.47, n.1, p.04-40, jan./abr. 1996.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita**, São Paulo, v.9, n.2, p.17-79, 11 ago. 2011. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018.

BRUNO, Lúcia. Poder e Administração da Educação no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila de Andre (Org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (Orgs.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea, 2014.

CANÁRIO, Rui. A escola como construção histórica. In: CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? um olhar sociológico**. Porto: Porto, 2005. p. 59-88.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida das Neves. **O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CEARÁ. Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza 19 dez. 2007.

CEARÁ. Secretaria do Planejamento e Gestão. **Índice de Desenvolvimento Municipal (IDM)**. Fortaleza: SPG, 2016. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/estudos_sociais/idm/IDM_2016.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

CEARÁ. Lei n.º 16.025, de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024), **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 01 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170020-LEI-16025-2016.pdf>> Acesso em: 14 ago. 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Todos pela Educação de Qualidade para Todos**. 1995/1998. Fortaleza: Seduc, 1998.

COSTA, Jean Mário Araújo; CUNHA, Maria Couto; ARAÚJO, Rosemeire Baraúna M. de. Federalismo Cooperativo Brasileiro: implicações na gestão da Educação Municipal. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p.43-63, jan/jun. 2010.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. Prestígio escolar e composição de turmas – explorando a hierarquia em redes escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 40, p. 305-330, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cythia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 567-584.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 17, n. 18, p.15-31, jan/dez. 2010.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico. **Desenvolvimento Humano, por Bairro, em Fortaleza**. Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://salasituacional.fortaleza.ce.gov.br:8081/acervo/documentById?id=22ef6ea5-8cd2-4f96-ad3c-8e0fd2c39c98>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

FORTALEZA. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Infantil do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Edições SME, 2011b. Disponível em: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/diretrizes_vol_1.pdf>. Acesso em: 10 de julho 2019

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L.V.; FREITAS, C.V. **Aprendizagem Cooperativa**. Porto: Edições Asa, 2003.

FREITAS, M. C. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e Memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lareado, v. 18, n. 2, p.07-22, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

GANDINI, R. P.; RISCAL, S. A. A Gestão Da Educação Como Setor Público Não Estatal e a Transição para O Estado Fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima F.(Orgs). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: Contexto, História e Perspectivas. **Olh@res-Fundação Carlos Chagas**, Garulhos, v. 2, n. 1, p.8-26, maio 2014. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202/76>>. Acesso em: 10 set. 2018.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964- 1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, jul/ago. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n4/a08v35n4.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani Moreira. A gestão de escolas. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil (1991 a 1997)**. Campinas: Autores Associados, 2001.

HERMIDA, J. F. O Plano Nacional de Educação na legislação vigente. In: CARNEIRO, D.S. **Educar em Revista**. Curitiba- PR:[s.n], 2006.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/IRBEP/article/viewFile/11512/1313>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v.15, n. 42, p.5, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores IBGE**: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio e Janeiro: IBGE, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2016). **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio e Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio e Janeiro: IBGE, 2013.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por Que Gritamos Golpe?** para entender o Impeachment e a Crise Política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KOZELSKI, Adriana Cristina. Professor: uma carreira em extinção ou falta de motivação?. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 9, n. 17, p.178-188, jan. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Karine/Downloads/573-1413-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

LENHARO, A. **A Sacralização da Política**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns Aspectos da Política Educacional do Governo Lula e sua Repercussão no Funcionamento das Escolas. **Histedbr On-line**, Campinas, v. 1, n. 32, p.168-154

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, v. 46, n. 4, p. 668-680, 1998.

LIMA, Aléssio Costa. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. 2007. 262f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

LUCKESI, C. C. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar**. Curitiba, PR: Gráfica Exponente, 2004.

MACHADO, Eduardo Gomes. Desigualdades e segregações socioespaciais em Fortaleza, Brasil: uma análise a partir da Praia do Futuro. **O Público e O Privado**, Fortaleza, v. 1, n. 30, p.179-207, jul-dez, 2017.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; LIMA, Diva; FARIAS, Maria Adalgiza de. Política de avaliação educacional no estado do Ceará: histórico dos programas de avaliação da Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC). **Tópicos Educacionais: Centro de Educação**, Recife, v. 19, n. 2, p.54-75, jul. 2013.

MANSUR, Jandira. **O frio pode ser quente?** São Paulo: Ática, 1985.

MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. **Direito à Educação: aspectos legais e constitucionais**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MARX, Karl. **Teorias da mais valia**. São Paulo: Difel, 1983.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Teoria Geral da Administração**: da escola científica à competitividade na economia globalizada. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MENDÉZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2010.

MORAES, Bianca Mota de *et al.* **Políticas Públicas de Educação**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2016.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2011.

OLIVEIRA, Dalina Andrade; FELIX, Maria de Fátima. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 277f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. [S.l]: ONU, 1948.

OUTEIRAL, J.; CEREZER, C. **O mal-estar na escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. [S.l]: ONU, 1990.

PALERMO, Gabrielle A.; SILVA, Denise Brito do Nascimento; NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. **Rev. bras. estud. popul.**, v. 31, n. 2, p.367-394, 2014.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: rtez Editora, 2018. 156

PERONI, Vera. **Política Educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIANA, Maria Cristina. As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização. In: PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Unesp, 2009. Disponível em:

<<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

PINHO, J.A.G.; SACRAMENTO, A.R.S. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p.1343-1368, nov/dez. 2009.

REUNIÃO da Sociedade Civil, 2004. **A educação pública da América Latina no centro da roda**. Brasília, 8 e 9 de Novembro de 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

RUA, M. Graças; AGUIAR, Alessandra T. A Política Industrial no Brasil, 1985- 1992: políticos, burocratas e interesses organizados no processo de policy-making. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas Públicas: coletânea**. Brasília: ENAP, 2006.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO, M. Izabel. **O Estudo da Política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. Florianópolis: EdUFSC, 2012.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. Para aprender políticas públicas. **O Processo de Elaboração de Políticas Públicas no Estado Capitalista Moderno**. Brasília: IGEEP, 2014. Disponível em: <http://igepp.com.br/uploads/ebook/para_aprender_politicas_publicas_-_unidade_02.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **RBPAAE**, v. 31, n. 3, p. 511-530, set./dez. 2015.

SANFELICE, J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Elizete de Oliveira; SILVA, Francisco Antonio Carneiro da Dinâmicas de Expansão e Valorização Desigual do Espaço da Metrópole Fortaleza. **Revista da Anpege Online**, v. 9, n. 12, p.33-53, dez. 2013. Semestral. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/viewFile/6483/3464>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Tecendo Fios**. [S.l.:s.n.], 2011. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/Trabalhos Completos/comunicacoesRelatos/0271.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/Trabalhos%20Completos/comunicacoesRelatos/0271.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**, Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007

SAVIANI, Dermeval. A Política Educacional no Brasil. In. STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Estado, Mercado e Educação: arranjos e tendências. **Educação Unisinos**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p.146-154, maio/ago. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, S.; SÁTYRO, N.: **O impacto de infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental: 1998 a 2005**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

SOUSA, Simone de. **História do Ceará**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 1994.

SOUZA, C. B. R. **Disfuncionalidade escolar: uma análise teórica de identificação dos fatores que afetam o desempenho das escolas no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006,. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1967.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1976.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. Plano nacional de educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. **Documenta**, Rio de Janeiro, v.4, n. 8, p. 24-31, out. 1962.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo Marelim. Sistemas de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Brasília: Liber Livro, 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

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

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul/set. 2013.

VIDAL, Eloísa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche (Orgs.). **Políticas de Ensino Médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: Cenpec, 2016.

VIDAL, Eloísa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão e sucesso escolar: um enigma a decifrar**. [s.l.]: CNPq, 2011a.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

WOOD, Audrey; WOOD, Don. **A casa sonolenta**. Tradução de Gisela Maria Padovan. 16. ed. São Paulo: Ática, 1999.

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

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**. Como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZACHARIAS, Vera Lúcia C. **Paulo Freire e a educação**. [S.l.]:Centro de Referência Educacional, 2007. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/paulo1.html>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.5, n. 28, p. 24-36, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100003&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 08 jul 2018.

APÊNDICE A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO: ENTREVISTA I GESTORES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - ProPGPq
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS – CESA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS -
MPPPP

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO: ENTREVISTA I COM GESTORES

1. DADOS PESSOAIS:

FORMAÇÃO:

TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA:

FUNÇÃO EXERCIDA NA ESCOLA:

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO EXERCIDA NA ESCOLA:

FATORES DESTACADOS NA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DEMAIS INSTRUMENTAIS IDENTIFICADOS NA ESCOLA

Objetivo central da unidade escolar.

Relação da escola com os indicadores do Spaece-Alfa:

É feita a leitura e a análise detalhada do boletim com os resultados?

São realizadas reuniões para debater as informações obtidas?

Com base no diagnóstico e nas reflexões realizadas, preparar um plano para transformar tudo isso em trabalho efetivo na escola.

APÊNDICE B– ROTEIRO SEMIESTRUTURADO: ENTREVISTA II GESTORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - ProPGPq
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS – CESA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS –
MPPPP

1. AVALIAÇÃO EXTERNA: Spaece-Alfa

- Avaliação externa (Spaece-Alfa) – como é compreendida e como se processa;

2. O USO DOS RESULTADOS DO Spaece-Alfa E IDEB PELA GESTÃO ESCOLAR

- Resultados e planejamento administrativo-pedagógico;
- Intervenções pedagógicas a partir dos resultados;
- Problemas ou dificuldades no tocante ao uso pedagógico dos resultados do Spaece-Alfa?
- Possíveis melhorias em termos de divulgação e realização de ações pedagógicas a partir dos resultados do Spaece-Alfa nessa escola.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - ProPGPq
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS – CESA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS - MPPPP
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada *Gestão educacional e avaliação externa: Utilização dos Resultados das Avaliações Externas no (re)direcionamento da Gestão da Escola municipal de Ensino Fundamental Irmã Giuliana Galli*, situada no município de Fortaleza - Ceará, a fim de compreender como o resultado do Spaece-Alfa nos 2º anos são utilizados. Para tanto, necessitamos realizar entrevistas com roteiro semiestruturado como forma de coleta de dados desta pesquisa. O conteúdo será gravado em áudio e as gravações serão utilizadas exclusivamente para análise dos dados. As entrevistas serão realizadas com gestores e professores. Informamos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não, sendo- lhe reservado o direito de desistir da mesma no momento em que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Vilmara Gonçalves Dias, pelos telefones (85)98649-0936, e-mail:vilmara.goncalves@aluno.uece.br.

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

Tendo sido informado sobre a pesquisa *Gestão educacional e avaliação externa: Utilização dos Resultados das Avaliações Externas no (re)direcionamento da Gestão da Escola municipal de Ensino Fundamental Irmã Giuliana Galli* situada no município de Fortaleza - Ceará, concordando em participar dela de forma livre e esclarecida.

Nome: _____

Assinatura: _____

Fortaleza, _____ de _____ de 2018.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**AUTORIZAÇÃO PARA ACESSO AOS DADOS DO SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DA ESCOLA (SGE-ESCOLA)**

Autorizo a pesquisadora **Vilmara Gonçalves Dias** a acessar o Sistema de Gestão Escolar (SGE-ESCOLA) com o fim de obter e, posteriormente publicar, se assim se fizer necessário, dados referentes ao número de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, número de turmas, mapa de turmas, calendário letivo, infrequência escolar, classificação do aluno por período, gráficos de desempenho do aluno, número de alunos que recebem Bolsa Família na E.M Irmã Giuliana Galli, bem como obter informações relativas ao número e formação de professores na referida unidade escolar.

Fortaleza, 1 de setembro de 2017

Fred Secundino Gomes
Coordenador do Distrito de Educação IV