

José de Arimathea dos Santos

**AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação da Fundação Cesgranrio,  
como requisito para a obtenção do título  
de Mestre em Avaliação

Orientadora: Profa. Dra. Ligia Gomes Elliot

Rio de Janeiro  
2010

S237 Santos, José de Arimathea dos.  
Avaliação do impacto do Índice de Desenvolvimento da Educação  
Básica no contexto escolar / José de Arimathea dos Santos. - 2010.  
77 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Ligia Gomes Elliot.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) - Fundação  
Cesgranrio, 2010.  
Bibliografia: f. 65-67.

1. Ensino fundamental – Avaliação – Brasil. 2. Avaliação educacional –  
Brasil. 3. Escolas públicas – Distrito Federal (Brasil). I. Elliot, Ligia Gomes.  
II. Título.

CDD 372.81

Ficha catalográfica elaborada por Vera Maria da Costa Califfa (CRB7/2051)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data

JOSÉ DE ARIMATHÉA DOS SANTOS

AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação da Fundação Cesgranrio,  
como requisito para a obtenção do título  
de Mestre em Avaliação

Aprovada em 18 de novembro de 2010

BANCA EXAMINADORA



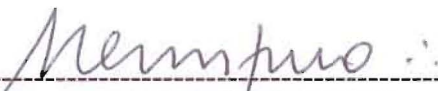
---

Profª. Drª. LIGIA GOMES ELLIOT  
Fundação Cesgranrio



---

Prof. Dr. RUBEN KLEIN  
Fundação Cesgranrio



---

Prof. Dr. ALVARO CHRISPINO  
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Dedico este trabalho às minhas filhas. À  
minha mãe – exemplo vivo de uma  
grande mulher. Fontes inspiradoras em  
todos os momentos de minha vida.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ligia Gomes Elliot, para quem palavras não alcançam a dimensão de minha gratidão e eterna admiração. Obrigado por ter participado de cada etapa da minha formação enquanto avaliador, ensinando-me muito do que hoje sei. Obrigado por ter acreditado em mim e, muitas vezes, por também ensinar-me a acreditar na minha vocação profissional, consolidando a minha escolha acadêmica. Obrigado pelo apoio, incentivo e compreensão, muito além do existente na relação orientadora-orientando. Muito mais que uma Grande Mestre, foi uma grande amiga e espero podermos, juntos, compartilhar novos horizontes na descoberta de um mundo que para mim ora se inicia.

Aos membros da banca examinadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ligia Gomes Elliot, Prof. Dr. Ruben Klein e Prof. Dr. Álvaro Chrispino, por aceitarem ler o meu estudo e atenderem gentilmente ao convite de comporem a mesma.

Aos professores do Mestrado em Avaliação da Fundação Cesgranrio, Thereza Penna Firme, Ligia Gomes Elliot, Christina Marília Teixeira da Silva, Angela Carrancho da Silva, Ligia Silva Leite, Ana Carolina Letichevsky, Nilma Santos Fontanive, Ruben Klein, Álvaro Chrispino, Jorge Cássio Reis da Silva Mello, pelas enriquecedoras discussões teóricas e metodológicas que possibilitaram maior compreensão da avaliação como um todo e, especialmente, de como realizá-la com competência.

A toda equipe auxiliar do Curso, que ao se constituírem como uma grande família, carinhosamente me acolheram e incorporaram a ela. Agradeço especialmente à Vera Maria da Costa Califfa, pelo apoio, amizade, confiança depositada, atenção dispensada, presteza, orientação e incentivo.

Aos colegas de turma, pela união e agradável convívio durante o Curso, pelo carinho e amizade. Em especial ao amigo Armando Guimarães Nembri, possuidor de olhos e coração de águia, um ser transcendente, exemplo de perseverança, da personificação do exato, do rigor e da ética, entre tantas outras notáveis qualidades, por enriquecer e ampliar a minha visão de mundo.

À minha mãe, por sempre me acolher em suas orações e, aos meus irmãos, que assumiram para si esse meu sonho e não pouparam esforços, ao longo do tempo, para que eu pudesse realizá-lo.

Às minhas filhas Laís e Christiane, por tudo que representam à minha evolução espiritual, pelo inesgotável carinho e pela plena confiança que me inspiram.

Ao meu cunhado Sérgio Murillo, que gentilmente proporcionou-me a condição de permanência no Rio de Janeiro durante a realização do curso.

Aos meus amigos, que me incentivaram e torceram para que tudo desse certo.

Minha gratidão ilimitada à Equipe da Diretoria do Censo Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pelo auxílio e por estarem sempre

disponíveis nos momentos em que lhes solicitei, em especial à Josiane Dallastra, Reginaldo Bispo e Cosmo Silva.

Aos Diretores e professores participantes desse estudo avaliativo, pela receptividade, atenção, consideração e a valiosa contribuição prestada.

E por fim, agradeço à Secretaria de Estado de Educação do DF, por me conceder tempo e investimento para que eu fizesse aquilo que tanto gosto e me realiza: estudar.

## RESUMO

O presente estudo consistiu em avaliar o impacto do IDEB no contexto de escolas públicas de Ensino Fundamental do Distrito Federal, buscando evidências do uso dos indicadores de melhoria da qualidade da educação e suas influências sobre o índice. A necessidade de estabelecer um padrão de qualidade na educação do País levou o Ministério da Educação a criar, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados, Prova Brasil ou SAEB. O IDEB considera a pontuação média obtida pelos estudantes em determinada etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com informações sobre o rendimento escolar, especificamente, a partir dos dados de aprovação obtidos no Censo Escolar. O estudo envolveu 73 instituições educacionais do Distrito Federal com oferta de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental que atenderam aos critérios estabelecidos. Participaram do estudo 72 Diretores e 144 Professores que responderam a questionários específicos. Os resultados mostraram que a utilização de determinadas práticas favoreceram a elevação do IDEB em 70,8% das escolas investigadas, quando comparados os anos de 2007 e 2009. É possível concluir que o IDEB, apesar de novo, começa a impactar o contexto escolar nas escolas do DF que participaram do estudo. O estudo pretende contribuir para a área educacional, fornecendo subsídios aos profissionais da educação, no sentido de reorientação ou manutenção de práticas que conduzam à melhoria da qualidade da educação e à eficiência dos sistemas de ensino.

Palavras-chave: Avaliação. IDEB. Indicadores. Qualidade da educação.

## **ABSTRACT**

The purpose of the present study was to assess the impact of the Index of Basic Education Development (IDEB) in the context of public schools in the Federal District Elementary Educational System. It seeks evidence on the use of indicators to improve the quality of education and its influence on the index. The need to establish a standard of quality education in the country has led the Ministry of Education to set up in 2007 the IDEB. The IDEB synthesizes information from school performance in standardized testing (Brazil Test or SAEB). It considers the average scores obtained by students at some stage of the Elementary and Secondary Education, with information on academic achievement, specifically, from the data obtained about students approval in the Brazilian School Census. The study included 73 schools of the first four grades of Elementary Education which attend to established selection criteria, 72 Principals and 144 Teachers who answered to specific questionnaires. The results showed that the use of certain practices favored IDEB elevation in 70.8% of the schools surveyed, compared the years 2007 and 2009. It is possible to conclude that despite being recent the IDEB begins to impact schools contexts in the Federal District Public Educational System. Thus, this study seeks to contribute to the education area by providing subsidies to education professionals in order to shift or maintain practices that lead to improvement of education quality and efficiency of education systems.

**Keywords:** Assessment. IDEB. Indicators. Quality of Education.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Comportamento esperado para a trajetória do IDEB ao longo dos anos.....	25
Gráfico 2	Trajетória do IDEB para o Brasil e Estados: 2005 – 2096.....	26
Quadro 1	Associação dos indicadores às questões dos questionários do diretor e do professor.....	30
Quadro 2	Padrões de melhoria do IDEB: cenários prováveis.....	31
Gráfico 3	Critério utilizado para formação das turmas.....	33
Gráfico 4	Critério adotado para atribuição das turmas aos professores.....	34
Gráfico 5	Ação implementada para troca de experiências e o fortalecimento da equipe escolar.....	36
Gráfico 6	Distribuição dos respondentes por gênero.....	46
Gráfico 7	Faixa etária dos respondentes.....	46
Gráfico 8	Participação em atividade de formação continuada nos últimos dois anos.....	49
Gráfico 9	Carga horária da atividade de formação continuada.....	49
Gráfico 10	Uso do conhecimento adquirido na atividade de formação continuada.....	50
Gráfico 11	Experiência profissional do diretor na área de educação.....	51
Gráfico 12	Experiência profissional do diretor em funções de direção.....	51
Gráfico 13	Experiência como atual diretor da escola.....	52
Gráfico 14	Experiência como professor das séries iniciais.....	52
Gráfico 15	Experiência como professor da escola.....	53
Quadro 3	Padrões de melhoria do IDEB.....	57

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Proficiências médias e desvio padrão no SAEB 1997.....	24
Tabela 2	Limite superior e inferior das proficiências a partir do SAEB 1997...	24
Tabela 3	IDEB observado e projeções para a 1ª fase do Ensino Fundamental, Brasil e Distrito Federal.....	26
Tabela 4	Ações para lidar com a indisciplina e a violência no ambiente escolar.....	35
Tabela 5	Condições para o exercício do cargo de diretor.....	36
Tabela 6	Grau de concordância dos professores com afirmações sobre o ambiente escolar.....	37
Tabela 7	Existência de programas de redução das taxas de abandono e de reprovação.....	38
Tabela 8	Ações para evitar que os alunos faltem às aulas.....	39
Tabela 9	Uso de recursos de ensino-aprendizagem.....	40
Tabela 10	Ações favoráveis às práticas pedagógicas.....	41
Tabela 11	Ocorrência de práticas de avaliação.....	42
Tabela 12	Implementação de ações voltadas para a avaliação.....	43
Tabela 13	Ocorrência de práticas voltadas para a gestão democrática.....	44
Tabela 14	Ações voltadas para a gestão democrática.....	45
Tabela 15	Nível máximo de formação dos respondentes até a graduação.....	47
Tabela 16	Tempo decorrido após a conclusão da escolarização máxima.....	47
Tabela 17	Titulação obtida no curso de pós-graduação.....	48
Tabela 18	Área temática do curso de pós-graduação.....	48
Tabela 19	Participação em programas de apoio à escola.....	53
Tabela 20	Recursos não utilizados pelos professores por inexistirem na escola.....	54
Tabela 21	Ações voltadas para a permanência e o sucesso escolar.....	55
Tabela 22	Ações que indicam o conhecimento sobre o IDEB e suas metas.....	56
Tabela 23	Frequência de respostas dos diretores sobre a faixa etária.....	58
Tabela 24	Frequência de respostas dos diretores sobre o tempo de experiência como diretor da escola.....	59
Tabela 25	Frequência de respostas dos diretores sobre a implementação de ação para lidar com o abandono e a evasão escolar até 2009.....	59

Tabela 26	Frequência de respostas dos diretores sobre a implementação de ação para lidar com a violência escolar.....	60
Tabela 27	Frequência de respostas dos diretores sobre a realização de parceria com a iniciativa privada.....	60

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1	OBJETIVO E JUSTIFICATIVA.....	20
1.2	QUESTÕES AVALIATIVAS.....	22
2	<b>O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	23
3	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	27
3.1	ABORDAGEM DA AVALIAÇÃO.....	27
3.2	SELEÇÃO DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS.....	28
3.3	INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO.....	29
3.4	COLETA DE DADOS.....	30
3.5	ANÁLISE DOS DADOS.....	31
3.6	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	32
4	<b>APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	33
4.1	O AMBIENTE EDUCATIVO.....	33
4.2	A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	38
4.3	A AVALIAÇÃO.....	42
4.4	A GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	44
4.5	A FORMAÇÃO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	45
4.6	O AMBIENTE FÍSICO.....	54
4.7	A PERMANÊNCIA E O SUCESSO ESCOLAR.....	55
4.8	O CONHECIMENTO SOBRE O IDEB.....	56
4.9	UMA BREVE ANÁLISE CONTEXTUAL.....	58
5	<b>CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES</b> .....	62
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	65
	<b>ANEXOS</b> .....	68

## 1 INTRODUÇÃO

O cenário da educação básica brasileira apresentou, nas duas últimas décadas, significativa melhoria com o expressivo aumento do número de matrículas. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), no início dos anos 1960, apenas 45% da população de 7 a 14 anos encontrava-se matriculada na escola. Em 1989 esse percentual elevou-se para 85% (INEP, 1994) e na década de 2000 encontra-se em 97% (INEP, 2002), índice que leva o órgão a afirmar que o Ensino Fundamental no Brasil está universalizado em termos de acesso à escola pública. Entretanto, o próprio MEC reconhece que a expansão quantitativa verificada nesta etapa da educação básica não foi acompanhada por mudanças qualitativas do sistema educacional. Destaca-se ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estrutura a educação básica em três etapas de ensino, sendo a Educação Infantil considerada a primeira etapa, o Ensino Fundamental obrigatório a segunda e o Ensino Médio a etapa final (BRASIL, 1996).

É evidente que a gênese cronológica desse nível educacional estabelece relações diretas entre as etapas, seja pela continuidade quando vista como um todo, ou pelo grau de influência que uma etapa exerce sobre a posterior quando consideradas como partes do todo. Assim, a universalização da etapa obrigatória associa-se à necessidade de enfrentar e vencer os grandes desafios postos para as demais etapas, haja vista serem essas também, componentes essenciais de um único conjunto que a própria lei denomina como educação básica.

Emerge daí a importância do debate acerca das atuais políticas públicas implementadas para a educação. Especificamente em relação ao Ensino Fundamental, esse debate se destaca primeiro, pelo caráter obrigatório, e segundo, por apresentar ainda outros desafios que não são mais os de acesso, mas sim, da melhoria dos indicadores de eficiência, rendimento e desempenho.

De acordo com a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), o ensino fundamental é obrigatório e gratuito. Um dos seus artigos afirma: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, e seu “não-oferecimento pelo Poder Público ou sua oferta irregular implica responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988, Art. 208).

O Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), ao realizar o diagnóstico do Ensino Fundamental embasado na LDB (BRASIL, 1996), é categórico ao afirmar:

É básico na formação do cidadão, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 32, os plenos domínios da leitura, da escrita e do cálculo constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. É prioridade oferecê-lo a toda população brasileira (BRASIL, 2001, p. 28).

Segundo Mello e Souza (2005, p. 9), a universalização recente do acesso ao Ensino Fundamental e a forte expansão das vagas no ensino médio acentuaram a demanda por uma educação de qualidade. A discussão e a controvérsia sobre o tema qualidade não é recente, nota-se que esse é um conceito histórico, socialmente construído como reflexo do momento vivenciado e da disputa de significados existentes na sociedade (CARREIRA; PINTO, 2007).

Foge ao escopo deste estudo discuti-los. Importa ressaltar que o conceito adotado limitou-se aos parâmetros definidos nas políticas públicas atualmente adotadas para promoção das mudanças necessárias à melhoria da qualidade do ensino.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p. 15-16), em cumprimento ao disposto no Art. 214 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), tem como um dos seus objetivos a melhoria da qualidade em todos os níveis e estabelece entre suas prioridades que:

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais.

[...]

5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.

O Brasil, no início da década de 1990, a exemplo de outros países, adotou uma política de avaliação estruturada para monitorar o desempenho e a eficiência dos sistemas de ensino, objetivando orientar com maior precisão as políticas governamentais destinadas à melhoria da qualidade e à promoção da equidade na educação básica brasileira. Assim, em 1990/1991, foi implantado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma avaliação em larga escala, bianual, inicialmente aplicada a uma amostra de alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (INEP, 1994).

A partir de 1995, o SAEB foi aprimorado e passou a adotar uma nova metodologia que permitiu a construção de escalas comuns de proficiência interpretadas em termos do que os alunos conhecem, compreendem e são capazes de fazer, com base nos resultados do seu desempenho. Atualmente, a avaliação nacional é aplicada em amostras representativas de todos os estados, do Distrito Federal, das regiões e do País. Participam alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de 8 anos (ou 5º e 9º ano do ensino fundamental de 9 anos) e de 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. Além de identificar os níveis de desempenho e aprendizagem efetivamente alcançados pelos alunos, os resultados permitem estabelecer algumas relações importantes sobre os fatores associados ao rendimento escolar, e ainda permitem a comparação de resultados entre séries, por disciplina e entre as edições de aplicação (CASTRO, 2007; INEP, 2009).

Na opinião de Castro (1998, p. 5),

A ênfase em processos de avaliação é hoje considerada estratégica como subsídio indispensável no monitoramento das reformas e das políticas educacionais. Não há País no mundo preocupado em aumentar a eficiência, a equidade e a qualidade do seu sistema educacional que tenha ignorado a importância da avaliação como mecanismo de acompanhamento dos processos de reforma.

Apesar de o SAEB estar consolidado como política de monitoramento de sistemas de ensino, os resultados do Brasil observados na série histórica, iniciada em 1995, mostravam que houve queda da nota média alcançada pelos alunos da 4ª série em Língua Portuguesa e Matemática durante o período de 1997 até 2001, seguida por modesta elevação a partir de 2003. Essa constatação favorecia a

impressão de que esses resultados não eram suficientemente impactantes para produzir as mudanças necessárias para alterar a realidade de desempenho de cada sistema. Da mesma forma, o SAEB, pela natureza dos seus objetivos e estrutura, parecia não responder a todas as necessidades de informação, capazes de apreender a diversidade e singularidade das escolas.

A tendência ao aprimoramento dos mecanismos de avaliação de forma concomitante e articulada com os processos de reforma no campo educacional estimulou o debate sobre os indicadores educacionais, com maior destaque para os indicadores de qualidade. Nesse sentido, de acordo com Castro (1998, p. 5),

Ultrapassada a etapa de desenvolver diagnósticos considerando apenas os indicadores de acesso, a grande preocupação dos sistemas de produção de informações educacionais relaciona-se crescentemente ao desenvolvimento de indicadores que informam sobre a eficiência dos sistemas e seu grau de efetividade social.

Em 2004, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizou um levantamento para verificar quais as Unidades Federadas possuíam sistemas próprios de avaliação. Posteriormente, com a justificativa de cumprir a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), especialmente os artigos 9º e 87º, propôs o projeto de criação de uma Rede Nacional de Avaliação, estimulando a criação e fortalecimento de sistemas próprios de avaliação nos entes federados que ainda não o tivessem, visando obter resultados por unidade escolar em todas as escolas públicas do País. A avaliação, assim, possibilitaria integrar um conjunto de esforços em prol da qualidade, pois ofereceria efetivamente a Estados e municípios um monitoramento das condições de aprendizagem em cada uma de suas unidades escolares, permitindo enfocar os esforços de aplicação de recursos, a preparação docente e outras ações (INEP, 2005).

Se o projeto de criação da rede nacional não foi levado adiante pela forma como foi proposto e estruturado, muitas das suas ideias foram aproveitadas e implementadas posteriormente. Assim, para cumprir a determinação presidencial, o MEC publicou a Portaria nº 931 de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005) e instituiu o SAEB como sistema que abriga as principais pesquisas sobre a educação básica. A nova estrutura passou a ser composta por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento



Escolar (ANRESC). A ANEB, de caráter sistêmico e geral, mantém os mesmos objetivos, características e procedimentos de avaliação até então realizados pelo SAEB, enquanto que a ANRESC ampliou o escopo da ANEB no Ensino Fundamental da rede pública de ensino, a fim de possibilitar a obtenção de dados e construção de indicadores por unidades de ensino, impactando a gestão das políticas estaduais e municipais de educação, bem como a gestão escolar, especificamente.

Por suas características, a ANEB continuou com a denominação SAEB e a ANRESC passou a ser denominada Prova Brasil. Vale ressaltar que as duas avaliações utilizam a mesma metodologia, os mesmos instrumentos e procedimentos e diferenciam-se no campo da abrangência. Assim, uma não implica a extinção da outra, já que são complementares.

Ainda que a avaliação externa se torne censitária no Ensino Fundamental e atenda a um antigo anseio de que os seus resultados alcancem a unidade escolar (HEYNEMAN, 2005; CASTRO, 2007; CARVALHO, 2007), sozinha não se constitui como único elemento para aferir a eficiência e a qualidade do ensino que oferece. “É importante haver a consciência da necessidade de políticas simultâneas de melhoria do fluxo escolar e de melhoria do ensino” (KLEIN, 2003, p. 117).

No mesmo sentido, Klein (2006, p. 158-159) acredita que o cumprimento de metas poderá ter efeitos positivos sobre o desempenho dos alunos:

O objetivo tem de ser cumprir as duas metas abaixo, quais sejam:

1. baixar as taxas de repetência e evasão para valores menores que 5% e 1% em cada série, meta essa necessária para se universalizar a conclusão do EM em um tempo médio pouco além do estabelecido;
2. requerer que mais de 75% dos alunos de uma série tenham proficiência (habilidade) acima do nível da escala do SAEB, considerado satisfatório para a referida série. Todos os alunos de uma série devem ter proficiência (habilidade) acima do nível da escala considerado básico para a série. Essa meta é necessária para garantir a qualidade do ensino.

A necessidade de estabelecer um padrão de qualidade na educação do País levou o MEC a criar, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, segundo Fernandes (2007, p. 7),

É importante ressaltar que os estudos e análises sobre o desempenho educacional raramente combinam as informações produzidas pelos indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e as pontuações em exames padronizados, ainda que a complementaridade entre elas seja evidente.

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.

O IDEB, ao reunir num só indicador os dois conceitos importantes preconizados por Klein (2006), agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem o seu controle por cada unidade escolar. Segundo o INEP (2007a, p. 1-2),

Indicadores educacionais como o Ideb são desejáveis por permitirem o monitoramento do sistema de ensino do País. Sua importância, em termos de diagnóstico e norteamo de ações políticas focalizadas na melhoria do sistema educacional, está em:

- a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa *performance* em termos de rendimento e proficiência;
- b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino.

O IDEB é um indicador de qualidade educacional que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados, Prova Brasil ou SAEB, considerando-se a pontuação média obtida pelos estudantes ao final de determinada etapa do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries) e 3º ano do Ensino Médio, com informações sobre o rendimento escolar, especificamente, a partir dos dados de aprovação obtidos no Censo Escolar (INEP, 2007a).

É importante observar que até 2003, quando da divulgação dos resultados do SAEB, mesmo as escolas selecionadas para compor a amostra não se sentiam responsáveis pela média de desempenho apresentada para o seu Estado. Algo esperado, uma vez que sem a devolutiva dos resultados, inviabilizava-se a sua apropriação por parte da escola, dos professores, dos alunos e da comunidade.

Nesse sentido, ao oferecer o resultado por escola, a Prova Brasil altera essa realidade e responsabiliza individualmente a escola, seu corpo docente e discente pelo desempenho nas avaliações externas.

A lógica do IDEB, por sua vez, amplia essa responsabilização quando atribui à escola uma nota individual que pode ser comparada, acompanhada e mais que isso, uma nota que revela qual o esforço empreendido, simultaneamente, para que todos os seus alunos sejam aprovados e tenham bom desempenho nas avaliações externas.

O SAEB, que oferece uma visão panorâmica dos sistemas de ensino, serve até hoje de justificativa para inúmeros estudos no campo da avaliação. A Prova Brasil, apesar das limitações ainda existentes, permite, por sua abrangência, um olhar mais apurado sobre os municípios brasileiros e principalmente sobre a escola, local onde a aprendizagem efetivamente acontece. Dessa forma, amplia-se a necessidade de novos estudos.

O IDEB, não só agrega valor à Prova Brasil, como norteia e desafia a escola para melhor definir os seus objetivos, desvendar o grau de compromisso com o sucesso escolar de seus alunos e, sobretudo, demonstrar sua capacidade de buscar o conhecimento sobre onde atuar para que os problemas evidenciados sejam enfrentados e superados de maneira satisfatória.

Desenvolver ações que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e utilizar resultados de avaliações, pesquisas, dados estatísticos e informações como elementos necessários ao planejamento e desenvolvimento do ensino, são competências estabelecidas no Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) que envolvem todos os níveis de gestão (DISTRITO FEDERAL, 2009b).

A Lei Distrital nº 4.036 (DISTRITO FEDERAL, 2007), instituiu a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal. No seu Art. 2º, entre outros objetivos, afirma que a gestão compartilhada visa “assegurar o processo de avaliação institucional mediante mecanismos internos e externos, a transparência de resultados e a prestação de contas à comunidade”. No Art. 5º, para exercer os cargos de diretor e de vice-diretor, o servidor deverá reunir em seu perfil características que possibilitem acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem, os resultados das avaliações externas e os indicadores de desempenho divulgados

pelo INEP, com vistas à melhoria do desempenho da instituição educacional. No Art. 20, afirma que a SEDF criará mecanismos próprios para acompanhamento anual do desempenho de cada instituição educacional, tendo como referência o IDEB, divulgado pelo MEC (DISTRITO FEDERAL, 2007).

É importante assinalar que após a divulgação do IDEB pelo INEP, em 2007, a SEDF realizou um evento com a participação de todos os gestores da área pedagógica dos níveis central, intermediário e local com o objetivo de explicar o novo índice e solicitar o empenho das equipes para o cumprimento das metas estabelecidas.

Ante o exposto, observa-se que a apropriação do IDEB pelos diversos níveis de gestão da SEDF se deu no mesmo ano da sua primeira divulgação. Em 2008, foi instituído o Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE) por meio do Decreto nº 29.244 (DISTRITO FEDERAL, 2008). O SIADE compreende três processos de avaliação educacional específicos, sendo eles:

- I. avaliação de políticas educacionais;
- II. avaliação da gestão compartilhada e da gestão escolar regimental;
- III. avaliação do rendimento escolar.

Vale destacar o Art. 10 do referido decreto, seu parágrafo único afirma que a avaliação do rendimento escolar será realizada uma vez por ano, e seus resultados deverão ser amplamente divulgados entre os alunos, os pais e todos os educadores da instituição educacional (DISTRITO FEDERAL, 2008).

## 1.1 OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

O índice de desenvolvimento educacional proposto pelo MEC, ao mesmo tempo em que exprime uma dimensão da política educacional de monitoramento, de diagnóstico e norteamo de ações focalizadas na melhoria da educação, é um indicador que tem por objetivo demonstrar a eficácia de dois importantes conceitos de qualidade da educação: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino.

Entretanto, para que esses dois indicadores sejam satisfatórios, é necessário à escola, responsável por produzi-los, possuir clareza dos seus objetivos, o compromisso com o sucesso escolar dos seus alunos e, sobretudo, a disposição em empreender os esforços indispensáveis para o enfrentamento dos problemas evidenciados e a superação das metas estabelecidas. Nesse mesmo sentido, cabe a escola o compromisso de promover de forma eficiente e eficaz as relações humanas, a criatividade, a ampla participação, o respeito às condições e saberes individuais, as práticas pedagógicas e a interação com a comunidade, aspectos que fazem a diferença na aprendizagem individual e coletiva (APROVA..., [2007?]).

Assim, o presente estudo teve como objetivo realizar uma avaliação do impacto do IDEB no contexto escolar de instituições de ensino do Distrito Federal que oferecem a primeira fase do Ensino Fundamental, a partir do levantamento de dados acerca do ambiente educativo, das suas práticas internas, da formação e condições de trabalho dos profissionais e das condições de ensino.

A avaliação envolveu a participação do diretor e de dois professores de instituições de ensino, escolhidas a partir de um conjunto de escolas públicas, localizadas na área urbana do Distrito Federal, com IDEB nos anos de 2005, 2007, 2009 e com oferta exclusiva até a 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental.

Justifica-se a escolha da Unidade Federada por suas peculiaridades como capital brasileira, onde todas as escolas da rede pública são estaduais e a escolha da primeira fase do Ensino Fundamental por se caracterizar pela atuação de um único professor regente para cada turma e por possuir o máximo de 30 alunos matriculados em cada turma, de acordo com as orientações da Secretaria de Educação.

Espera-se que os resultados desse estudo possam ser úteis e contribuir para a área educacional, fornecendo subsídios aos profissionais da educação que atuam em nível central, intermediário e local, no sentido de reorientação ou manutenção de práticas que conduzam à melhoria da qualidade da educação e à eficiência do sistema. Aos pais, alunos e à sociedade de modo geral, o estudo deverá contribuir com esclarecimentos sobre a importância da participação e do engajamento nos objetivos propostos pela escola.

## 1.2 QUESTÕES AVALIATIVAS

O MEC lançou em 2004 os indicadores de qualidade na educação, composto de sete elementos fundamentais chamados de dimensões (INDICADORES..., 2004):

1. Ambiente educativo – o respeito, a solidariedade, a disciplina na escola;
2. Prática pedagógica – a proposta pedagógica da escola, o planejamento, a autonomia dos professores e o trabalho em equipe de professores, alunos;
3. Avaliação – para além das provas e das formas tradicionais de avaliação: processos de autoavaliação, por participação dos alunos em projetos especiais, etc.;
4. Gestão escolar democrática – o compartilhamento de decisões e informações com professores, funcionários, pais e alunos, a participação dos conselhos escolares;
5. Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola – habilitação dos professores, formação continuada, estabilidade da equipe escolar;
6. Ambiente físico escolar – materiais didáticos, instalações, existência de bibliotecas e espaços para prática de esportes, condições de sala de aula;
7. Acesso, sucesso e permanência na escola – índices de falta, abandono e evasão escolar, defasagem idade-série.

Em 2007, ao criar o IDEB, o MEC estabeleceu um novo padrão de qualidade, um índice composto por outros dois indicadores que são fortemente influenciados pelas dimensões anteriores e lança aos Estados e municípios o desafio de desenvolverem políticas públicas de educação que as garantam. Assim, emergem a partir desse ponto as seguintes questões avaliativas:

- 1) Que evidências existem de que o IDEB está influenciando o contexto escolar?
- 2) Qual o impacto do IDEB nesse contexto?

## 2 O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo será apresentado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), objeto desse estudo.

Criado em 2007 pelo MEC e o INEP, o IDEB é um indicador de qualidade educacional que considera tanto informações de desempenho em exames padronizados como informações sobre o rendimento escolar. Como proposto, o índice resulta da combinação de dois outros indicadores: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final da primeira e segunda fase do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio; e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino (FERNANDES, 2007). Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo INEP e as médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil para o cálculo do IDEB de escolas e municípios, e do SAEB para o cálculo do IDEB dos estados e nacional.

O indicador possui a vantagem de ser de fácil compreensão e simples de calcular. Sua forma geral é dada por:

$$\text{IDEB}_{ji} = N_{ji} P_{ji}; \quad 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq \text{IDEB}_j \leq 10$$

em que,  
i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;  
N<sub>ji</sub> = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;  
P<sub>ji</sub> = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j (INEP, 2007b, p. 2).

Vale ressaltar que o indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação (P<sub>ji</sub>) representa o inverso das médias dos tempos médios (em anos) para conclusão de uma série na etapa de ensino considerada. Assim, para o cálculo do IDEB da 4ª série (5º ano) são consideradas as taxas de aprovação de cada uma das séries até esse limite; e para o cálculo do IDEB da 8ª série é considerado as taxas de aprovação da 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano).

Da mesma forma, é importante lembrar que para se obter a média de proficiência padronizada (N<sub>ji</sub>), para cada fase de ensino e considerando as disciplinas avaliadas, utilizou-se a média e o desvio padrão das proficiências do SAEB de 1997, ano em que a escala foi definida, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Proficiências médias e desvio padrão no SAEB 1997.

Série	Matemática		Língua Portuguesa	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
4ª do EF	190.8	44	186.5	46
8ª do EF	250.0	50	250.0	50

Fonte: INEP (2007b).

A partir dessas médias e desvios, foram fixados os limites inferiores e superiores apresentados na Tabela 2. O limite inferior das notas foi o de três desvios-padrão abaixo da média e o limite superior, o de três desvios acima.

Tabela 2 – Limite superior e inferior das proficiências a partir do SAEB 1997.

Série	Matemática		Língua Portuguesa	
	S <sub>inf</sub>	S <sub>sup</sub>	S <sub>inf</sub>	S <sub>sup</sub>
4ª do EF	60	322	49	324
8ª do EF	100	400	100	400

Fonte: INEP (2007b).

O IDEB é um indicador que possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional, mas também o estabelecimento de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino.

A definição de uma meta nacional para o IDEB em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando a primeira fase do Ensino Fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento, correspondente à média dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A meta nacional norteia o cálculo das trajetórias intermediárias do IDEB, a partir do compartilhamento do esforço necessário nos diversos níveis de sua abrangência para que o país atinja a média desejada no período definido (INEP, 2007a).

Conforme o INEP (2007a), as metas intermediárias, iniciadas em 2007, foram calculadas para o Brasil, os Estados e o Distrito Federal, os municípios e as escolas participantes da Prova Brasil, com a periodicidade de dois anos e segundo pontos de partida distintos, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. Para a projeção das trajetórias esperadas do IDEB, ao longo do tempo, foram admitidas três premissas. Assim, assumiu-se que:



- P1: As trajetórias do Ideb, para o Brasil e para as redes, têm o comportamento de uma função Logística [...].
- P2: As trajetórias do Ideb por rede de ensino devem contribuir para a redução das desigualdades em termo de qualidade educacional. Isso significa que no esforço empregado por cada rede (municipal ou estadual) estarão implícitos os objetivos de atingir as metas intermediárias de curto prazo e alcançar a convergência dos Idebs atingidos pelas redes no médio ou longo prazo.
- P3: Para que o Brasil alcance a meta estipulada no tempo adequado, o esforço de cada rede de ensino, estadual ou municipal, deve contribuir, a partir de metas individuais diferenciadas (INEP, 2007a).

O Gráfico 1 refere-se à primeira premissa e ilustra o comportamento esperado para a trajetória do IDEB ao longo dos anos, mostrando que, para um dado 'esforço', obtém-se uma melhora cada vez menor do indicador, ou seja, quanto maior o nível das notas, menor e mais difícil é o seu crescimento.

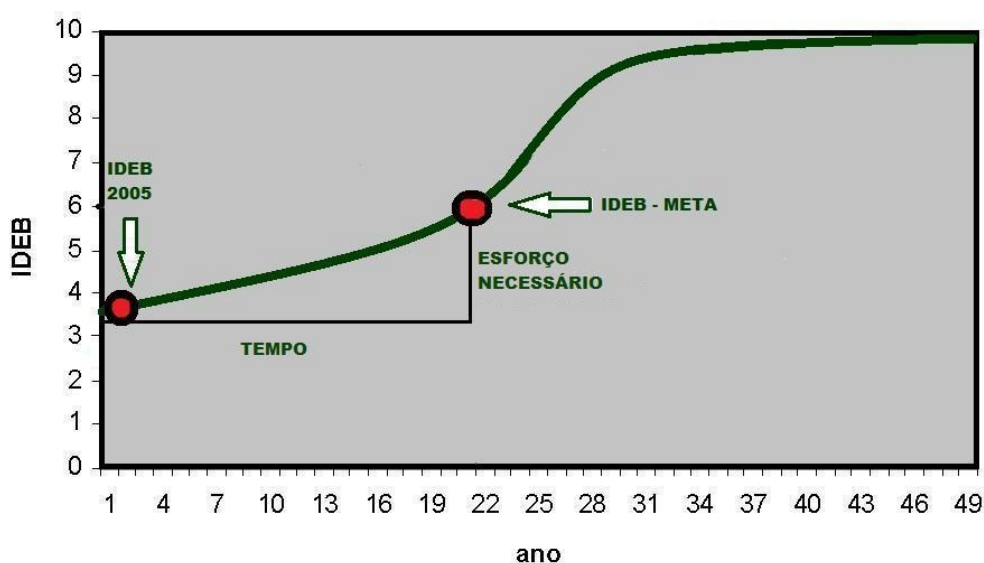


Gráfico 1 – Comportamento esperado para a trajetória do IDEB ao longo dos anos.

Fonte: INEP (2007a).

Mantendo-se esse esforço constante, observou-se que após 91 anos o IDEB do Brasil se aproximaria de um valor de convergência definido em 9,9, próximo ao máximo que o IDEB pode atingir por definição. Esse número de anos, denominado de 'tempo de convergência', foi utilizado para o cálculo das metas, intermediárias e finais, das Unidades da Federação, municípios e escolas. É importante esclarecer que o procedimento do cálculo dos esforços e metas intermediárias leva em

consideração o IDEB inicial observado, fazendo com que cada rede obtenha uma trajetória diferente para o IDEB ao longo dos anos (INEP, 2007a).

Considerando a 1ª fase do Ensino Fundamental, o Gráfico 2 exemplifica a trajetória do IDEB para o Brasil e dois Estados diferentes, até que seja alcançada a meta de convergência.

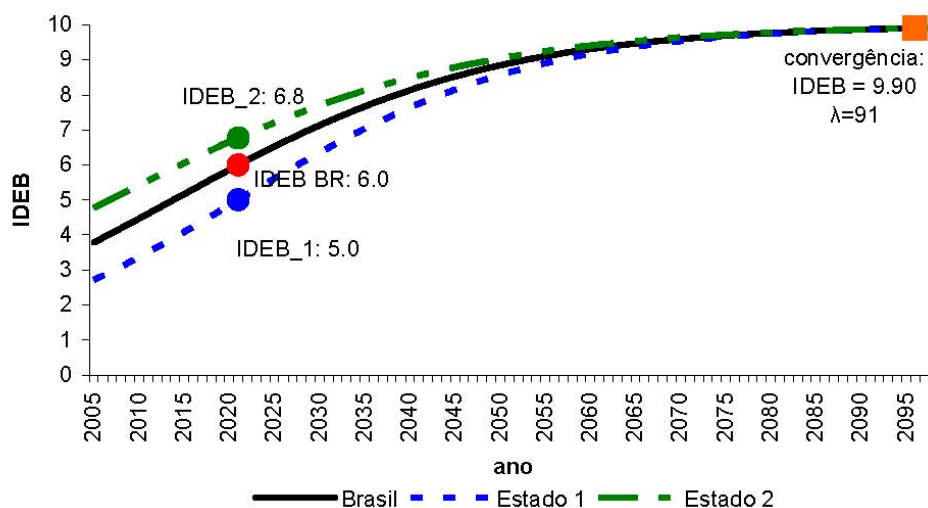


Gráfico 2 – Trajetória do IDEB para o Brasil e Estados: 2005 – 2096.

Fonte: INEP (2007a).

A Tabela 3 ilustra as diferentes trajetórias ao apresentar o IDEB observado e as metas projetadas para a primeira fase do Ensino Fundamental no Brasil e no Distrito Federal, local onde o presente estudo foi realizado.

Tabela 3 – IDEB observado e projeções para a 1ª fase do Ensino Fundamental, Brasil e Distrito Federal.

Região	Rede	IDEB Observado			Projeções							
		2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	Total	3,8	4,2	4,6	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
	Pública	3,6	4,0	4,4	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8
Distrito Federal	Total	4,8	5,0	5,6	4,9	5,2	5,6	5,8	6,1	6,3	6,6	6,8
	Pública	4,4	4,8	5,4	4,5	4,8	5,2	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5

Fonte: INEP (2010).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo tratar-se-á da abordagem escolhida para a realização desse estudo, dos critérios utilizados para definir a amostra, dos instrumentos utilizados na avaliação, dos procedimentos de coleta dos dados, da análise e das limitações do estudo.

#### 3.1 ABORDAGEM DA AVALIAÇÃO

Entre as várias definições conhecidas de avaliação, a mais adotada por avaliadores que atuam no campo da educação é a proposta por Scriven (1967 apud WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 35) que a define como “julgar o valor ou mérito de alguma coisa”. Uma definição mais elaborada e alinhada com a que foi proposta por Scriven diria que “avaliação é a identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 35).

Note-se que os indicadores componentes do IDEB são resultados de duas outras avaliações, de desempenho dos alunos e de rendimento escolar, ambas realizadas e apoiadas na definição anterior de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004).

Ao atribuir a cada dois anos uma nota que reflete a eficiência e a eficácia da escola em particular, dos sistemas e da educação de modo geral, o IDEB assume o papel de uma avaliação somativa no sentido de levar os gestores, em cada uma das esferas, a decisões relativas à continuidade sejam das práticas internas adotadas pelas escolas ou até mesmo das políticas públicas implementadas na área da educação. Por outro lado, o índice assume o papel de uma avaliação formativa quando passa a requerer dos gestores e de todos os interessados em elevar a qualidade da educação o acompanhamento constante dessas práticas e políticas, levando-os a decisões sobre o seu desenvolvimento de forma que favoreçam o cumprimento das metas estabelecidas. Na prática, o IDEB integra tanto a avaliação formativa quanto a avaliação somativa, revelando que elas estão profundamente entrelaçadas, conforme reconhece Scriven (1991 apud WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 49).

### 3.2 SELEÇÃO DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Em 2009, das 622 instituições educacionais do Distrito Federal, 301 ofereciam a primeira fase do Ensino Fundamental e estavam localizadas na área urbana (DISTRITO FEDERAL, 2009a). Dessas, 241 (80,1%) participaram das três edições da Prova Brasil (INEP, 2010). Assim, optou-se por selecionar as instituições educacionais que participariam desse estudo a partir dos seguintes critérios de inclusão:

- ser exclusiva de Ensino Fundamental com oferta de ensino até a primeira fase da etapa e estar localizada na área urbana;
- ter participado da Prova Brasil nos anos de 2005, 2007 e 2009;
- apresentar variação positiva do IDEB 2005 para o IDEB 2007, igual ou superior a 0,5;
- possuir IDEB nos anos de 2005, 2007 e 2009.

A opção por instituições educacionais com oferta exclusiva até a primeira fase do Ensino Fundamental deve-se ao fato das mesmas apresentarem um quadro reduzido de docentes, o máximo de trinta alunos matriculados por turma e uma característica de “terminalidade”, isto é, os alunos que concluem essa primeira fase são automaticamente transferidos para outra instituição denominada escola sequencial, para continuidade dos estudos.

No Distrito Federal a oferta da escolaridade é realizada, prioritariamente, em instituições educacionais construídas e equipadas para atender às características específicas de cada etapa de ensino. No entanto, em determinadas localidades, pode ocorrer de uma mesma instituição oferecer mais de uma etapa ou modalidade de ensino para atender à demanda por vagas.

Das 241 instituições educacionais participantes da Prova Brasil, 191(79,3%) atenderam aos dois primeiros critérios de inclusão. Dessas, 73 instituições atenderam ao terceiro critério de inclusão. Uma instituição educacional, embora tenha participado de todas as edições da Prova Brasil, foi excluída por não possuir IDEB em 2009. Assim, 72 instituições educacionais (29,9% de 241) foram incluídas no estudo.

### 3.3 INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO

Para levantar os aspectos que respondessem às questões avaliativas em consonância com abordagem adotada nesse estudo, foram adaptados por este autor, os questionários do diretor e do professor utilizados na aplicação do SAEB 2007. Foram mantidas inalteradas dos questionários originais, 29 e 35 questões, respectivamente. As demais foram elaboradas pelo autor e validadas por uma especialista em avaliação. Os dois instrumentos são autoaplicáveis, dispensando a intervenção do aplicador.

O questionário do diretor (ANEXO A) é composto de 60 questões fechadas que buscam levantar informações sobre o ambiente educativo, as práticas internas adotadas, a avaliação institucional, a gestão democrática incluindo-se a relação com a comunidade, o perfil do profissional, as condições de trabalho incluindo-se o financiamento e as parcerias, a implementação de programas e ações que favoreçam a permanência e o sucesso escolar dos seus alunos, o conhecimento incluindo-se a análise e a divulgação dos indicadores internos.

Da mesma forma, o questionário do professor (ANEXO B), composto de 64 questões fechadas, busca informações acerca do ambiente educativo, das práticas internas, da gestão democrática, da relação com os pais e os alunos, do perfil profissional, das condições de trabalho e de ensino, das ações implementadas para favorecer a permanência e o sucesso escolar dos alunos, do conhecimento, análise e divulgação dos indicadores internos.

Os instrumentos utilizados possuem questões comuns e questões diferenciadas para atender ao perfil do trabalho que cada profissional exerce na instituição educacional.

O Quadro 1 foi elaborado para facilitar a visualização da metodologia desenvolvida nesse estudo, associando-se os indicadores de qualidade às questões contidas nos questionários do diretor e do professor. Considerando-se que “indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” (INDICADORES..., 2004, p. 5), note-se que uma mesma questão pode estar associada a mais de um indicador como, por exemplo, as questões 13 e 14 do questionário do diretor e do questionário do professor, associadas a três indicadores diferentes.

Indicadores	Questões associadas	
	Questionário do diretor	Questionário do professor
Ambiente educativo	13, 14, 38, 41, 47, 48, 54, 55, 56, 57.	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 50, 57, 58.
Prática pedagógica	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 42, 43, 44, 52.	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 33, 34, 46, 51, 55, 56, 64.
Avaliação	23, 24, 25, 27, 34, 42, 46, 51, 53.	36, 37, 38, 41, 46, 48, 61, 62, 63.
Gestão democrática	26, 28, 29, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 54, 55, 56, 57.	32, 39, 40, 42, 45, 46, 49, 52, 53, 54.
Formação e condições de trabalho	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35.
Ambiente físico		12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 29.
Permanência e sucesso escolar	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 36, 37, 42, 44, 45, 49, 50, 52.	36, 37, 46, 47, 52, 56, 59, 60, 64.
Conhecimento do IDEB	29, 30, 31.	42, 43, 44.

Quadro 1 – Associação dos indicadores às questões dos questionários do diretor e do professor.  
 Fonte: Adaptado de Indicadores (2004).

### 3.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada no período de junho a início de julho de 2010, em 72 instituições educacionais pertencentes à rede pública, abrangendo 13 das 14 Diretorias Regionais de Ensino (DRE) que compõem a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Após autorização da SEDF para realização do estudo os encaminhamentos necessários junto às Regionais de Ensino foram realizados. No contato inicial com as instituições educacionais, era entregue o documento da SEDF liberando a realização do estudo e agendada a visita para aplicação dos instrumentos, isso, quando da impossibilidade de aplicação imediata.

Em cada instituição educacional visitada, o autor solicitava ao diretor a indicação de dois professores efetivos, preferencialmente entre aqueles que se encontravam em horário de coordenação, para responderem individualmente o questionário a ele direcionado. Em seguida, era solicitado ao diretor que respondesse o seu questionário específico.

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para efetuar a análise dos dados, no sentido de responder às questões avaliativas formuladas, optou-se por realizá-la em duas etapas. Na primeira, considerando-se o aspecto formativo da avaliação, foram examinadas as sete dimensões de qualidade definidas pelo MEC, enquanto práticas internas adotadas e o conhecimento sobre o IDEB. Na segunda, considerando o aspecto somativo da avaliação, foram examinados os indicadores internos que afetaram os resultados obtidos no índice.

Os resultados do IDEB 2009, disponibilizados pelo INEP para cada escola, fornecem informações sobre as taxas de aprovação e do desempenho médio alcançado em cada uma das disciplinas avaliadas na Prova Brasil, além do índice obtido, nos anos de 2005, 2007 e 2009. Assim, esses resultados foram utilizados para realizar uma análise mais apurada dos aspectos que favoreceram a manutenção, a elevação ou não, do indicador.

Para proceder à análise dos indicadores internos que afetaram o IDEB, considerou-se o conjunto de instituições educacionais selecionadas que, do ano de 2007 para 2009, encontram-se situadas em cada cenário descrito no Quadro 2.

Indicadores	Padrões de melhoria do IDEB: cenários prováveis								
	Ideal	1	2	3	4	5	6	7	8
Taxa de aprovação	↑	↔	↑	↔	↔	↓	↓	↓	↑
Nota média Padronizada	↑	↔	↔	↑	↓	↔	↓	↑	↓
IDEB	↑	↔	↑	↑	↓	↓	↓	?	?

Quadro 2 – Padrões de melhoria do IDEB: cenários prováveis.

Fonte: O autor (2010).

As setas dispostas em cada cenário do Quadro 2 descrevem situações de elevação (↑), manutenção (↔) ou queda (↓) de cada um dos indicadores. Assim, o cenário ideal e desejável é que a instituição educacional despenda esforço para elevar, de forma concomitante, suas taxas de aprovação e a proficiência média dos seus alunos, elevando, conseqüentemente, o seu índice. Uma situação não desejável é a do cenário 1, onde observa-se acomodação desfavorável à elevação do índice e ao cumprimento das metas estabelecidas. Nos cenários 2 e 3,

observa-se que a manutenção de um dos indicadores, com esforço para elevar o outro, resulta em alta do índice. Já nos cenários 4 e 5 a situação mostra-se invertida, resultando em queda. A situação do índice nos cenários 7 e 8 é indefinida, depende, segundo Fernandes (2007), de quanto se está disposto a perder em um indicador para se obter ganho compensável no outro, ou seja, pode ocorrer que o resultado do índice apresente elevação, manutenção ou até mesmo queda.

### 3.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Entre as limitações desse estudo pode-se listar a impossibilidade de realizá-lo em 100% das instituições educacionais participantes das três edições da Prova Brasil, devido à exiguidade de tempo, motivado pela proximidade do recesso escolar do mês de julho, e ainda pela distância geográfica entre as escolas.

Pelo tempo disponibilizado para a coleta, em campo, não foi possível sortear os professores que responderiam ao questionário, pois poderia implicar em vários retornos à escola.

A não obtenção de informações junto aos gestores, professores, pais e alunos, sobre o grau de conhecimento que cada grupo possui acerca dos seus indicadores de qualidade, e qual a expectativa dos professores sobre o sucesso escolar dos seus alunos, podem também ser considerados como outras limitações do estudo, uma vez que demandaria novos instrumentos e um maior investimento de tempo.

No entanto, essas limitações não afetaram a viabilidade do presente estudo avaliativo, dada a sua finalidade.



## 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados obtidos com as respostas dos 72 diretores e 144 professores aos questionários, em relação aos sete indicadores de qualidade definidos pelo MEC em 2004 e ao conhecimento sobre o IDEB, enquanto práticas internas adotadas. Buscou-se, para avaliar o mérito de cada indicador, analisar as questões a eles relacionadas, conforme descrito no Quadro 1. São apresentados, também, os resultados observados entre 2007 e 2009 para os padrões de melhoria do IDEB, situando o conjunto de instituições educacionais investigadas em cada cenário descrito no Quadro 2.

No conjunto de 23 diretores e de 40 professores que informaram possuir experiência menor que dois anos na escola, 5 diretores e 6 professores só começaram atuar na instituição selecionada em 2010. Dentre esses profissionais é provável ter ocorrido certo desconforto para responder as questões apresentadas nos questionários e relacionadas às ações implementadas até 2009, o que pode explicar, em quase sua totalidade, os números de respostas em branco.

### 4.1 O AMBIENTE EDUCATIVO

A escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores, de modo que se torna necessário estabelecer um ambiente educativo com práticas onde prevaleça o respeito, a amizade e a solidariedade, a disciplina, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres, de maneira a garantir a socialização e a convivência harmoniosa, bem como, desenvolvendo e fortalecendo a noção de cidadania e de igualdade entre todos (INDICADORES..., 2007).

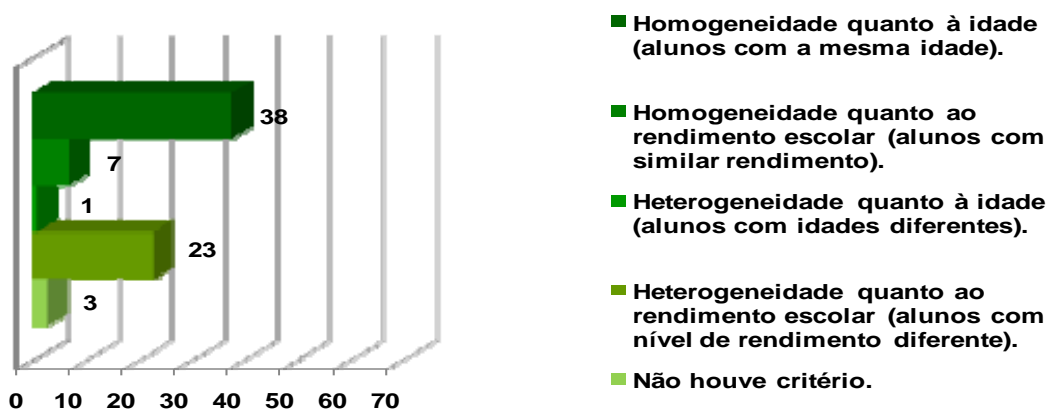


Gráfico 3 – Critério utilizado para formação das turmas.

Fonte: O autor (2010).

Dos 72 diretores das escolas investigadas no Distrito Federal, 38 responderam que formam as turmas segundo o critério da homogeneidade quanto à idade dos alunos e 23 deles que adotaram o critério da heterogeneidade quanto ao rendimento. Dos diretores restantes, 8 se dividiram entre as outras duas opções e 3 indicaram não adotar critério algum para formação das turmas nas escolas que dirigem (Gráfico 3).

No Distrito Federal (2010a), o critério de formação das turmas deve estar em conformidade com o documento Estratégia de Matrícula, elaborado, anualmente, pela SEDF com o objetivo de normatizar o processo de matrícula na rede pública, para o ano letivo subsequente. Na primeira fase do Ensino Fundamental, o documento prioriza a formação das turmas segundo o critério da homogeneidade quanto à idade, encaminha os alunos defasados em idade-série para o programa de correção de fluxo específico e permite, mediante autorização, o uso do critério da heterogeneidade quanto à idade nas escolas da área rural com número reduzido de matrícula em cada série/ano. A formação das turmas é atribuição do secretário escolar, previsto no regimento interno comum à rede pública (DISTRITO FEDERAL, 2009b), o que parece explicar a pouca clareza sobre as normas estabelecidas para os 34 diretores que responderam em desacordo.

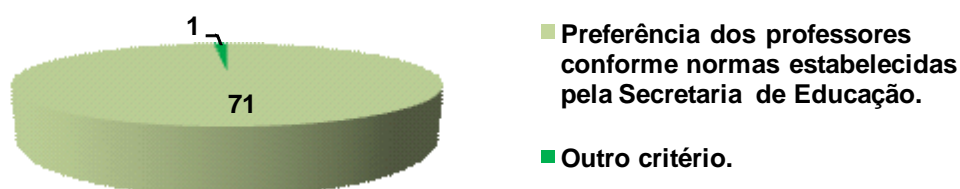


Gráfico 4 - Critério adotado para atribuição das turmas aos professores.

Fonte: O autor (2010).

Os diretores, quando indagados sobre o critério aplicado para atribuição das turmas aos professores, foram quase unânimes (71, dos 72) em optar pela preferência do professor de acordo com as normas estabelecidas pela Secretaria de Educação (Gráfico 4).

Anualmente, a SEDF publica Portaria (DISTRITO FEDERAL, 2010b) que estabelece critérios para distribuição de carga horária aos professores em exercício nas instituições educacionais públicas, bem como os procedimentos para escolha de

turmas. A escolha ocorre uma única vez, no início do ano ou semestre letivo, no caso de oferta em regime semestral, em dia e horário agendado para tal finalidade, respeitando-se a ordem de classificação dos professores. Esta classificação é obtida mediante pontuação em que é considerado o tempo de experiência em regência de classe, a formação específica para área de atuação, a titulação obtida em cursos de pós-graduação e a participação em atividades de formação continuada (DISTRITO FEDERAL, 2009b).

Tabela 4 - Ações para lidar com a indisciplina e a violência no ambiente escolar.

Questão	Ação implementada	Alternativa		Em branco
		Sim	Não	
47	Para lidar com a indisciplina dos alunos.	68	-	4
48	Para lidar com a violência no ambiente escolar.	63	5	4

Fonte: O autor (2010).

Na Tabela 4, observa-se que 68 diretores promoveram ações para lidar com a indisciplina dos alunos e 63 implementaram ações para lidar com a violência no ambiente escolar, até 2009.

A questão 58 do questionário do professor, sobre o mesmo tema, condensa as duas questões formuladas aos diretores. Do total, 129 professores (89,6%) afirmaram que foram implementadas estratégias para lidar com a indisciplina e a violência no ambiente escolar, 11 negaram a implementação sem coincidir com as escolas dos diretores que também responderam negativamente, 4 deixaram de responder em coincidência com dois diretores de escolas.

A concordância da maioria dos diretores e dos professores nas questões relacionadas à indisciplina e à violência no ambiente escolar faz supor que, mesmo nas escolas exclusivas da primeira fase do Ensino Fundamental emergem, segundo Chrispino e Dusi (2008, p. 598), “antagonismos que se transformam em conflito e que podem chegar aos extremos da violência”, sendo necessária a mediação para resolução do problema.

Atualmente, percebe-se a violência como um fenômeno em expansão, reforçado, principalmente, pelas desigualdades sociais, pela influência da mídia e pela desestruturação familiar.

Tabela 5 - Condições para o exercício do cargo de diretor.

Questão	Ocorrência	Alternativa		Em branco
		Sim	Não	
54	Há interferências externas em sua gestão?	51	18	3
55	Há apoio de instâncias superiores?	57	11	4
56	Há troca de informações com diretores de outras escolas?	62	8	2
57	Há apoio da comunidade à sua gestão?	66	6	2

Fonte: O autor (2010).

Questionados sobre as condições para o exercício do cargo, 51 diretores apontaram haver interferência externa na sua gestão, enquanto 18 negaram essa ocorrência; 57 afirmaram receber apoio de instâncias superiores, mas houve 11 discordâncias neste item; 62 indicaram que há troca de informações com outros diretores e 66 que recebem apoio da comunidade (Tabela 5). As respostas negativas parecem revelar a preocupação dos diretores com aspectos relacionados à autonomia do gestor ou até mesmo da escola como um todo.

Na questão 38 do questionário do diretor, equivalente à questão 50 do questionário do professor, buscou-se saber se foram implementadas ações para a troca de experiências e o fortalecimento da equipe escolar.

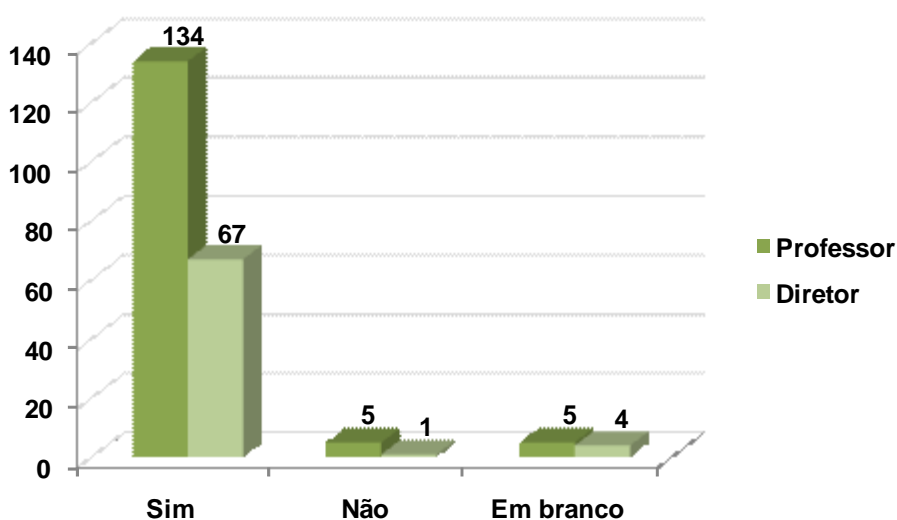


Gráfico 5 – Ação implementada para troca de experiências e o fortalecimento da equipe escolar.

Fonte: O autor (2010).

A ampla afirmação dos respondentes verificada no Gráfico 5 parece ser favorecida pelos momentos destinados à coordenação pedagógica, reuniões e eventos comemorativos realizados na escola.

Da mesma forma, a questão 41 do questionário do diretor equivalente à questão 57 do questionário do professor, indagava sobre o implemento de ações para incentivar o maior envolvimento dos professores com o seu trabalho. Os resultados mostram que 67 diretores e 129 professores confirmam essa implementação, o que pode revelar maior compromisso com a escola e com o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

As questões de 23 a 35 do questionário do professor buscaram verificar o grau de concordância dos docentes no conjunto de afirmações sobre o ambiente escolar.

Tabela 6 – Grau de concordância dos professores com afirmações sobre o ambiente escolar.

Questão	Afirmações	Níveis de concordância					Em branco
		CT	C	N	D	DT	
23	O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	56	64	22	1	1	0
24	Tenho plena confiança no(a) diretor(a) como profissional.	71	61	10	1	0	1
25	O(a) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola.	54	69	15	5	0	1
26	O(a) diretor(a) estimula as atividades inovadoras.	69	60	13	2	0	0
27	O(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	71	55	12	5	0	1
28	O(a) diretor(a) dá atenção especial aos aspectos relacionados com as normas administrativas.	80	54	7	1	0	2
29	O(a) diretor(a) dá atenção especial aos aspectos relacionados com a manutenção da escola.	72	69	1	0	0	2
30	Sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a).	93	46	3	1	0	1
31	Respeito o(a) diretor(a).	97	47	0	0	0	0
32	Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho.	86	53	5	0	0	0
33	O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de ideias entre os professores.	56	76	8	3	0	1
34	Os professores desta escola procuram coordenar o conteúdo das disciplinas entre as diferentes séries.	51	64	16	11	1	1
35	O diretor, professores e demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem.	74	63	4	3	0	0

Fonte: O autor (2010).

Legenda: CT – Concordo totalmente. C – Concordo. N – Neutro. D – Discordo. DT – Discordo totalmente.

A partir dos resultados apresentados na Tabela 6 é possível observar que há um bom grau de concordância, razoável neutralidade e baixa discordância com as afirmações, mesmo considerando a questão 34 que apresentou 12 discordantes.

Note-se a relação entre as respostas à questão 23 sobre a ação de incentivo dado pelos diretores aos professores para o maior envolvimento com o seu trabalho, afirmada por 129 professores na questão 57 e por 67 diretores na questão 41, nos respectivos questionários, bem como entre a questão 33 sobre a ação que favorece a troca de experiências e o fortalecimento da equipe, corroborada pela concordância já apontada no Gráfico 5.

Vale destacar ainda que o grau de concordância dos professores verificado na Tabela 6, denota a existência no ambiente educativo do clima de motivação e confiança (questões 23 e 24), de cooperação (questões 25, 26 e 35), de respeito mútuo e participação (questões 30 a 32), de atenção com aspectos relacionados ao pedagógico, administrativo e de manutenção (questões 27 a 29) e de interação profissional (questões 33 e 34), fatores que mitigam os conflitos internos existentes, muitas vezes inevitáveis, mas que proporcionam a socialização e a convivência harmoniosa dos indivíduos.

#### 4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O principal objetivo da escola é fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia. Para atingir esse objetivo, é preciso focar a prática pedagógica no desenvolvimento dos alunos com a participação e compromisso de todos, o que demanda uma atitude atenta e cuidadosa no planejar, realizar e avaliar as atividades, procedimentos, experiências e ações que propiciam a aprendizagem.

Tabela 7 - Existência de programas de redução das taxas de abandono e de reprovação.

Alternativas	Questão 15	Questão 21
	Programa de redução das taxas de abandono	Programa de redução das taxas de reprovação
Sim, e o programa está sendo aplicado.	42	69
Sim, mas ainda não foi implementado.	2	1
Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.	5	0
Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.	23	1

Fonte: O autor (2010).

O questionário do diretor apresentou duas questões, 15 e 21, indagando sobre a existência de programas para evitar o abandono escolar e a reprovação dos alunos. Dos 72 diretores, 42 afirmam que o programa de redução das taxas de abandono existe e está sendo aplicado, enquanto 23 diretores afirmam que na sua escola não há esse tipo de problema. Quanto ao programa voltado para reduzir as taxas de reprovação, 69 diretores informaram a sua existência e aplicação (Tabela 7), ratificada pela resposta à questão 22, onde a quase totalidade (70 de 72 diretores) afirmam que a escola desenvolve, regularmente, algum programa de apoio ou reforço de aprendizagem para os alunos.

Promover o sucesso e evitar o fracasso escolar dos seus alunos requer da escola como um todo, e mais especificamente do professor, atenção especial voltada para cada um deles, o que significa observá-los, conhecê-los, compreender suas diferenças, demonstrar interesse, conhecer suas dificuldades e incentivar suas potencialidades.

Tabela 8 – Ações para evitar que os alunos falem às aulas.

Questão	Ação	Alternativa		Em branco
		Sim	Não	
16	Os professores falam com os alunos.	69	1	2
17	Os pais/responsáveis são avisados por comunicação escrita.	66	5	1
18	Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	67	4	1
19	Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	71	1	0
20	A escola envia alguém à casa do aluno.	43	28	1

Fonte: O autor (2010).

As ações desenvolvidas para evitar a falta às aulas evidenciam a observação e o acompanhamento do aluno e da sua frequência. A Tabela 8 revela, entre as diversas ações, a preferência de 71 diretores em chamar os pais ou responsáveis à escola para conversar individualmente sobre o assunto, mostrando interesse pelo aluno, embora abordem esse assunto também nas reuniões de pais ou por escrito. No entanto, 28 diretores negam que a escola envie alguém à casa do aluno, de modo que se admite que as instituições educacionais não disponham de pessoal

para realizar tal tarefa. Nota-se a relação dessas ações com o programa para redução das taxas de abandono apresentado anteriormente (Tabela 7).

Tabela 9 – Uso de recursos de ensino-aprendizagem.

Questão	Recursos	Sim, utilizo	Não utilizo porque não acho necessário	Não utilizo porque a escola não tem	Em Branco
12	Computadores para uso dos alunos	60	6	78	0
13	Acesso à Internet para uso dos alunos	49	9	86	0
14	Computadores para uso dos professores	135	4	5	0
15	Acesso à Internet para uso dos professores	120	4	20	0
16	Livros de consulta para os professores	140	1	3	0
17	Fitas de vídeo ou DVD (educativas)	129	3	11	1
18	Fitas de vídeo ou DVD (lazer)	116	12	16	0
19	Jornais e revistas informativas	123	5	13	0
20	Livros de leitura	141	1	2	0
21	Livros didáticos	142	1	1	0
22	Biblioteca ou sala de leitura	116	2	26	0

Fonte: O autor (2010).

As práticas pedagógicas formam o conjunto central das atividades que favorecem a aprendizagem, incluindo a utilização de estratégias e de recursos pedagógicos variados. Os dados da Tabela 9, referentes ao questionário do professor, mostram a predominância no uso dos recursos disponíveis, destacando-se o uso de livros de leitura (141) e de livros didáticos (142) pelos alunos, os livros de consulta para os professores (140) e computadores para uso dos docentes (135) com acesso à internet (120). Entretanto, os mesmos dados apontam para as necessidades de melhoria nos aspectos em que o uso é limitado pela inexistência do recurso, como se observa quanto aos computadores para uso do aluno (78), acesso à internet para uso dos alunos (86) e para o uso dos professores (20), biblioteca ou sala de leitura (26).

Durante a coleta de dados, alguns professores relataram a existência de computadores para uso dos alunos, no entanto, informaram que a infra-estrutura da escola era inadequada para instalação de um laboratório de informática, seja por



limitação do espaço físico, priorizando o uso como sala de aula, ou por imprevisibilidade na instalação da rede física, além dos aspectos que envolvem a segurança.

Tabela 10 – Ações favoráveis às práticas pedagógicas.

Questão	Ação	Alternativa				Em branco	
		Sim		Não		D	P
		D	P	D	P		
46	Para elaboração ou revisão coletiva do projeto pedagógico da escola.	67	132	2	7	3	5
51	Para que os professores tenham clareza sobre quais habilidades e competências os alunos devem ter domínio ao final de cada série/ano.		134		6		4
55	Para incentivar os professores a elaborarem e utilizarem o planejamento de aulas, em consonância com o projeto pedagógico.	66	128	2	11	4	5
56	Para revisão de práticas pedagógicas de forma que a escola ofereça um ensino de maior qualidade.	67	134	1	5	4	5
64	Para a criação de projetos interdisciplinares.	66	131	2	8	4	5

Fonte: O autor (2010).

Legenda: D - Diretor. P - Professor.

Das diversas ações favoráveis às práticas pedagógicas apresentadas na Tabela 10, de 66 a 67 diretores confirmaram as implementações até 2009. A afirmação dos gestores é corroborada pelos professores, com respostas positivas variando entre 128 e 134. Vale observar que a questão 51 foi exclusiva para os professores e enfatiza um aspecto relevante de influência no processo de ensino-aprendizagem, na avaliação e no resultado final obtido pelo aluno ao término do ano letivo. Dessa resposta, pode-se supor a convicção dos professores em saber sobre “o quê e como” ensinar, “o quê e como” avaliar, apesar das altas taxas de reprovação observadas na primeira fase do Ensino Fundamental.

Acrescenta-se que tanto o critério utilizado para a formação das turmas (Gráfico 3), quanto à satisfação do professor em atuar na turma de sua preferência (Gráfico 4), são aspectos favoráveis ao desenvolvimento das práticas pedagógicas. O professor atua melhor na série escolhida, onde se sente mais confortável em relação à faixa etária dos alunos e à possibilidade de otimizar o trabalho pedagógico.

Cabe ressaltar a inexistência de fórmulas ou receitas para que boas práticas pedagógicas sejam desenvolvidas pelos professores, porém, não se pode esquecer que a essas práticas é atribuída a maior parcela de responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso escolar dos alunos.

### 4.3 A AVALIAÇÃO

A avaliação é parte integrante e fundamental do processo educativo. O uso de diferentes mecanismos de avaliação perpassa o monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos e vai além, se amplia, propicia a participação de todos os envolvidos, permitindo-lhes o acesso, a compreensão e o uso dos indicadores internos e externos no sentido de fortalecer a avaliação institucional que desvela o avaliador.

Tabela 11 – Ocorrência de práticas de avaliação.

Questão	Práticas	Alternativas				Em branco	
		Sim		Não		D	P
		D	P	D	P		
23	As taxas de reprovação e abandono são discutidas com os professores?	72	140	0	3	0	1
24	A defasagem idade-série é discutida com os professores?	72	138	0	4	0	2
25	Professores e alunos são incentivados para participarem das avaliações externas?	71	128	1	14	0	2
27	Os resultados obtidos nas avaliações externas são analisados pelos professores?	72	135	0	8	0	1

Fonte: O autor (2010).

Legenda: D - Diretor. P - Professor.

A discussão e a análise dos indicadores internos e externos como prática avaliativa parece ocorrer na maioria das escolas participantes desse estudo. O incentivo para participação nas avaliações externas, promovidas pelo Estado ou pelo Governo Federal, é afirmado por 71 diretores e por 128 professores, sendo que do total de 144 professores, apenas 14 afirmaram não receber o incentivo (Tabela 11). Note-se que a discussão e a análise dos indicadores internos e externos fornecem subsídios importantes para a revisão da proposta pedagógica, conseqüentemente,

força a revisão do planejamento das aulas e das práticas pedagógicas adotadas pelos professores.

Somam-se às práticas avaliativas as ações implementadas que fortalecem a avaliação interna, produzindo resultados para favorecer o ambiente educativo e o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Tabela 12 – Implementação de ações voltadas para a avaliação.

Questão	Ação	Alternativas				Em branco	
		Sim		Não		D	P
		D	P	D	P		
34	Para a realização da avaliação institucional na escola.	70	134	0	6	2	4
42	Para elaboração ou revisão coletiva do projeto pedagógico da escola.	67	132	2	7	3	5
46	Para efetivar o registro fidedigno das informações que baseiam as ações gestoras da escola.	65	119	3	17	4	8
51	Para a revisão das estratégias de avaliação da aprendizagem na escola.	68	133	1	7	3	4
53	Para solucionar problemas cotidianos da escola.	67		1		4	
61	Para realizar o monitoramento das ações desenvolvidas na escola.		121		17		6

Fonte: O autor (2010).

Legenda: D - Diretor. P - Professor.

A avaliação institucional vista como a autoavaliação da escola é uma excelente estratégia de aprendizagem e de construção da autonomia, sua prática regular produz resultados que facilitam a tomada de decisões e que esclarecem sobre as dificuldades, possibilidades e os avanços obtidos. Nesse sentido, observa-se que 70 dos 72 diretores e 134 dos 144 professores indicam o implemento dessa ação cujo os resultados, possivelmente, tenham apontado para a necessidade de implementar as demais ações, afirmadas também pela maioria dos respondentes, mesmo quando observado a exclusividade das questões 53 e 61 (Tabela 12).

#### 4.4 A GESTÃO DEMOCRÁTICA

O compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício, a transparência na utilização dos recursos, inclusive os financeiros, são algumas características da gestão escolar democrática. A participação efetiva é um elemento essencial da democracia, assim, é fundamental que ela se expresse nas diferentes instâncias de decisão e em diferentes aspectos.

Além de investigar as práticas relacionadas a procedimentos democráticos de gestão, o estudo focalizou as ações que foram implementadas nas instituições educacionais favoráveis a gestão democrática.

Tabela 13 – Ocorrência de práticas voltadas para a gestão democrática.

Questão	Práticas	Alternativas				Em branco	
		Sim		Não		D	P
		D	P	D	P		
26	Os resultados obtidos nas avaliações externas são amplamente divulgados?	67	126	5	16	0	2
28	Os resultados obtidos nas avaliações externas são discutidos com a comunidade escolar?	47	93	25	49	0	2
29	O IDEB da escola é amplamente divulgado?	67	124	5	18	0	2

Fonte: O autor (2010).

Legenda: D - Diretor. P - Professor.

A prática da divulgação dos resultados dos alunos nas avaliações externas e da nota obtida pela escola no IDEB é afirmada por grande parte dos diretores e dos professores. No entanto, as respostas negativas apresentadas pelos dois grupos apontam para um paradoxo entre a gestão democrática e a função social da escola. Chama atenção a questão 28 na qual apenas 47 dos 72 diretores e 93 dos 144 professores afirmam que os resultados obtidos nas avaliações externas são discutidos com a comunidade (Tabela 13). Da resposta a essa questão pode-se supor que, além do incentivo para participação nas avaliações externas ficar comprometido, como apresentado na questão 25 da Tabela 11, a resposta mostra também certa incoerência com o conjunto de questões apresentado na Tabela 14.

Tabela 14 – Ações voltadas para a gestão democrática.

Questão	Ação	Alternativas				Em branco	
		Sim		Não		D	P
		D	P	D	P		
32	Para articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade.	62		5		5	
33	Para promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar.	67	126	1	10	4	8
35	Para ampliar a participação dos pais/responsáveis nas atividades da escola (reuniões, festas, etc).	70		0		2	
36	Para ampliar a parceria entre a equipe escolar e pais de alunos na busca de um ensino de qualidade.	64	126	3	14	5	4
37	Que contribuam para o desenvolvimento da responsabilidade compartilhada da equipe escolar com o sucesso da aprendizagem dos alunos.	68	130	1	9	3	5
39	Para que os pais dos alunos envolvam-se mais no desenvolvimento escolar dos seus filhos.	65	125	3	14	4	5
40	Para que a comunidade e os pais dos alunos valorizem mais a escola.	66	128	2	12	4	4

Fonte: O autor (2010).

Legenda: D - Diretor. P - Professor.

Na opinião da maioria dos diretores e dos professores, as ações voltadas para a gestão democrática foram implementadas na escola. Essa afirmativa apresenta uma variação de 125 a 130 professores e de 62 a 70 diretores quando consideradas as questões 32 e 35, exclusivas do questionário do diretor (Tabela 14).

Esse conjunto de questões relaciona-se ao compromisso da escola em atender aos anseios da comunidade, isto é, mostrando-se acessível, acolhedora, empenhada em oferecer as condições reais para que todos possam exercer sua participação e cidadania, conhecendo seus direitos e deveres. Dessa relação da escola com a comunidade, busca-se aproximar e fortalecer a participação dos pais, envolvendo-os na gestão da escola por meio dos conselhos escolares e na parceria com a equipe escolar, compartilhando a responsabilidade pelo sucesso escolar dos seus filhos.

#### 4.5 A FORMAÇÃO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Todos os profissionais da escola são importantes para a realização dos objetivos propostos no projeto pedagógico. Cada um dos profissionais tem um papel

fundamental no processo educativo, cujo resultado não depende exclusivamente da sala de aula, mas também da construção do ambiente educativo e da adoção de práticas que direcionem como principal foco do trabalho a aprendizagem dos alunos. Para tanto, é importante que se garanta preparo, boas condições de trabalho e formação continuada para todos os profissionais que atuam na escola.

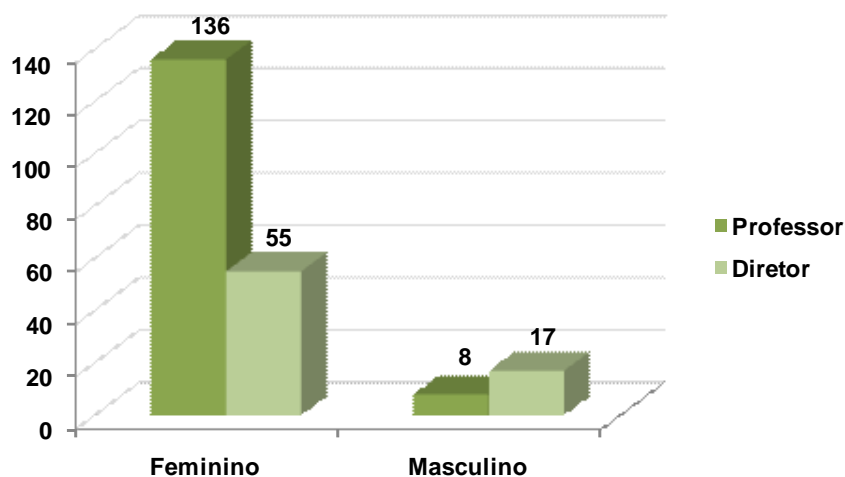


Gráfico 6 – Distribuição dos respondentes por gênero.

Fonte: O autor (2010).

Quando considerado o perfil do respondente quanto ao gênero, observa-se que entre diretores e professores há predominância do sexo feminino. Dos 144 professores, 136 pertencem ao sexo feminino, enquanto que entre os diretores 55 são do sexo feminino. Há uma predominância “histórica” das mulheres no magistério das primeiras séries do Ensino Fundamental que ainda prevalece (Gráfico 6).

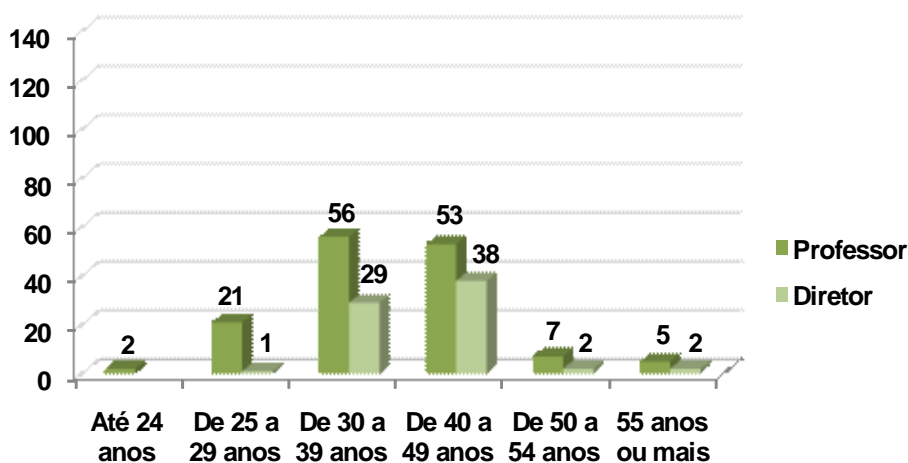


Gráfico 7 - Faixa etária dos respondentes.

Fonte: O autor (2010).

Quanto à idade dos respondentes, observa-se que a maioria dos professores e dos diretores estão concentrados na faixa etária compreendida entre 30 e 49 anos de idade. Nessa faixa, 56 professores e 29 diretores possuem idade até 39 anos, e 53 professores e 38 diretores possuem idade de 40 a 49 anos (Gráfico 7).

Tabela 15 – Nível máximo de formação dos respondentes até a graduação.

Escolaridade	Diretor	Professor
Ensino Médio - Magistério (antigo 2.º grau).	0	2
Ensino Superior - Pedagogia.	34	93
Ensino Superior - outras Licenciaturas.	25	19
Ensino Superior - Escola Normal Superior.	1	3
Ensino Superior - Outros.	12	27

Fonte: O autor (2010).

O nível máximo de escolaridade até a graduação de incidência mais alta entre os diretores e os professores, respectivamente, é o de ensino superior - pedagogia (34 e 93), seguido do ensino superior - outras licenciaturas (25 e 19) e do ensino superior - outros cursos (12 e 27). Um diretor e três professores cursaram o normal superior. Quanto aos dois professores que informaram possuir apenas o curso de magistério em nível médio, admite-se a possibilidade de engano ao assinalar a alternativa, uma vez que no Distrito Federal exige-se o nível superior para ingresso ou permanência na carreira do magistério público (Tabela 15).

Tabela 16 – Tempo decorrido após a conclusão da escolarização máxima.

Período	Diretor	Professor
Há 2 anos ou menos.	4	14
De 3 a 7 anos.	15	54
De 8 a 14 anos.	25	43
De 15 a 20 anos.	22	23
Há mais de 20 anos.	6	10

Fonte: O autor (2010).

A escolarização máxima dos diretores foi concluída em tempo variado, de 3 a 7 anos (15), de 8 a 14 anos (25), de 15 a 20 anos (22) e acima de 20 anos (6). Entre os professores, a conclusão se deu de 3 a 7 anos (54), de 8 a 14 anos (43), de 15 a

20 anos (23) e acima de 20 anos (10). O número de diretores e de professores recém formados, a dois anos ou menos, pode ser considerado baixo, o que leva a supor um ingresso recente na carreira do magistério público do Distrito Federal (Tabela 16).

Tabela 17 – Titulação obtida no curso de pós-graduação.

Titulação	Diretor	Professor
Atualização (mínimo de 180 horas).	2	8
Especialização (mínimo de 360 horas).	54	105
Mestrado.	4	1
Doutorado.	0	0
Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.	12	30

Fonte: O autor (2010).

Do total de 72 diretores e 144 professores, respectivamente, 54 e 105 possuem especialização, poucos (4 e 1) possuem mestrado, 12 e 30 não fizeram ou ainda não concluíram a pós-graduação (Tabela 17). Vale lembrar que, além do conhecimento adquirido, a titulação oferece vantagens econômicas na carreira e favorece, no caso dos professores, melhor classificação para a escolha de turmas. Pode-se supor que essas sejam algumas das motivações para o profissional buscar níveis mais altos de formação.

Tabela 18 – Área temática do curso de pós-graduação.

Área temática	Diretor	Professor
Educação, enfatizando Gestão e Administração Escolar.	29	24
Educação, enfatizando a área pedagógica.	23	56
Educação - outras ênfases.	11	36
Outras áreas que não a Educação.	0	0
Não se aplica.	9	27

Fonte: O autor (2010).

Dos respondentes, todos os que cursaram ou estão frequentando um curso de pós-graduação, o fizeram ou o fazem na área de educação. Entre os diretores prevalece a ênfase na área de gestão e administração escolar (29), seguida pela área pedagógica (23). Entre os professores, o destaque recai na área pedagógica



(56), seguida por 36 opções em outras ênfases (Tabela 18). Esses dados mostram o provável interesse e coerência da maioria dos respondentes em buscar o aperfeiçoamento com foco na sua área de interesse ou de atuação.

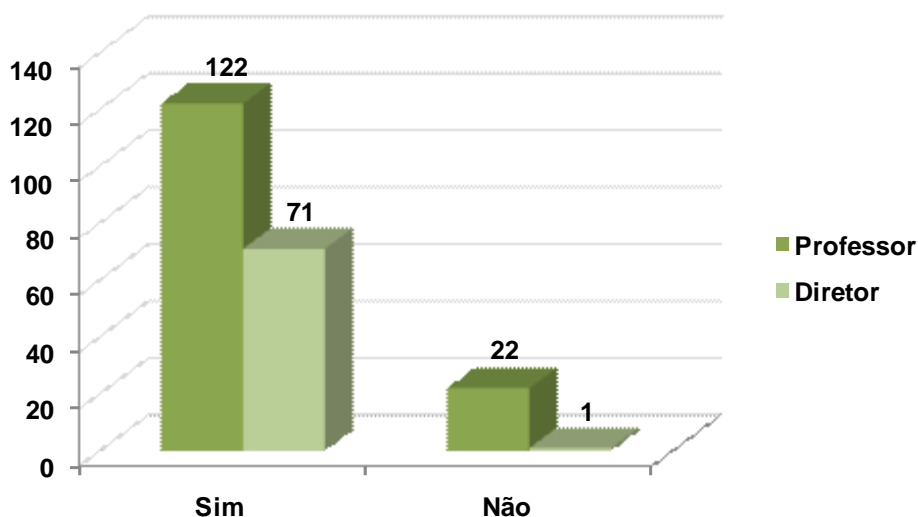


Gráfico 8 - Participação em atividade de formação continuada nos últimos dois anos.

Fonte: O autor (2010).

Quando indagados sobre a participação em alguma atividade de formação continuada, quase a totalidade dos diretores e 122 professores afirmaram ter participado de alguma, nos últimos dois anos (Gráfico 8). Isto parece indicar, entre outros fatores, a necessidade de aprimoramento que se traduza efetivamente em contribuição para o enriquecimento da prática pedagógica em sala de aula e à melhoria da aprendizagem dos alunos.

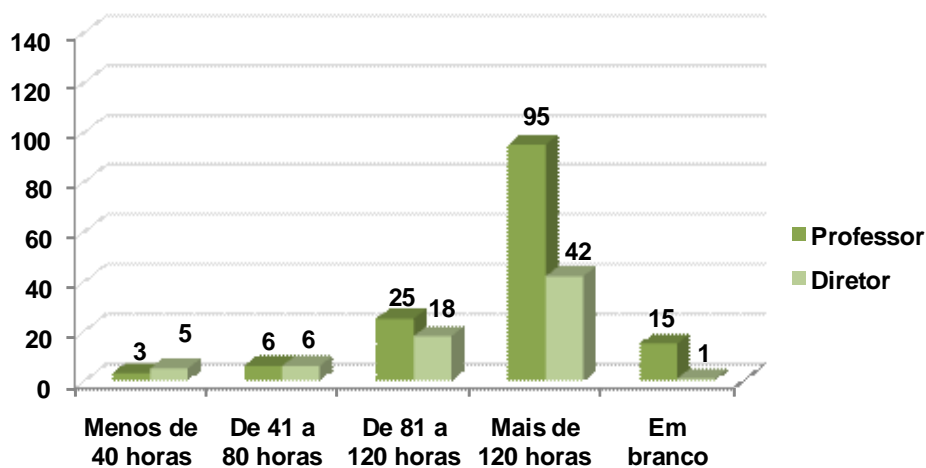


Gráfico 9 - Carga horária da atividade de formação continuada.

Fonte: O autor (2010).

Das atividades de formação continuada das quais os diretores e professores participaram, observa-se a incidência mais alta naquelas de carga horária superior a 120 horas, seguida pela participação nas atividades de carga horária de 81 a 120 horas (Gráfico 9). Isso parece corroborar o interesse dos profissionais em aperfeiçoar-se nas atividades com maior número de horas, por ter a necessidade de apresentar, a cada 5 anos, certificados de titulação totalizando, pelo menos, 180 horas-aula, sendo um deles de, no mínimo, 120 horas, para obter progressão vertical na carreira do magistério público do Distrito Federal.

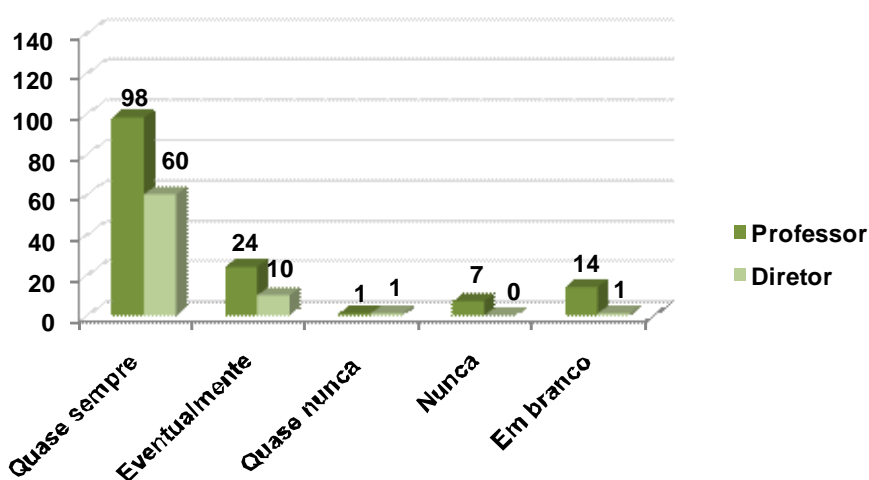


Gráfico 10 - Uso do conhecimento adquirido na atividade de formação continuada.

Fonte: O autor (2010).

O conhecimento adquirido na formação continuada é quase sempre utilizado, afirmaram 98 professores e 60 diretores. O uso eventual foi assinalado por 24 professores e 10 diretores (Gráfico 10). Essas informações parecem indicar que os cursos oferecidos atendem às necessidades imediatas dos profissionais e promovem os efeitos esperados nas práticas que adotam.

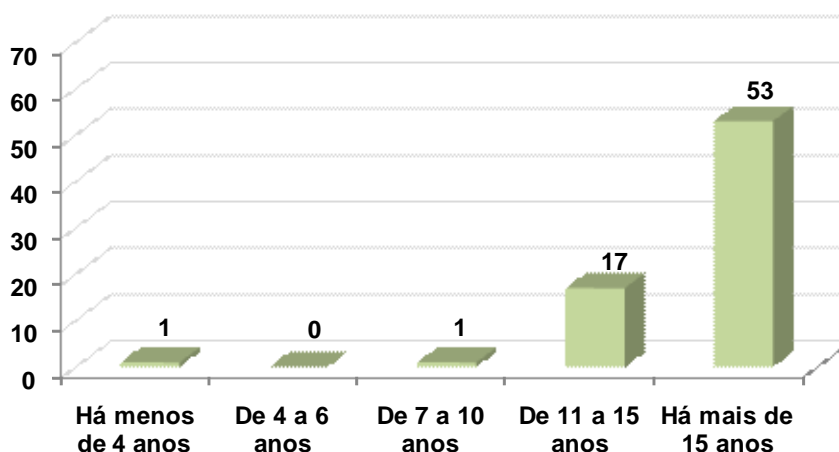


Gráfico 11 - Experiência profissional do diretor na área de educação.

Fonte: O autor (2010).

Quanto à experiência profissional do diretor na área de educação, destaca-se a experiência de mais de 10 anos, 17 deles possuem de 11 a 15 anos, e 53 possuem mais de 15 anos (Gráfico 11).

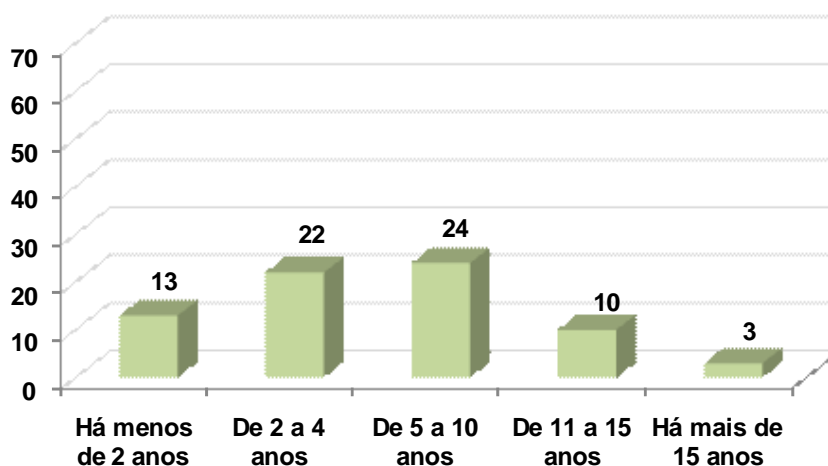


Gráfico 12 - Experiência profissional do diretor em funções de direção.

Fonte: O autor (2010).

Ao se verificar a experiência profissional dos diretores em funções de direção, nota-se que 37 deles possuem experiência igual ou superior a 5 anos e 35 estão na função por período inferior (Gráfico 12). Quando observado o Gráfico 11, percebe-se que os diretores, independente do tempo na função, em certa medida já trazem uma

familiaridade com o universo em que trabalham por serem profissionais com mais de 10 anos de experiência em educação.

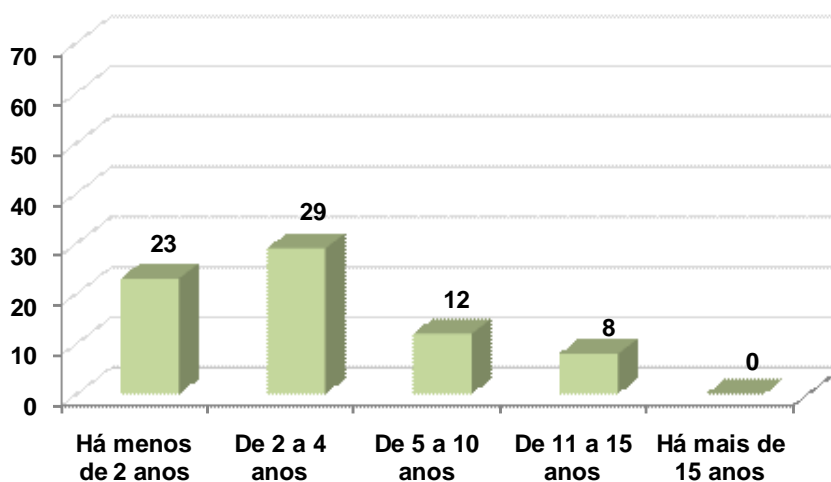


Gráfico 13 - Experiência como atual diretor da escola.

Fonte: O autor (2010).

A experiência na função de atual diretor da escola predomina na faixa inferior aos 5 anos, 23 diretores encontram-se na função atual a menos de 2 anos e 29 deles estão na função de 2 a 4 anos. Dos demais diretores, 20 exercem a função a mais de 5 anos (Gráfico 13). Vale lembrar que no Distrito Federal os diretores são eleitos ou reeleitos pela comunidade escolar para períodos de quatro anos.

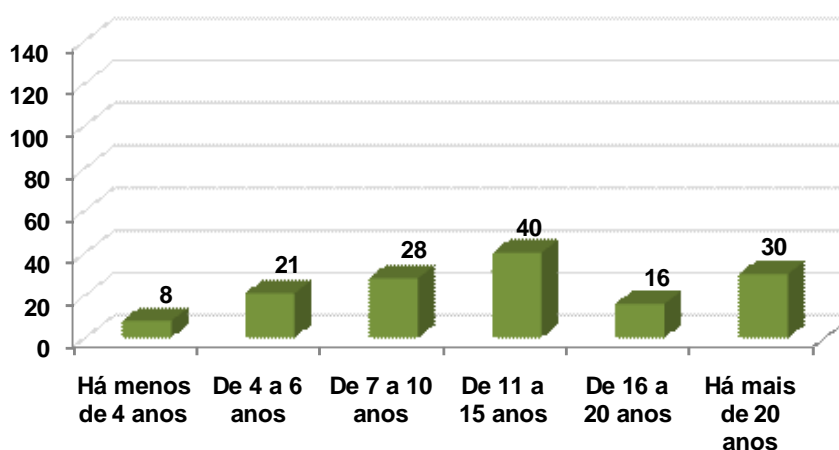


Gráfico 14 - Experiência como professor das séries iniciais.

Fonte: O autor (2010).

A maior parte dos professores possui experiência superior a 10 anos de atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental (86). Dos 144 professores, 28 possuem de 7 a 10 anos de experiência e 29 atuam a menos de 7 anos nessa fase do ensino (Gráfico 14).

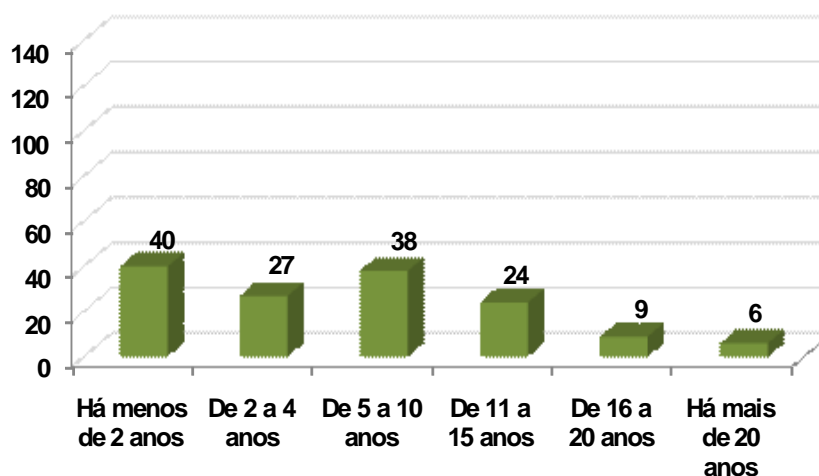


Gráfico 15 - Experiência como professor da escola.

Fonte: O autor (2010).

No conjunto de escolas investigadas, pouco mais da metade do grupo docente informou estar em exercício na escola por um período superior a 5 anos (77). Dos 67 professores restantes, 27 trabalham na escola de 2 a 4 anos e 40 são novos, o que mostra uma tendência de rotatividade de docentes na escola e pouca estabilidade da equipe (Gráfico 15).

Tabela 19 – Participação em programas de apoio à escola.

Questão	Programa	Alternativa			Em Branco
		Sim	Não	Não se aplica	
58	Programa de Financiamento do Governo Federal?	67	1	1	3
59	Programa de Financiamento do Governo Estadual?	68	2	0	2
60	Programa de Parceria com a iniciativa privada?	17	49	4	2

Fonte: O autor (2010).

A participação da escola nos programas de apoio, sejam eles de financiamento ou de parceria, favorece a manutenção das condições de trabalho. A maioria dos diretores afirmou que participa de programas de financiamento do governo federal (67) e do governo estadual (68). Um número menor de escolas participa de algum programa de parceria com a iniciativa privada (Tabela 19).

Às condições favoráveis de trabalho, acrescenta-se o apoio das instâncias superiores e da comunidade para o exercício do cargo de diretor (Tabela 5), o critério adotado de formar turmas homogêneas quanto a idade (Gráfico 3), o critério adotado para atribuição das turmas aos professores, permitindo-lhes a escolha segundo a sua preferência (Gráfico 4), a concordância dos professores sobre os aspectos do ambiente educativo (Tabela 6) e os recursos físicos e materiais disponíveis na escola (Tabela 9).

#### 4.6 O AMBIENTE FÍSICO

Ambientes físicos escolares considerados de qualidade são espaços educativos organizados, bem cuidados, agradáveis, equipados adequadamente com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos alunos, aos pais e à comunidade (INDICADORES..., 2007).

Nesse estudo, buscou-se investigar a existência de alguns recursos sem se deter às suas condições de uso, sejam eles físicos ou materiais.

Tabela 20 – Recursos não utilizados pelos professores por inexistirem na escola.

Questão	Recursos	Não utilizo porque a escola não tem.
12	Computadores para uso dos alunos	78
13	Acesso à Internet para uso dos alunos	86
14	Computadores para uso dos professores	5
15	Acesso à Internet para uso dos professores	20
16	Livros de consulta para os professores	3
17	Fitos de vídeo ou DVD (educativas)	11
18	Fitos de vídeo ou DVD (lazer)	16
19	Jornais e revistas informativas	13
20	Livros de leitura	2
21	Livros didáticos	1
22	Biblioteca ou sala de leitura	26

Fonte: O autor (2010).

Parte das questões de 12 a 22 apresenta a frequência de respostas dos professores a essas questões. Na Tabela 20, observa-se a necessidade de algumas das escolas investigadas serem equipadas com computadores com acesso à internet para uso dos alunos e dos professores, de modo a favorecer o acesso às novas tecnologias e à inclusão digital, bem como, equipar com recursos audiovisuais, com biblioteca, que além dos livros, possua jornais e revistas informativas para fomentar o gosto pela leitura e pesquisa sobre temas atuais. Vale ressaltar que o uso efetivo desses recursos associado a outras práticas pedagógicas favorece o sucesso escolar dos alunos. A Tabela 20 replica parte da Tabela 9.

#### 4.7 A PERMANÊNCIA E O SUCESSO ESCOLAR

Um dos principais desafios atuais das escolas é fazer com que seus alunos nela permaneçam e consigam concluir as etapas de ensino em idade adequada, e que todos eles tenham os seus direitos educativos atendidos.

Tabela 21 – Ações voltadas para a permanência e o sucesso escolar.

Questão	Ação	Alternativas				Em branco	
		Sim		Não		D	P
		D	P	D	P		
23	As taxas de reprovação e abandono são discutidas com os professores?	72	140	0	3	0	1
24	A defasagem idade-série é discutida com os professores?	72	138	0	4	0	2
36	Para ampliar a parceria entre a equipe escolar e pais de alunos na busca de um ensino de qualidade.	64	126	3	14	5	4
37	Que contribuam para o desenvolvimento da responsabilidade compartilhada da equipe escolar com o sucesso da aprendizagem dos alunos.	68	130	1	9	3	5
42	Para elaboração ou revisão coletiva do projeto pedagógico da escola.	67	132	2	7	3	5
44	Para revisão de práticas pedagógicas de forma que a escola ofereça um ensino de maior qualidade.	67	134	1	5	4	5
45	Para promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola.	67	134	1	6	4	4
49	Para lidar com o abandono escolar.	60	125	9	15	3	4
50	Para lidar com problemas de rendimento escolar dos alunos.	68	134	1	6	3	4
52	Para criação de projetos interdisciplinares.	66	131	2	8	4	5

Fonte: O autor (2010).

Das diversas ações voltadas para a permanência e o sucesso escolar, observa-se a afirmação da adoção dessas ações pela maioria dos diretores e dos professores (Tabela 21). O que parece indicar, entre outros fatos, o compromisso da equipe gestora e dos professores em manter o aluno na escola, oferecendo-lhes as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento.

Acrescenta-se às ações adotadas, os programas de redução das taxas de abandono e das taxas de reprovação (Tabela 7), bem como as ações para evitar que os alunos falem às aulas (Tabela 8).

#### 4.8 O CONHECIMENTO SOBRE O IDEB

Ao atribuir uma nota à escola por meio de um índice, no caso o IDEB, espera-se, no mínimo, que haja compreensão sobre o seu significado e sobre os critérios que permitiram emitir o juízo de valor, caso contrário, essa nota pode representar pouco ou quase nada para quem a recebe. Assim, acredita-se ser necessário oferecer condições a equipe gestora para que, não só conheça e tenha domínio sobre o mecanismo de funcionamento do índice, mas que também divulgue os resultados alcançados aos professores, funcionários, coordenadores, alunos, pais e à comunidade em geral.

Tabela 22 – Ações que indicam o conhecimento sobre o IDEB e suas metas.

Questão	Ação	Alternativa				Em branco	
		Sim		Não		D	P
		D	P	D	P		
29	O IDEB da escola é amplamente divulgado?	67	124	5	18	0	2
30	A equipe gestora está apta para esclarecer dúvidas sobre o IDEB?	69	129	2	11	1	4
31	A equipe de apoio pedagógico motiva os professores e os alunos para cumprir a meta estabelecida do IDEB?	71	139	1	3	0	2

Fonte: O autor (2010).

A maior parte dos diretores e dos professores afirma que o indicador é divulgado, que a equipe gestora da escola tem condições para esclarecer dúvidas sobre o mesmo e que a equipe pedagógica da escola mobiliza professores e alunos para cumprir as metas estabelecidas para o IDEB nos próximos anos (Tabela 22).



Indicadores	Cenários observados entre 2007 e 2009								
	Ideal	1	2	3	4	5	6	7	8
Taxa de aprovação	↑ 41	-	-	↔ 1	-	-	↓ 2	↓ 21	↑ 7
Nota média Padronizada	↑ 41	-	-	↑ 1	-	-	↓ 2	↑ 21	↓ 7
IDEB	↑ 41	-	-	↑ 1	-	-	↓ 2	↔ 2 ↑ 15 ↓ 4	↔ 3 ↑ 2 ↓ 2

Quadro 3 - Padrões de melhoria do IDEB.

Legenda: ↑ elevação; ↔ manutenção; ↓ queda.

Fonte: O autor (2010).

Ao analisar as metas estabelecidas e os indicadores componentes do IDEB das escolas investigadas nesse estudo, buscou-se comparar os resultados alcançados entre o ano de 2007 e o ano de 2009 para situar cada uma delas nos cenários prováveis apresentados no Quadro 2. Conforme se observa no Quadro 3, das 72 escolas investigadas, 41 delas conseguiram elevar simultaneamente a taxa de aprovação e a nota média padronizada, o que pode denotar o esforço empreendido para alcançar o cenário considerado ideal; uma escola manteve a taxa de aprovação observada em 2007 e elevou a nota média padronizada, o que proporcionou a elevação do índice (cenário 3). Duas escolas apresentaram queda nos dois indicadores e, conseqüentemente, no IDEB (cenário 6). Assim, observou-se que das 72 escolas, 59 apresentaram elevação no índice, dentre essas, 51 superaram a meta estabelecida para 2011 e 8 atingiram essa meta; 5 escolas mantiveram o valor observado em 2007 e mantiveram-se na meta de 2009, 8 apresentaram queda no IDEB e dessas, apenas uma não atingiu a meta estabelecida para 2009. Quanto à taxa de aprovação, 48 escolas elevaram esse indicador, uma manteve e 23 apresentaram queda; quanto à nota média padronizada, 63 apresentaram elevação e 9 apresentaram queda desse indicador (Quadro 3).

Observou-se também que 28, das 72 escolas, localizadas nos cenários 7 e 8, apresentaram elevação em um dos indicadores e queda no outro. Dessas,

5 mantiveram o índice observado em 2007, 17 alcançaram ganho compensatório em um dos indicadores, elevando o índice, e 6 delas assinalaram queda.

#### 4.9 UMA BREVE ANÁLISE CONTEXTUAL

Como a maioria das escolas investigadas teve uma variação positiva no IDEB, estas foram discriminadas entre as que tiveram uma variação acima e abaixo da variação média do índice. A média da variação do IDEB das 59 escolas que conseguiram elevar o índice foi de 0,44. Assim, 29 escolas com a média da variação do IDEB igual ou superior a 0,5 foram classificadas como aquelas em que a variação é acima da média e as 30 restantes como aquelas em que a variação é abaixo da média.

Com base nos quesitos do questionário do diretor, comparando as frequências das respostas entre escola acima e abaixo da média, é possível observar que os dados sofrem o efeito da concentração das respostas em algumas alternativas, entretanto, alguns itens mostram algumas diferenças interessantes, de maneira que possibilita uma análise diferenciada.

Tabela 23 – Frequência de respostas dos diretores sobre a faixa etária.

Faixa de idade	Escola com variação <b>abaixo da média</b>	Escola com variação <b>acima da média</b>	% do total
25 a 29 anos	3,3%	-	1,7%
30 a 39 anos	53,3%	27,6%	40,7%
40 a 49 anos	43,4%	62,1%	52,5%
50 a 54 anos	-	3,4%	1,7%
55 ou mais	-	6,9%	3,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: O autor (2010).

Considerada a faixa etária dos diretores, observa-se na Tabela 23 uma maior concentração de diretores com idade até 39 anos (56,6%) no grupo de escolas com variação abaixo da média. No grupo de escolas situadas acima da média é possível observar que 72,4% dos diretores possuem idade igual ou superior a 40 anos. Esses percentuais parecem mostrar a existência de uma certa relação entre a idade, as experiências e vivências acumuladas ao longo da carreira e o resultado alcançado, haja vista que, desse grupo de diretores, 74,6% atuam na área da educação a mais

de 15 anos e apesar de aproximadamente 50% deles possuírem experiência no cargo de diretor inferior a 5 anos.

Tabela 24 – Frequência de respostas dos diretores sobre o tempo de experiência como diretor da escola.

Experiência como diretor da escola	Escola com variação <b>abaixo da média</b>	Escola com variação <b>acima da média</b>	% do total
Há menos de 2 anos	43,3%	20,7%	32,2%
de 2 a 4 anos	33,3%	48,3%	40,7%
de 5 a 10 anos	10,0%	24,1%	16,9%
de 11 a 15 anos	13,4%	6,9%	10,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: O autor (2010).

No Distrito Federal, os diretores são eleitos para um período de 4 anos e podem ser reeleitos por igual período ou mantidos no cargo se não houver interesse da comunidade escolar em substituí-lo. Assim, observa-se que 72,9% dos diretores exercem seu primeiro mandato na escola, sendo que 76,6% deles atuam entre as escolas com variação abaixo da média e 69% atuam entre as escolas com variação acima da média. Vale ressaltar que, embora possam ser considerados novatos como diretor da escola, todos conseguiram elevar o IDEB (Tabela 24).

Tabela 25 – Frequência de respostas dos diretores sobre a implementação de ação para lidar com o abandono escolar até 2009.

Ação implementada para lidar com o abandono escolar	Escola com variação <b>abaixo da média</b>	Escola com variação <b>acima da média</b>	% do total
Sim	86,6%	75,9%	81,4%
Não	6,7%	20,7%	13,5%
Em branco	6,7%	3,4%	5,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: O autor (2010).

Atualmente o grande desafio da educação brasileira é fazer com que as crianças e os adolescentes permaneçam na escola e consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada. O presente estudo foi realizado em escolas que oferecem exclusivamente até a primeira fase do Ensino Fundamental, localizadas em área urbana. Portanto, entende-se que essas instituições de ensino atendem crianças de até 10 anos de idade ou, no máximo e em menor número, até 12 anos

se considerado os alunos defasados em idade-série. No entanto, 81,4% dos diretores apontam a necessidade de desenvolver ações para que essas crianças, nessa idade, não abandonem a escola (Tabela 25).

Tabela 26 – Frequência de respostas dos diretores sobre a implementação de ação para lidar com a violência escolar.

Ação implementada para lidar com a violência escolar	Escola com variação <b>abaixo da média</b>	Escola com variação <b>acima da média</b>	% do total
Sim	93,3%	82,8%	88,1%
Não	-	10,3%	5,1%
Em branco	6,7%	6,9%	6,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: O autor (2010).

O respeito, a alegria, a amizade, a solidariedade e a disciplina, entre outros valores saudáveis, são práticas que fomentam a socialização e a convivência pacífica e harmoniosa, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos. Esse é o clima escolar desejável e esperado em todas as escolas, principalmente, naquelas que atendem crianças de baixa idade. A insegurança e a violência externa parecem invadir a escola sem poupar nem mesmo o local de convivência dos mais frágeis. No sentido de se contrapor a essa realidade é que, acredita-se, 88,1% dos diretores implementam ações para combater a violência escolar (Tabela 26).

Tabela 27 – Frequência de respostas dos diretores sobre a realização de parceria com a iniciativa privada.

Parceria com a iniciativa privada	Escola com variação <b>abaixo da média</b>	Escola com variação <b>acima da média</b>	% do total
Sim	30,0%	17,3%	23,7%
Não	66,7%	72,4%	69,5%
Não se aplica	3,3%	6,9%	5,1%
Em branco	-	3,4%	1,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: O autor (2010).

O estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada pode ser considerado mais do que uma aproximação com a comunidade externa, e sim a oportunidade potencial para engendrar mudanças positivas e inovadoras no interior da escola. No

entanto, entre as escolas que estão abaixo e acima da média, 66,7% e 72,4%, respectivamente, não realizam essa parceria (Tabela 27).

## 5 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

O objetivo desse estudo foi avaliar o impacto do IDEB no contexto escolar em uma amostra de instituições escolares do Distrito Federal com oferta exclusiva da primeira fase do Ensino Fundamental. Nesse sentido, para responder à primeira questão avaliativa, buscou-se evidências da adoção de práticas internas favoráveis a melhoria da qualidade da educação que, acredita-se, tenham sido adotadas ou fortalecidas por influência da nota recebida por meio do índice e pelo desejo de superá-la. Para responder à segunda questão avaliativa, buscou-se na comparação dos resultados alcançados entre 2007 e 2009, evidências de que o índice produziu nas escolas investigadas, a intervenção necessária para melhoria do fluxo escolar e da proficiência dos alunos nos testes padronizados.

As definições sobre o significado de avaliação de impacto são diversas, não parecendo haver consenso, por parte da comunidade científica e dos avaliadores, sobre o significado do termo. Usualmente, a avaliação de impacto é entendida como a forma de medir o efeito de um determinado programa ou política, a fim de saber em que medida seus objetivos foram atendidos.

A avaliação de impacto também é vista como um instrumento importante para realização da *accountability*. Tal termo tem sido utilizado tanto no sentido de “prestação de contas” quanto no sentido de “responsabilização” e, em ambos os sentidos, a avaliação de impacto tem sido apontada como mecanismo importante.

O objetivo do IDEB é demonstrar a eficácia de dois importantes conceitos de qualidade da educação: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa do ensino fundamental e do ensino médio; e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino. A eficácia é aqui entendida como a capacidade das escolas de produzirem efetivamente os resultados que a sociedade espera delas.

Assim, os resultados apresentados evidenciaram, entre as escolas investigadas, que as práticas internas adotadas possuem um caráter intencional, e dessa forma, o ambiente educativo é considerado um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores, onde prevalece o respeito, a amizade, a solidariedade, a disciplina, o exercício dos direitos e deveres, baseados em um clima de motivação e confiança, de respeito mútuo e de interação profissional. As práticas pedagógicas são planejadas, realizadas e avaliadas à luz da proposta pedagógica e

tem como foco a aprendizagem, com o compromisso de evitar o fracasso e de promover o sucesso escolar dos alunos. O uso da avaliação, para além das formas tradicionais de monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos, permite a todos os atores escolares o acesso, a compreensão e a utilização dos indicadores internos e externos com o propósito de fortalecer a gestão e a avaliação institucional. A gestão é considerada democrática, transparente e corroborada com informações e decisões compartilhadas. A maioria dos profissionais, gestores e docentes, são experientes, com formação inicial adequada, pós-graduados em nível de especialização e partícipes da formação continuada. O ambiente físico merece maior atenção quanto à adequação dos espaços e dos recursos para atender às demandas da educação contemporânea. Os resultados apontam, também, evidências do compromisso das equipes para que a permanência e o sucesso escolar dos alunos sejam objetivos alcançáveis.

Quando analisados os resultados alcançados entre 2007 e 2009 pelo conjunto das 72 escolas investigadas, observou-se que 59 delas (70,8%) conseguiram elevar o IDEB, e dessas, 41 (78,5%) conseguiram elevar simultaneamente as taxas de aprovação e a proficiência dos alunos.

Ante o exposto, é possível concluir que a adoção de práticas favoráveis à melhoria da qualidade da educação pode influenciar a nota obtida no IDEB. Contudo, esse estudo não permitiu afirmar, de maneira genérica, que o índice influencie as instituições educacionais para adoção ou aprimoramento de tais práticas. É possível também concluir que o índice, apesar de novo, começa a impactar o contexto escolar, haja vista que a maioria das escolas demonstra que empreendeu esforços para atender de forma eficaz aos dois objetivos propostos pelo IDEB.

A partir dos resultados observados nesse estudo, recomenda-se:

1. atenção especial da SEDF às escolas que apresentaram queda nos indicadores componentes do IDEB, verificando *in loco* as suas causas e, sobretudo, acompanhando e fornecendo o apoio necessário para superação dos problemas evidenciados;

2. a ampla divulgação, na rede pública de ensino, das práticas adotadas pelas escolas que obtiveram sucesso na elevação dos dois indicadores componentes do IDEB;

3. o acompanhamento sistemático, por toda a comunidade escolar e os gestores de nível intermediário e central da SEDF, das taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, para intervenções imediatas, quando necessário;

4. realizar estudo específico, junto à comunidade escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal, para verificar o grau de conhecimento sobre o IDEB e suas metas e o entendimento sobre sua dinâmica de funcionamento;

5. realizar o esforço necessário para atender integralmente às metas propostas por Klein (2006, p. 158-159), mencionadas neste estudo;

6. realizar estudo longitudinal para verificar o reflexo dos resultados alcançados pela instituição de origem sobre os resultados da escola sequencial, uma vez que essa tende a receber alunos que irão iniciar a segunda fase do Ensino Fundamental oriundos de uma escola onde houve notório esforço para melhoria dos indicadores componentes do IDEB. O critério de variação positiva, igual ou superior a 0,5, justificaria a afirmativa do esforço inicial empenhado.



## REFERÊNCIAS

APROVA Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. Brasília, DF: INEP, [2007?].

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/.../Constituicao/constituicao.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. *Diário [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria931\\_NovoSaeb.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria931_NovoSaeb.pdf)>. Acesso em: 3 dez. 2009.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global, 2007.

CARVALHO, M. C. B. Escola, comunidade e educação. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 3, 2007.

CASTRO, M. H. G. A árdua tarefa de estabelecer padrões de desempenho escolar. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 3, 2007.

\_\_\_\_\_. *Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas*. Brasília, DF: INEP, 1998.

CHRISPINO, A.; DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da cultura da paz. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação: revista da Fundação Cesgranrio*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-618, out./dez. 2008.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Decreto nº 29.244, de 02 de julho de 2008. Institui o Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE), e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, DF, ano 42, n. 127, 3 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br>>. Acesso em: 3 dez. 2009.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Lei nº. 4.036, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, DF, n. 207, p.1-4, 26 out. 2007. Disponível em: <[www.se.df.gov.br/sites/400/402/00000638.pdf](http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00000638.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional. Diretoria do Censo Escolar. *Cadastro das instituições educacionais públicas estaduais por DRE [e] por modalidade: Censo Escolar 2009*. Brasília, DF, 2009a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Estratégia de matrícula*. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/publicações>>. Acesso em: 28 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 4, de 21 de janeiro de 2010. Estabelece critérios para distribuição de carga horária aos professores em exercício nas instituições educacionais públicas e nas conveniadas, quando for o caso, bem como dá outras providências. *Portarias*, Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <<http://legislacao-sedf.ritla.org.br/inicial/portarias/823-carga-horaria/2284-portaria-no-04-de-21-de-janeiro-de-2010>>. Acesso em: 28 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Regimento escolar das instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal*. 5. ed. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/publicações>>. Acesso em: 28 set. 2010.

FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Brasília, DF, 2007.

HEYNEMAN, P. S. Avaliação da qualidade de educação: lições para o Brasil. In: SOUZA, A. de M. *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

INDICADORES da qualidade na educação. Brasília, DF: Ação Educativa, 2004.

INEP. *IDEB: resultados e metas*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do IDEB no Brasil, estados, municípios e escolas: nota técnica*. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/ldeb/Nota\\_Tecnica\\_n2\\_metas\\_intermediarias\\_IDEB.pdf](http://www.inep.gov.br/download/ldeb/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): nota técnica*. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/ldeb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://www.inep.gov.br/download/ldeb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2009.

INEP. *Prova Brasil: amostra do Saeb extraída da Prova Brasil*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://provabrasil2009.inep.gov.br/>>. Acesso em: 13 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. *Rede Nacional de Avaliação da Educação Básica*. Brasília, DF: INEP, 2005. (Série Documental. Textos para discussão; 14).

\_\_\_\_\_. *SAEB: todos pela boa escola: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: relatório nacional 2001*. Brasília, DF, 2002. Versão preliminar.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: SAEB. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE MUNICÍPIOS DE PORTE MÉDIO, 2., 1994, Porto Alegre. *Tendências atuais da política de educação básica: trabalhos apresentados...* Porto Alegre: FAGED, UFRGS: FAMURS: UNDIME-RS, 1994.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer?. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*: revista da Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-161, abr./jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Por uma educação de qualidade. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*: revista da Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 115-120, jan./mar. 2003.

MELLO E SOUZA, A. *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Gente, 2004.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Questionário do Diretor

Senhor(a) Diretor(a),

O Ministério da Educação instituiu, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado com base em dois pilares: a) as informações sobre o rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) declaradas no Censo Escolar da Educação Básica; e b) as informações sobre o desempenho dos estudantes resultantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Reinstituído por Portaria Ministerial, em 2005, o SAEB passou a ser composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – também conhecida como Prova Brasil. Ambas têm como objetivo principal oferecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas de educação no Brasil.

Nesse Sistema, busca-se identificar os níveis de qualidade da educação brasileira por meio da avaliação do desempenho dos alunos em momentos conclusivos de diversas etapas de seu percurso escolar, ao mesmo tempo em que se contextualiza, por meio de estratégias que incluem a aplicação de questionários, as condições nas quais o ensino acontece.

O IDEB, como proposto, reúne num só indicador dois conceitos importantes, desempenho e fluxo escolar, além de agregar ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis e que permitem o seu controle por cada instituição escolar.

Sua lógica norteia e desafia a escola para melhor definir os seus objetivos, revelar o grau de compromisso com o sucesso acadêmico de seus alunos e, sobretudo, na sua capacidade de buscar o conhecimento sobre onde atuar para que os problemas evidenciados sejam enfrentados e superados de maneira satisfatória.

O presente questionário, parte integrante de um estudo avaliativo, tem como objetivo coletar dados que possam identificar o impacto do IDEB no contexto escolar de unidades de ensino que oferecem a primeira etapa do Ensino Fundamental. Para cada aspecto avaliado, preencha o campo correspondente à resposta que você considera mais adequada. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

A sua colaboração, ao preencher este questionário, será de grande valia para a conclusão da minha dissertação de Mestrado. Esclareço que não existe identificação do respondente, interessando apenas as informações prestadas.

Atenciosamente,

Prof. José de Arimathéa dos Santos

**1. SEXO**

- (A) Masculino.
- (B) Feminino.

**2. IDADE**

- (A) Até 24 anos.
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos.
- (D) De 40 a 49 anos.
- (E) De 50 a 54 anos.
- (F) 55 anos ou mais.

**3. DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE ATÉ A GRADUAÇÃO.**

- (A) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
- (B) Ensino Superior – Pedagogia.
- (C) Ensino Superior – outras Licenciaturas
- (D) Ensino Superior – Escola Normal Superior.
- (E) Ensino Superior – Outros.

**4. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?**

- (A) Há 2 anos ou menos.
- (B) De 3 a 7 anos.
- (C) De 8 a 14 anos.
- (D) De 15 a 20 anos.
- (E) Há mais de 20 anos.

**5. INDIQUE A MODALIDADE DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**

- (A) Atualização (mínimo de 180 horas).
- (B) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (C) Mestrado.
- (D) Doutorado.
- (E) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

**6. INDIQUE QUAL A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**

- (A) Educação, enfatizando Gestão e Administração Escolar.
- (B) Educação, enfatizando a área pedagógica.
- (C) Educação – outras ênfases.
- (D) Outras áreas que não a Educação.
- (E) Não se aplica.

**7. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?**

- (A) Sim.
- (B) Não. (Passe para a questão 10)

**8. QUAL A CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE MAIS RELEVANTE DA QUAL VOCÊ PARTICIPOU?**

- (A) Menos de 40 horas.
- (B) De 41 a 80 horas.
- (C) De 81 a 120 horas.
- (D) Mais de 120 horas.

**9. VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE QUE VOCÊ PARTICIPOU?**

- (A) Quase sempre.
- (B) Eventualmente.
- (C) Quase nunca.
- (D) Nunca.

**10. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA EM EDUCAÇÃO?**

- (A) Há menos de 4 anos.
- (B) De 4 a 6 anos.
- (C) De 7 a 10 anos.
- (D) De 11 a 15 anos.
- (E) Há mais de 15 anos.

**11. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE FUNÇÕES DE DIREÇÃO?**

- (A) Há menos de 2 anos.
- (B) De 2 a 4 anos.
- (C) De 5 a 10 anos.
- (D) De 11 a 15 anos.
- (E) Há mais de 15 anos.

**12. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É DIRETOR(A) DESTA ESCOLA?**

- (A) Há menos de 2 anos.
- (B) De 2 a 4 anos.
- (C) De 5 a 10 anos.
- (D) De 11 a 15 anos.
- (E) Há mais de 15 anos.

**13. QUAL O CRITÉRIO UTILIZADO PARA FORMAÇÃO DAS TURMAS NESTA ESCOLA?**

Marque apenas UMA alternativa.

- (A) Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).
- (B) Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com similar rendimento).
- (C) Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).
- (D) Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com nível de rendimento diferente).
- (E) Não houve critério.

**14. QUAL O CRITÉRIO ADOTADO PARA A ATRIBUIÇÃO DAS TURMAS DE 1ª A 4ª SÉRIES (1º AO 5º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL AOS PROFESSORES?**

Marque apenas UMA alternativa.

- (A) Preferência dos professores.
- (B) Preferência dos professores conforme normas estabelecidas pela Secretaria de Educação.
- (C) Manutenção do professor com a mesma turma.
- (D) Revezamento dos professores entre as séries.
- (E) Sorteio das turmas entre os professores.
- (F) Outro critério.
- (G) Não houve critério preestabelecido.

**15. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUM PROGRAMA DE REDUÇÃO DAS TAXAS DE ABANDONO?**

- (A) Sim, e o programa está sendo aplicado.
- (B) Sim, mas ainda não foi implementado.
- (C) Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.
- (D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

**PARA EVITAR QUE OS ALUNOS FALTEM ÀS AULAS,**

Marque SIM ou NÃO em cada linha.

	Sim	Não
16. os professores falam com os alunos.	(A)	(B)
17. os pais/responsáveis são avisados por comunicação escrita.	(A)	(B)
18. os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	(A)	(B)
19. os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	(A)	(B)
20. a escola envia alguém à casa do aluno.	(A)	(B)

**21. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUM PROGRAMA DE REDUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO?**

- (A) Sim, e o programa está sendo aplicado.
- (B) Sim, mas ainda não foi implementado.
- (C) O programa não foi iniciado, embora exista o problema.
- (D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

**22. ESTA ESCOLA DESENVOLVE, REGULARMENTE, ALGUM PROGRAMA DE APOIO OU REFORÇO DE APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS (monitoria, aula de reforço etc.)?**

- (A) Sim.
- (B) Não.

**AS PERGUNTAS DE 23 A 31 APRESENTAM ALGUMAS SITUAÇÕES QUE PODEM OCORRER NAS ESCOLAS. RESPONDA SE CADA UMA DELAS OCORRE OU NÃO NESTA ESCOLA.** Marque SIM ou NÃO em cada linha.

	Sim.	Não.
23. As taxas de reprovação e abandono são discutidas com os professores?	(A)	(B)
24. A defasagem idade-série é discutida com os professores?	(A)	(B)
25. Professores e alunos são incentivados para participarem das avaliações externas?	(A)	(B)
26. Os resultados obtidos nas avaliações externas são amplamente divulgados?	(A)	(B)
27. Os resultados obtidos nas avaliações externas são analisados pelos professores?	(A)	(B)
28. Os resultados obtidos nas avaliações externas são discutidos com a comunidade escolar?	(A)	(B)
29. O IDEB da escola é amplamente divulgado?	(A)	(B)
30. A equipe gestora está apta para esclarecer dúvidas sobre o IDEB?	(A)	(B)
31. A equipe de apoio pedagógico motiva os professores e os alunos para cumprir a meta estabelecida do IDEB?	(A)	(B)

**OS ITENS DE 32 A 53 APRESENTAM ALGUMAS AÇÕES QUE PODEM SER DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS. RESPONDA SE CADA UMA DELAS FOI IMPLEMENTADA OU NÃO NESTA ESCOLA ATÉ 2009.** Marque SIM ou NÃO em cada linha.

AÇÕES	Sim.	Não.
32. Para articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade.	(A)	(B)
33. Para promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar.	(A)	(B)
34. Para a realização da avaliação institucional na escola.	(A)	(B)
35. Para ampliar a participação dos pais/responsáveis nas atividades da escola (reuniões, festas, comemorações, etc).	(A)	(B)
36. Para ampliar a parceria entre a equipe escolar e pais de alunos na busca de um ensino de qualidade.	(A)	(B)
37. Que contribuam para o desenvolvimento da responsabilidade compartilhada da equipe escolar com o sucesso da aprendizagem dos alunos.	(A)	(B)
38. Para a troca de experiências e o fortalecimento da equipe escolar.	(A)	(B)
39. Para que os pais dos alunos envolvam-se mais no desenvolvimento escolar dos seus filhos.	(A)	(B)
40. Para que a comunidade e os pais dos alunos valorizem mais a escola.	(A)	(B)
41. Para incentivar o maior envolvimento dos professores com seu trabalho.	(A)	(B)
42. Para elaboração ou revisão coletiva do projeto pedagógico da escola.	(A)	(B)
43. Para incentivar os professores a elaborarem e utilizarem o planejamento de aulas, em consonância com o projeto pedagógico.	(A)	(B)
44. Para revisão de práticas pedagógicas de forma que a escola ofereça um ensino de maior qualidade.	(A)	(B)
45. Para promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola.	(A)	(B)
46. Para efetivar o registro fidedigno das informações que baseiam as ações gestoras da escola.	(A)	(B)
47. Para lidar com a indisciplina dos alunos.	(A)	(B)
48. Para lidar com a violência no ambiente escolar.	(A)	(B)
49. Para lidar com o abandono escolar.	(A)	(B)
50. Para lidar com problemas de rendimento escolar dos alunos.	(A)	(B)
51. Para a revisão das estratégias de avaliação da aprendizagem na escola.	(A)	(B)
52. Para criação de projetos interdisciplinares.	(A)	(B)
53. Para solucionar problemas cotidianos da escola.	(A)	(B)



**CONSIDERE AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR NESTA ESCOLA.** Marque SIM ou NÃO em cada linha.

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>54.</b> Há interferências externas em sua gestão?	(A)	(B)
<b>55.</b> Há apoio de instâncias superiores?	(A)	(B)
<b>56.</b> Há troca de informações com diretores de outras escolas?	(A)	(B)
<b>57.</b> Há apoio da comunidade à sua gestão?	(A)	(B)

**QUANTO A APOIO FINANCEIRO, ESTA ESCOLA PARTICIPA DE ALGUM?** Marque apenas UMA opção em cada linha.

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não se aplica.</b>
<b>58.</b> Programa de Financiamento do Governo Federal?	(A)	(B)	(C)
<b>59.</b> Programa de Financiamento do Governo Estadual?	(A)	(B)	(C)
<b>60.</b> Programa de Parceria com a iniciativa privada?	(A)	(B)	(C)

Fonte: Adaptado do INEP (2007).

## ANEXO B – Questionário do Professor

Senhor(a) Diretor(a),

O Ministério da Educação instituiu, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado com base em dois pilares: a) as informações sobre o rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) declaradas no Censo Escolar da Educação Básica; e b) as informações sobre o desempenho dos estudantes resultantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Reinstituído por Portaria Ministerial, em 2005, o SAEB passou a ser composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – também conhecida como Prova Brasil. Ambas têm como objetivo principal oferecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas de educação no Brasil.

Nesse Sistema, busca-se identificar os níveis de qualidade da educação brasileira por meio da avaliação do desempenho dos alunos em momentos conclusivos de diversas etapas de seu percurso escolar, ao mesmo tempo em que se contextualiza, por meio de estratégias que incluem a aplicação de questionários, as condições nas quais o ensino acontece.

O IDEB, como proposto, reúne num só indicador dois conceitos importantes, desempenho e fluxo escolar, além de agregar ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis e que permitem o seu controle por cada instituição escolar.

Sua lógica norteia e desafia a escola para melhor definir os seus objetivos, revelar o grau de compromisso com o sucesso acadêmico de seus alunos e, sobretudo, na sua capacidade de buscar o conhecimento sobre onde atuar para que os problemas evidenciados sejam enfrentados e superados de maneira satisfatória.

O Presente questionário, parte integrante de um estudo avaliativo, tem como objetivo coletar dados que possam identificar o impacto do IDEB no contexto escolar de unidades de ensino que oferecem a primeira etapa do Ensino Fundamental. Para cada aspecto avaliado, preencha o campo correspondente à resposta que você considera mais adequada. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

A sua colaboração, ao preencher este questionário, será de grande valia para a conclusão da minha dissertação de Mestrado. Esclareço que não existe identificação do respondente, interessando apenas as informações prestadas.

Atenciosamente,

Prof. José de Arimathéa dos Santos

**1. SEXO**

- (A) Masculino.
- (B) Feminino.

**2. IDADE**

- (A) Até 24 anos.
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos.
- (D) De 40 a 49 anos.
- (E) De 50 a 54 anos.
- (F) 55 anos ou mais.

**3. DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE ATÉ A GRADUAÇÃO.**

- (A) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
- (B) Ensino Superior – Pedagogia.
- (C) Ensino Superior – outras Licenciaturas
- (D) Ensino Superior – Escola Normal Superior.
- (E) Ensino Superior – Outros.

**4. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?**

- (A) Há 2 anos ou menos.
- (B) De 3 a 7 anos.
- (C) De 8 a 14 anos.
- (D) De 15 a 20 anos.
- (E) Há mais de 20 anos.

**5. INDIQUE A MODALIDADE DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**

- (A) Atualização (mínimo de 180 horas).
- (B) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (C) Mestrado.
- (D) Doutorado.
- (E) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

**6. INDIQUE QUAL A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**

- (A) Educação, enfatizando Gestão e Administração Escolar.
- (B) Educação, enfatizando a área pedagógica.
- (C) Educação – outras ênfases.
- (D) Outras áreas que não a Educação.
- (E) Não se aplica.

**7. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?**

- (A) Sim.
- (B) Não. (Passe para a questão 10).

**8. QUAL A CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE MAIS RELEVANTE DA QUAL VOCÊ PARTICIPOU?**

- (A) Menos de 40 horas.
- (B) De 41 a 80 horas.
- (C) De 81 a 120 horas.
- (D) Mais de 120 horas.

**9. VOCÊ UTILIZA EM SALA DE AULA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE QUE VOCÊ PARTICIPOU?**

- (A) Quase sempre.
- (B) Eventualmente.
- (C) Quase nunca.
- (D) Nunca.

**10. CONSIDERANDO TODA A SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS?**

- (A) Há menos de 4 anos.
- (B) De 4 a 6 anos.
- (C) De 7 a 10 anos.
- (D) De 11 a 15 anos.
- (E) De 16 a 20 anos.
- (F) Há mais de 20 anos.

**11. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?**

- (A) Há menos de 2 anos.
- (B) De 2 a 4 anos.
- (C) De 5 a 10 anos.
- (D) De 11 a 15 anos.
- (E) De 16 a 20 anos.
- (F) Há mais de 20 anos

**INDIQUE SE VOCÊ UTILIZA OU NÃO NESTA ESCOLA:**

Marque apenas UMA opção em cada linha.

	Sim, utilizo.	Não utilizo porque não acho necessário.	Não utilizo porque a escola não tem.
12. Computadores para uso dos alunos	(A)	(B)	(C)
13. Acesso à Internet para uso dos alunos	(A)	(B)	(C)
14. Computadores para uso dos professores	(A)	(B)	(C)
15. Acesso à Internet para uso dos professores	(A)	(B)	(C)
16. Livros de consulta para os professores	(A)	(B)	(C)
17. Fitas de vídeo ou DVD (educativas)	(A)	(B)	(C)
18. Fitas de vídeo ou DVD (lazer)	(A)	(B)	(C)
19. Jornais e revistas informativas	(A)	(B)	(C)
20. Livros de leitura	(A)	(B)	(C)
21. Livros didáticos	(A)	(B)	(C)
22. Biblioteca ou sala de leitura	(A)	(B)	(C)

**OS ITENS DE 23 A 35 APRESENTAM ALGUMAS AFIRMAÇÕES. INDIQUE SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA COM CADA UMA DELAS.** Marque apenas UMA das alternativas.

	Concordo totalmente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo totalmente
23. O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
24. Tenho plena confiança no(a) diretor(a) como profissional.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
25. O(a) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
26. O(a) diretor(a) estimula as atividades inovadoras.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
27. O(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
28. O(a) diretor(a) dá atenção especial aos aspectos relacionados com as normas administrativas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
29. O(a) diretor(a) dá atenção especial aos aspectos relacionados com a manutenção da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30. Sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
31. Respeito o(a) diretor(a).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32. Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
33. O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de ideias entre os professores.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
34. Os professores desta escola procuram coordenar o conteúdo das disciplinas entre as diferentes séries.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
35. O diretor, professores e demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

**AS PERGUNTAS DE 36 A 44 APRESENTAM ALGUMAS SITUAÇÕES QUE PODEM OCORRER NAS ESCOLAS. RESPONDA SE CADA UMA DELAS OCORRE OU NÃO NESTA ESCOLA.** Marque SIM ou NÃO em cada linha.

	Sim.	Não.
36. As taxas de reprovação e abandono são discutidas com os professores?	(A)	(B)
37. A defasagem idade-série é discutida com os professores?	(A)	(B)
38. Professores e alunos são incentivados para participarem das avaliações externas?	(A)	(B)
39. Os resultados obtidos nas avaliações externas são amplamente divulgados?	(A)	(B)
40. Os resultados obtidos nas avaliações externas são discutidos com a comunidade escolar?	(A)	(B)
41. Os resultados obtidos nas avaliações externas são analisados pelos professores?	(A)	(B)
42. O IDEB da escola é amplamente divulgado?	(A)	(B)
43. A equipe gestora está apta para esclarecer dúvidas sobre o IDEB?	(A)	(B)
44. A equipe de apoio pedagógico motiva os professores e os alunos para cumprir a meta estabelecida do IDEB?	(A)	(B)

**OS ITENS DE 45 A 64 APRESENTAM ALGUMAS ESTRATÉGIAS QUE PODEM SER DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS. RESPONDA SE CADA UMA DELAS FOI IMPLEMENTADA OU NÃO NESTA ESCOLA ATÉ 2009.** Marque SIM ou NÃO em cada linha.

ESTRATÉGIAS	Sim.	Não.
45. Para promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar.	(A)	(B)
46. Para elaboração ou revisão coletiva do projeto pedagógico da escola.	(A)	(B)
47. Para promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola.	(A)	(B)
48. Para a realização da avaliação institucional na escola.	(A)	(B)
49. Que contribuíram para o desenvolvimento da responsabilidade compartilhada da equipe escolar.	(A)	(B)
50. Para a troca de experiências e o fortalecimento da equipe escolar.	(A)	(B)
51. Para que os professores tenham clareza sobre quais habilidades e competências os alunos devem ter domínio ao final de cada série/ano.	(A)	(B)
52. Para ampliar a parceria entre professores e pais de alunos na busca de um ensino de qualidade.	(A)	(B)
53. Para que os pais dos alunos envolvam-se mais no desenvolvimento escolar dos seus filhos.	(A)	(B)
54. Para que a comunidade e os pais dos alunos valorizem mais a escola.	(A)	(B)
55. Para incentivar os professores a elaborarem e utilizarem o planejamento de aulas, em consonância com o projeto pedagógico.	(A)	(B)
56. Para revisão de práticas pedagógicas de forma que a escola ofereça um ensino de maior qualidade.	(A)	(B)
57. Para incentivar o maior envolvimento dos professores com seu trabalho.	(A)	(B)
58. Para lidar com a indisciplina e a violência no ambiente escolar.	(A)	(B)
59. Para lidar com o abandono escolar.	(A)	(B)
60. Para lidar com problemas de rendimento escolar dos alunos.	(A)	(B)
61. Para realizar o monitoramento das ações desenvolvidas na escola.	(A)	(B)
62. Para efetivar o registro fidedigno das informações que baseiam as ações gestoras da escola.	(A)	(B)
63. Para a revisão das estratégias de avaliação da aprendizagem na escola.	(A)	(B)
64. Para a criação de projetos interdisciplinares.	(A)	(B)