

DIONE MARIBEL LISSONI FIGUEIREDO

GESTÃO MUNICIPAL, QUALIDADE DE ENSINO E A AVALIAÇÃO  
DO RENDIMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO DO MUNICÍPIO DE  
COSMORAMA



ARARAQUARA/SP  
2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DIONE MARIBEL LISSONI FIGUEIREDO

GESTÃO MUNICIPAL, QUALIDADE DE ENSINO E A AVALIAÇÃO  
DO RENDIMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO DO MUNICÍPIO DE  
COSMORAMA

Tese apresentada ao programa de Educação Escolar de Pós Graduação em Educação Escolar–UNESP–Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Campus Araraquara, para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional  
Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini

ARARAQUARA/SP  
2008

DIONE MARIBEL LISSONI FIGUEIREDO

GESTÃO MUNICIPAL, QUALIDADE DE ENSINO E A AVALIAÇÃO  
DO RENDIMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO DO MUNICÍPIO DE  
COSMORAMA

Tese apresentada ao programa de Educação Escolar  
de Pós Graduação em Educação Escolar–UNESP–  
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita  
Filho” Campus Araraquara, para obtenção do título  
de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional  
Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini

Data de aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Tese para Obtenção do Grau de Doutor em Educação

---

Presidente e Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini  
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara .

---

Membro Titular: **Profa. Dra. Maria José Viana Marinho de Mattos**  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Poços de Caldas

---

Membro Titular: **Profa. Dra. Fabiana Silva Fernandes de Medeiros**  
Fundação Carlos Chagas – SP

---

Membro Titular: **Profa. Dra. Encarnação Manzano**  
Centro Universitário de Votuporanga – UNIFEV

---

Membro Titular: Prof. Dr. José Vaidergorn  
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Ao meu esposo Natal, aos meus filhos Régia Maria, José Francisco e Saulo Sérgio, aos netos Ruan, Ricardo, João Pedro e Antonio pela paciência e dedicação.

## AGRADECIMENTOS

Em especial a Deus, pela manifestação e sabedoria.

Ao Prof. Dr. João Augusto Gentilini, por conceber a luz do conhecimento como aspecto da elevação intelectual.

À minha mãe, que apesar da idade ainda tem forças para incentivar.

Aos meus irmãos e irmãs, pelo carinho constante.

Ao Breno, pelo apoio na organização do trabalho.

À Gestão Municipal 2001/2004 e 2005/2008 pelo apoio e disponibilidade de concretizar mais esta etapa profissional.

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Encarnação Manzano e ao Prof. Dr. Antonio Lopes, pelo carinho e dedicação com que me incentivaram na condução deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Valdomiro Ribeiro Malta pelas orientações em metodologia e pela sabedoria na área.

Aos professores Dr. Eduardo César Catanozi, Paulo Rogério Ferrarezi e Edson Roberto Bogas Garcia pela atenção e dedicação na verificação redacional deste trabalho.

À Prof<sup>ª</sup>. Maria Aparecida Fernandes Sagioneti, Diretora do Ensino Fundamental do Município de Cosmorama, pelo apoio e incentivo constantes.

À Elisete, Lucinei, Sonia, Coordenadoras do Ensino Fundamental do Município de Cosmorama, que contribuíram muito para a realização deste trabalho.

À Maria Augusta, Diretora da Educação Infantil do Município de Cosmorama, à Coordenadora da Educação Infantil Marina, à Cássia Coordenadora da Creche e aos amigos e amigas que se revelaram no apoio e no percurso deste trabalho.

Aos professores e alunos do Ciclo I e II da Rede Municipal de Ensino de Cosmorama, que participaram do SAREM de 2002 a 2006 e possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa.

Nas crianças, o amor pelo estudo deve ser suscitado e avivado pelos pais, pelos professores, pela escola, pelas próprias coisas, pelo método, pelas autoridades.

(Comenius)

FIGUEIREDO, Dione Maribel Lissoni. Gestão Municipal, Qualidade de Ensino e a Avaliação do Rendimento Escolar: Um Estudo do Município de Cosmorama. Araraquara, 2008, 229 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

## RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo o Sistema de Avaliação do Município de Cosmorama, situado na Região Noroeste do Estado de São Paulo. A análise leva em conta o contexto histórico latino-americano no cenário do mundo globalizado. Para tanto, realiza a análise da trajetória das reformas educacionais dos países da América Latina nos últimos dez anos, o desempenho que os organismos internacionais, como o Banco Mundial têm neste contexto. Identifico os instrumentos de avaliação externa de ensino e sua contribuição para a avaliação de sistemas na América Latina, Brasil, São Paulo e, em particular, no município de Cosmorama. Apresenta e analisa o processo de descentralização, municipalização e gestão democrática como eixos norteadores da pesquisa. Os dados quantitativos serviram de base para a análise de um *corpus* constituído de dados estatísticos compilados que se referem aos resultados de testes do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); Prova Brasil; resultados do Projeto Gestão para o Sucesso Escolar e em especial do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal de Cosmorama (SAREM). Nas considerações finais constata a relevância metodológica, pedagógica e social para o município da implementação de um sistema de avaliação na melhoria da qualidade de ensino.

Palavras-chave: Avaliação. Descentralização. Municipalização. Gestão democrática. Qualidade de ensino.

## ABSTRACT

This thesis is to study the object of Evaluation System of the City of Cosmorama, located in the Northwest Region of the State of Sao Paulo. The analysis takes into account the historical context of Latin American scenario in the globalised world. To do so, makes the analysis of the trajectory of the educational reforms of the Latin American countries over the past ten years, the performance that international bodies such as the World Bank have in this context. Identify the instruments of external evaluation of teaching and their contribution to the assessment systems in Latin America, Brazil, São Paulo and, in particular, in the municipality of Cosmorama. It presents and analyses the process of decentralization, municipalization and democratic management as axes Guiding the search. The figures formed the basis for the analysis of a corpus consists of statistical data compiled which refer to the results of tests of the System of Evaluation of Income School of the State of Sao Paulo (SARESP); Proof Brazil; results of Project Management for Success Elementary and particularly the System of Evaluation of Income Municipal School of Cosmorama (SAREM). The final consideration notes the relevance methodology, educational and social council for the implementation of a rating system in improving the quality of education.

Keywords: Evaluation. Decentralization. Neighborhood. Democratic management. Quality of education.

## LISTA DE TABELAS

	Pág
TABELA 1.1 – Taxa Bruta de Escolarização do Ensino Fundamental.....	38
TABELA 1.2- Taxa de Escolarização Bruta e Líquida e Taxa de Atendimento no Ensino Fundamental e Médio – Estado de São Paulo, Regiões e Brasil, 1998.....	39
TABELA 1.2.1- Ensino Fundamental - Taxa de Escolarização Bruta e Líquida. Brasil. Dados de 1999-2004.....	40
TABELA 2.1.1- Evolução da Matrícula Inicial no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, por Dependência Administrativa, Estado de São Paulo. Dados de 1993-1999.....	65
TABELA 2.1.2- Evolução da Matrícula Inicial no Ensino Fundamental Regular, por Dependência Administrativa, BRASIL. Dados de 1997-1999 .....	65
TABELA 3.2.1- Número de Matrículas, Evasão, Repetência, Transferência e Promoção no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, nas três Unidades Escolares-2001 .....	84
TABELA 3.2.2- Número de Matrículas, Evasão, Repetência, Transferências e Promoção no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, nas três Unidades Escolares-2002 .....	84
TABELA 3.2.3- Número de Matrículas, Evasão, Repetência, Transferências e Promoção no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, nas três Unidades Escolares-2003 .....	85
TABELA 3.2.4- Número de Matrículas, Evasão, Repetência, Transferências e Promoção no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, nas três Unidades Escolares-2004 .....	86
TABELA 3.2.5- Número de Matrículas, Evasão, Repetência, Transferências e Promoção no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, nas três Unidades Escolares-2005 .....	86
TABELA 3.2.6 - Número de Matrículas, Evasão, Repetência, Transferências e Promoção no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, nas três Unidades Escolares-2006 .....	86
TABELA 3.2.7- Ensino Fundamental Regular – Taxa de Distorção Idade/Série-2002.....	88
TABELA 3.2.8- Ensino Fundamental Regular – Taxa de Repetência por Série-2001 .....	88
TABELA 3.2.9- Ensino Fundamental Regular – Taxa de Evasão por Série – 2001.....	89
TABELA 3.2.10- Percentual de Alunos por Estágio de Proficiência – Língua Portuguesa – 4ª Série do Ensino Fundamental Regular – 2001 .....	90
TABELA 3.2.11- Percentual de Alunos por Estágio de Proficiência – Matemática 4ª Série do Ensino Fundamental Regular – 2001 .....	91
TABELA 4.1.1 - BRASIL – Ensino Fundamental - Taxas de Repetência Corrigidas (%).....	124
TABELA 4.1.2 - Região Sudeste – Ensino Fundamental Taxas de Repetência Corrigidas (%).....	124

TABELA 4.1.3- SAEB 95 – Médias de Proficiência em Matemática .....	125
TABELA 4.1.4 - SAEB 95 – Médias de Proficiência em Leitura.....	125
TABELA 4.1.5 - Resultado do Saeb em todos os Estados - Média da Proficiência em Língua Portuguesa – Brasil -1995-2005 .....	127
TABELA 4.1.6 - Média da Proficiência em Matemática-Brasil -1995-2005 .....	127
TABELA 4.2.1- Abrangência–Previsão do Número de Alunos e Escolas do Ensino Fundamental e Médio .....	131
TABELA 4.5.1- Número de Alunos Participantes em 2003.....	141
TABELA 4.5.2 - Taxa de Aprovação e Retenção dos Alunos.....	141
TABELA 4.5.3 - Dados Educacionais da Prova Objetiva – Resultados .....	142
TABELA 4.5.4 - Dados Educacionais da Prova Objetiva – Redação .....	142
TABELA 4.5.5 - Prova Objetiva – Distribuição dos Alunos em Intervalos Percentuais de Acerto .....	142
TABELA 4.5.6 - Redação – Distribuição dos Alunos em Intervalos de Notas.....	143
TABELA 4.6.1- Apresenta as Médias Comparadas em Língua Portuguesa das 4ª Séries em Nível de Brasil, nas Escolas Estaduais, Municipais e do Município .....	146
TABELA 4.6.2 - Apresenta as Médias Comparadas em Língua Portuguesa em Nível de Estado, nas Escolas Estaduais, Municipais e do Município.....	146
TABELA 4.6.3 - Apresenta as Médias Comparadas de Matemática em Nível de Brasil, nas Escolas Estaduais, Municipais e do Município .....	147
TABELA 4.6.4 - Apresenta as Médias Comparadas em Língua Portuguesa em Nível de Estado, nas Escolas Estaduais, Municipais e do Município.....	147
TABELA 4.7.1 – Síntese da Participação dos Alunos na Avaliação .....	148
TABELA 4.7.2– Participação dos Alunos na Avaliação por Série e Período .....	148
TABELA 4.7.3 – Médias dos Escores Verdadeiros em Leitura e Matemática na 3ª e 4ª Série do Ensino Fundamental.....	149
TABELA 4.7.4 – Proficiência Média em Leitura – 3ª e 4ª Série do Ensino Fundamental - Dados Comparativos 2004/2005 .....	149
TABELA 4.7.5– Proficiência Média em Matemática 3ª e 4ª Ensino Fundamental / 2005.....	150
TABELA 4.7.6 – Distribuição dos Alunos nos Níveis das Escalas de Desempenho em Leitura - Dados 2005 .....	151
TABELA 4.7.7 – Distribuição dos Alunos nos Níveis das Escalas de Desempenho em Leitura – Dados Comparativos 2005 .....	151

TABELA 4.7.8 – Percentual de Alunos por Competência Textual.....	152
TABELA 4.7.9- Diagnóstico Geral da Escola por Série e Período – Leitura e Matemática / Município de Cosmorama.....	153

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANRESC - AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR

ANEB – AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

APMS – ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES

BID – BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO

BIRD – BANCO INTERNACIONAL PARA A RECONSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO

BM – BANCO MUNDIAL

CE – COMUNIDADE EUROPÉIA

CEI – COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR

CENP – COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

CENPEC - CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE

CF – CONSTITUIÇÃO FEDERAL

CME – CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

FAE – FUNDAÇÃO DE APOIO AO ESTUDANTE

FNDE – FUNDO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

FUNDEF – FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

FUNDEB – FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

IDH – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

IEA – INTERNATIONAL EDUCATIONAL ASSESSMENT

IGE – INSTITUTO DE GESTÃO EDUCACIONAL

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES

LOGSE – LEI ORGÂNICA DE ORDENAMENTO GERAL DO SISTEMA EDUCACIONAL

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

NCES – AMERICAN NATIONAL CENTER OF EDUCATIONAL STATISTIC

OCDE – ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO DE DESEMPENHO ECONÔMICO

OEA – ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS

OREALC – OFICINA REGIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE

PAT - PROGRAMA DE APOIO TECNOLÓGICO

PCNS – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PCS – PROGRAMA COMUNIDADE SOLIDÁRIA

PDDE – PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA

PISA – PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES

PME – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PNAE – PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

PNATE – PROGRAMA NACIONAL DE APOIO AO TRANSPORTE ESCOLAR

PNME - PROGRAMA NACIONAL DE MERENDA ESCOLAR

PNSE - PROGRAMA NACIONAL DE SAÚDE DO ESCOLAR

PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO

PPE – PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE

PREAL – PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E O CARIBE

PROINFO - PROGRAMA NACIONAL DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

SABER – SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

SAEB – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SAREM – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR MUNICIPAL

SARESP – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

SE – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SEE – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO

SIMCE – SISTEMA DE MEDICIÓN DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SNED – SISTEMA NACIONAL DE EVOLUCIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

TBE – TAXA BRUTA DE ESCOLARIZAÇÃO

UNDIME – UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA  
E CULTURA

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 3.3.1

Pág

GRÁFICO 5.6.7- Apresenta os Resultados Segundo o Nível de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática da 2ª série. Dados do SAREM 2003 .....	181
GRÁFICO 5.6.8- Apresenta os Resultados Segundo o Nível de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática da 4ª série. Dados do SAREM 2003 .....	181
GRÁFICO 5.6.9- 2ª Série – Língua Portuguesa/Matemática - Representa as Porcentagens de Acertos em 2004.....	182
GRÁFICO 5.6.10- 4ª Série – Língua Portuguesa/Matemática - Representa as Porcentagens de Acertos em 2004.....	182
GRÁFICO 5.6.11- Apresenta os Resultados Segundo o Nível de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática da 2ª série. Dados do SAREM 2004 .....	182
GRÁFICO 5.6.12 Apresenta os Resultados Segundo o Nível de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática da 4ª série. Dados do SAREM 2004 .....	182
GRÁFICO 5.6.13- 2ª Série – Língua Portuguesa/Matemática - Representa as Porcentagens de Acertos em 2005.....	183
GRÁFICO 5.6.14- 4ª Série – Língua Portuguesa/Matemática - Representa as Porcentagens de Acertos em 2005.....	184
GRÁFICO 5.6.15 - Apresenta os Resultados Segundo o Nível de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática da 2ª série. Dados do SAREM 2005 .....	184
GRÁFICO 5.6.16 - Apresenta os Resultados Segundo o Nível de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática da 4ª série. Dados do SAREM 2005 .....	184
GRÁFICO 5.6.17 - 2ª Série – Língua Portuguesa/Matemática - Representa as Porcentagens de Acertos em 2006.....	185
GRÁFICO 5.6.18 - 4ª Série – Língua Portuguesa/Matemática - Representa as Porcentagens de Acertos em 2006.....	185
GRÁFICO 5.6.19 - Apresenta os Resultados Segundo o Nível de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática da 2ª série. Dados do SAREM 2006 .....	186
GRÁFICO 5.6.20 - Apresenta os Resultados Segundo o Nível de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática da 4ª série. Dados do SAREM 2006 .....	186
GRÁFICO 5.6.21 – Representa a média comparativa dos anos de 2002 a 2006 por questão e porcentagem de acertos em Língua Portuguesa - 2ª série.....	187
GRÁFICO 5.6.22 – Representa a média comparativa dos anos de 2002 a 2006 por questão e porcentagem de acertos em Matemática - 2ª série. ....	187
GRÁFICO 5.6.23 Representa a média comparativa dos anos de 2002 a 2006 por questão e porcentagem de acertos em Língua Portuguesa - 4ª série.....	188

GRÁFICO 5.6.24 – Representa a média comparativa dos anos de 2002 a 2006 por questão e percentagem de acertos em Matemática - 4ª série. .... 188

## LISTA DE QUADROS

	Pág
QUADRO 3.1 - Condições de oferta municipal – rede municipal (2006).....	81
QUADRO 3.2 - Taxas de rendimento – rede municipal.....	82
QUADRO 3. 3 - Distorção idade-série – rede municipal .....	82
QUADRO 4.1.1 - Representa a Abrangência da Aplicação do Saeb nos Anos de 1995 a 2005 .....	129
QUADRO 5.6.1 Representa o Número de Alunos Avaliados por Série, Ano Letivo e Períodos: Manhã /Tarde .....	171
QUADRO 5.6.2 – Apresenta os Projetos do Município .....	172
QUADRO 5.6.3 – Construção de Competências e Desenvolvimento de Habilidades de Leitura de Textos de Gêneros Variados em cada um dos Estágios para a 2ª série do Ensino Fundamental. ....	176
QUADRO 5.6.4 – Construção das Competências e Desenvolvimento de Habilidades de Leitura de Textos de Gêneros Variados em cada um dos Estágios para a 2ª Série do Ensino Fundamental. ....	177
QUADRO 5.6.5 – Construção das Competências e Desenvolvimento de Habilidades na Resolução de Problemas em cada um dos Estágios para a 4ª série do Ensino Fundamental. ....	177
QUADRO 5.6.6 – Construção das Competências e Desenvolvimento de Habilidades na Resolução de Problemas em cada um dos Estágios para a 2ª série do Ensino Fundamental .....	178

## SUMÁRIO

	Pág
INTRODUÇÃO .....	22
1 CONTEXTO HISTÓRICO - EDUCATIVO: A AVALIAÇÃO E A DESCENTRALIZAÇÃO NA AMÉRICA LATINA .....	31
1.1 A Avaliação na América Latina .....	34
1.2 O Banco Mundial e a Nova Gestão da Educação .....	46
1.3 A Descentralização da Gestão Educacional .....	53
2 A MUNICIPALIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO .....	61
2.1 A Descentralização do Ensino no Estado de São Paulo .....	63
2.2 Municipalização e a Organização do Sistema Municipal de Educação .....	70
3 O MUNICÍPIO FRENTE À MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO .....	77
3.1 A Gestão do Ensino Municipal .....	77
3.2 A Exigência da Sociedade Local com a Educação .....	79
3.3 Rede Escolar Municipal .....	81
3.4 Perfil da Clientela Escolar do Município de Cosmorama .....	92
3.5 Conselhos Assessores da Secretaria Municipal de Educação e Fatores Possibilitadores da Gestão Democrática .....	97
3.6 Organização dos Níveis e Modalidades de Ensino .....	106
3.7 Melhoria da Qualidade de Ensino .....	110
4 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL .....	114
4.1 Sistema Nacional de Avaliação do Rendimento Escolar no Brasil: Histórico .....	116
4.2 O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo .....	130
4.3 Sistema de Avaliação Municipal e a Qualidade de Ensino .....	132
4.4 Resultados das Avaliações: Projeto Gestão para o Sucesso Escolar, Prova Brasil e SARESP-2005 no Município de Cosmorama .....	138
4.5 Dados Educacionais da Prova do Programa Gestão para o Sucesso Escolar .....	141
4.6 Prova Brasil –Avaliação do Rendimento Escolar .....	143
4.7 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2005 – Resultados da Rede Municipal .....	148
5 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR MUNICIPAL: O SAREM .....	155

5.1 Indicadores Educacional .....	157
5.2 A Implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal – SAREM.....	158
5.3 A Representação do Município no Momento da Municipalização.....	161
5.4 Histórico .....	165
5.5 Aplicação.....	165
5.6 O Desempenho dos Alunos no SAREM na Rede Municipal de Cosmorama.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	204
ANEXOS .....	231
ANEXOS A - RESOLUÇÃO SME Nº 08 DE 10 DE SETEMBRO DE 2002.....	232
ANEXOS B - DELIBERAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Nº 03/02 .....	236
ANEXO C - LEI Nº 1.957 de 13/JANEIRO/2004 .....	238
ANEXO D - METAS E AÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	245
ANEXO E - RESULTADO SARESP 2003 .....	248
ANEXO F - RESULTADOS DA PESQUISA REALIZADA EM 2003, COM O CORPO DOCENTE DA REDE MUNICIPAL .....	250
ANEXO G - QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES SOBRE O ALUNO .....	254
ANEXO H - MODELO DAS PROVAS DO SAREM/2002-2006.....	255

## INTRODUÇÃO

---



## INTRODUÇÃO

---

Nos últimos anos, generalizou-se a idéia de que a avaliação do sistema escolar é a chave do processo de melhoria da qualidade da educação na América Latina. Para conseguir realizar o conjunto de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação que envolve a questão do acesso, equidade e a qualidade, discutiram as mudanças na gestão dos sistemas educativos da maioria dos países latino-americanos considerados, na perspectiva da avaliação, fundamentais para a melhoria do ensino.

O apoio que alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, têm oferecido aos países da América Latina, por meio de medidas estratégicas para o alcance das políticas educacionais frente ao processo de globalização tem causado uma certa preocupação entre os educadores. Nem sempre são bem vindas ao meio educacional e tampouco contam com a aprovação dos profissionais de educação.

A questão que norteou todo o trabalho foi o resultado da pesquisa sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal (SAREM) desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Cosmorama (SME), no Estado de São Paulo, nos anos de 2002 a 2006 destacando o que ela vem desenvolvendo no sentido de buscar um maior conhecimento do nível de desempenho dos alunos das 2ª e 4ª séries do ensino fundamental da rede municipal de educação, ao mesmo tempo em que também responde a um tema de interesse dessa mesma Secretaria, que é o da avaliação de sistema que se processa dentro das unidades escolares municipais.

O sistema de avaliação desenvolvido em Cosmorama pelo órgão municipal de ensino teve como foco formular mudanças pedagógicas investigando o nível de desempenho escolar por meio dos resultados de aprendizagem dos alunos e avaliar melhorias no desempenho escolar dos alunos de 1ª a 4ª séries.

O objetivo geral da tese é situar o papel da avaliação de desempenho escolar enquanto diagnóstico da realidade educacional do país, do estado e, prioritariamente, do município. O interesse da Secretaria Municipal de Educação em desenvolver o referido sistema, precedido por uma pesquisa sobre o desempenho escolar dos alunos da rede municipal nas séries referidas, foi obter indicadores para implementação de políticas educacionais de incentivo a sua melhoria, com ações, projetos e programas de melhoria da qualidade de ensino no município.

Partiu do pressuposto de que a avaliação constitui-se em um processo sistemático, gradativo e contínuo voltado para o estabelecimento de uma cultura avaliativa, de forma a aprimorar a qualidade do ensino oferecida à população e da análise crítica dos desafios e dos resultados do sistema de avaliação da educação municipal, apresentando considerações e propondo a necessidade de se efetuar estudos mais sistematizados das práticas pedagógicas da sala de aula. A análise considerou a gestão do sistema de ensino da rede municipal, o processo de descentralização, a gestão democrática e a municipalização, bem como a dinâmica do processo ensino-aprendizagem desenvolvido nas escolas municipais.

A pesquisa teve como objetivos específicos:

- Analisar os avanços em termos da aprendizagem dos alunos comprovados pelos resultados obtidos pelo SAREM;
- Identificar os aspectos curriculares que exigiam maior atenção;
- Verificar as possibilidades de construção da autonomia pedagógica das escolas, no que se refere à capacitação dos docentes, à elaboração do projeto pedagógico da escola e diminuição das defasagens do processo de ensino-aprendizagem.
- Oferecer subsídios à Secretaria para a tomada de decisões quanto à política educacional do município; à coordenação pedagógica; à direção para o estabelecimento de políticas voltadas à capacitação dos docentes; à orientação da proposta pedagógica para um novo direcionamento das metas e ações na educação municipal;
- Verificar o envolvimento dos conteúdos básicos dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática na avaliação;
- Avaliar o impacto do sistema de avaliação municipal no ambiente escolar;
- Observar a reação da população frente à implantação de um sistema de avaliação local; e,
- Identificar e avaliar as políticas públicas implantadas pela Secretaria a partir dos resultados obtidos.

Verificou também, como a escola enfrentou, reagiu e absorveu a política de avaliação de sistema emanada da Secretaria Municipal de Educação, analisando a relação específica da avaliação do SAREM com os outros instrumentos de avaliação externa (Prova Brasil, Programa Gestão para o Sucesso Escolar, Sistema de Avaliação Escolar do Estado de São Paulo) aplicados nas escolas municipais. Situou a avaliação de desempenho dentro do processo ensino-aprendizagem e como o corpo docente reagiu na prática cotidiana de sala de aula após os resultados do SAREM.

Os resultados foram computados, registrados estatisticamente e analisados durante o desenvolvimento do processo. Foram utilizados instrumentos de pesquisa quantitativa por meio de aplicação de testes no campo objeto da pesquisa.

Os testes contribuíram para fixar a importância de avaliar o desempenho dos alunos (o que de fato eles aprenderam, dos conteúdos curriculares previstos para sua idade e série) e funcionaram como um mecanismo de avaliação da qualidade do que é ensinado dentro de sala de aula. O pressuposto de que a aprendizagem só ocorre se entrar em cena três elementos: o conteúdo a ser aprendido, o aprendiz e o responsável por fornecer as condições necessárias à aprendizagem serviu de base para avaliar as situações efetivas que favoreceram a obtenção de determinada competência e para dirimir dúvidas sobre a qualidade da intervenção educativa no município.

A realização de medidas e testes de verificação do nível de desempenho dos alunos constituiu-se em forte indicador de diagnóstico da situação. Primeiro porque quase toda a América Latina investe em sistema de avaliação. Segundo porque o Brasil e o Estado de São Paulo implantaram o sistema de avaliação desde a década de 90 e terceiro, porque o município acredita na importância de seu próprio sistema de avaliação. Ficou demonstrado, por meio dos resultados, que o sistema funciona e é capaz de oferecer um ensino de qualidade, independente do nível sócio-econômico e cultural dos alunos.

A metodologia empregada na tese foi a de:

- 1- Fundamentação bibliográfica;
- 2- Análise documental<sup>1</sup>;
- 3- Observação participante, na linha da pesquisa qualitativa<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Para tanto se utilizou fontes estatísticas, que são dados colhidos diretamente e a intervalos regulares, coletados e trabalhados com características de desempenho dos alunos em avaliações externas. (Ver: MARCONI; LAKATOS, 1996, p.57).

<sup>2</sup> Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. A investigação qualitativa tenta estudar objetivamente os estados subjetivos dos seus sujeitos. Os estudos qualitativos não são ensaios

Um modelo de gestão municipal da educação que avalia o desempenho dos alunos levando em conta os resultados, constitui-se no suporte para investimentos na melhoria das políticas públicas municipais de educação em direção ao aumento da eficácia, da qualidade e equidade escolar. É o que essa tese se propõe a demonstrar, a partir da experiência de avaliação do município pesquisado.

O trabalho da Secretaria Municipal de Educação baseou-se na pesquisa de campo quantitativo-descritivo tendo por meta descrever o objeto da pesquisa. Para Lakatos; Marconi (1996) esse tipo de pesquisa consiste nos estudos quantitativo-descritivos que dizem respeito à procura dos efeitos e resultados. A utilização desse tipo de pesquisa facilitou a descoberta da frequência com que os resultados dos testes ocorreram, sua natureza e características.

A pesquisa bibliográfica e de campo, nas escolas municipais (urbana e rural) foi significativa para coletar dados esclarecedores das representações do público pesquisado e sobre os resultados das avaliações.

A pesquisa de campo teve a participação de todos os alunos das 2<sup>as</sup> séries (Ciclo I) e 4<sup>as</sup> séries (Ciclo II) do Ensino Fundamental.

Com essa população, foram coletados os dados, procedendo-se a sua tabulação e cálculos estatísticos, considerando-se a porcentagem de acertos e erros dos testes de avaliação.

Os tipos de pesquisa desenvolvidos neste trabalho foram a bibliográfica e a de campo do tipo quantitativo-descritivo. A bibliográfica foi realizada em todo o trabalho acadêmico e investigativo. A de campo buscou dados da realidade, por intermédio da verificação estatística.

A pesquisa bibliográfica teve como um de seus objetivos, redefinir o problema, tornando-o mais específico, possibilitando também uma reorganização das hipóteses (GIL,1991) e interpretação dos dados coletados. Desenvolveu-se durante todo o tempo e permitiu a estruturação de um estudo exploratório, por meio da verificação e análise dos resultados.

No seu desenvolvimento a pesquisa passou pelas seguintes etapas: estudo bibliográfico, conhecimento dos instrumentos de avaliação aplicados e compilação dos resultados.

---

impressionísticos elaborados após uma visita rápida a determinado local ou após algumas conversas com rápidos sujeitos. O investigador passa uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico recolhendo e revendo grandes quantidades de dados(BOGDAN; BIKLEN, 2003, p. 16-67).

Na primeira etapa envolveu a seleção e organização do acervo bibliográfico,  
o estudo e o es

Sucesso Escolar, Prova Brasil, SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) cujo resultado serviu como diagnóstico e indicador de mudanças no contexto escolar relacionado ao desempenho dos alunos em provas de Língua Portuguesa e Matemática.

A Secretaria entendeu que embora tenha uma política municipal voltada para as questões que envolvem as dificuldades de aprendizagem, prevalecem ainda defasagens, e, sobretudo, uma desigualdade no nível de desempenho dos alunos das escolas públicas municipais. A resposta coerente e consistente que a Secretaria pode dar a esse desafio foi a inclusão de um sistema de avaliação externa em busca de melhoria quantitativa e qualitativa nos resultados do nível de desempenho dos alunos.

Configurou um grande desafio pensar uma educação de qualidade para o município, considerando a grande diversidade cultural e econômica e as especificidades contextuais nos modos de vida dos alunos incluídos no quadro da rede municipal de educação. Entretanto, preocupada com o nível de desempenho dos alunos, a Secretaria entendeu que era necessário pensar no grande desafio do município, cuja história é uma sucessão de gestões políticas, que resultaram em uma política educativa instável e frágil, sujeita a enormes variações partidárias limitadores do desenvolvimento cultural.

Diante dessas diversidades, pensar em educação municipal significa conduzi-la a patamares de aprendizagem que alicercem a construção de conhecimentos mínimos, que atendam as diferentes demandas, às capacidades individuais e às exigências do mundo globalizado.

As escolas do município de Cosmorama oriundas da rede estadual de ensino encontravam-se com grande defasagem nas questões pedagógicas relativas à leitura, escrita e cálculo e apresentavam um repertório lingüístico pobre. Os alunos provenientes de meios sócio-econômico e cultural diversificado apresentavam baixo nível de desempenho após a municipalização. A ausência de recursos didático-pedagógicos e a falta de incentivo aos professores para o desenvolvimento de projetos que viessem a atenuar os males observados, aliados à grande resistência desses professores para participar dessa nova situação dificultaram o processo de municipalização. Tudo isso levou a Secretaria Municipal de Educação a implantar o SAREM e pensar em elaborar e implementar “uma política educacional de sucesso na escola”. Para isso, precisou “desatar alguns nós” e “ranços” cristalizados no quadro educacional e o plano de ação articulado para atacar as dificuldades de aprendizagem foi o SAREM, gerador de impactos significativos nos resultados de desempenho escolar dos alunos e na prática cotidiana do corpo docente. Instituído pela

Resolução SME Nº 08 de 10 de Setem

responsável pelo surgimento dos sistemas municipais de ensino (e de avaliação). Tema explorado no terceiro capítulo.

O quarto capítulo busca aprofundar conhecimentos sobre a avaliação básica no Brasil e no Estado de São Paulo, considerando a sua importância ao subsidiar políticas de avaliação nos municípios, principalmente aqueles que desejam, por opção político-pedagógico, implantar seus próprios sistemas, como é o caso de Cosmorama.

No último capítulo é analisado o Sistema de Avaliação do Rendimento escolar Municipal (SAREM), foco principal desta tese. Finalmente são extraídas conclusões a partir dos resultados obtidos, que são apresentadas nas Considerações Finais.

## 1 CONTEXTO HISTÓRICO-EDUCATIVO: A AVALIAÇÃO E A DESCENTRALIZAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

---



## 1 CONTEXTO HISTÓRICO - EDUCATIVO: A AVALIAÇÃO E A DESCENTRALIZAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

---

Em face à grande diversidade cultural e econômica e às especificidades do contexto em que vive a população dos países da América Latina, sem dúvida, configura-se um grande desafio pensar numa proposta de educação, frente às demandas do mundo globalizado.

Nas décadas de oitenta e noventa os países latino-americanos e caribenhos implantaram várias reformas macroeconômicas e institucionais. O enfoque geral das reformas era similar e envolveu questões como a de conciliar crescimento econômico com maior equidade social, considerando-se que estes países tinham, historicamente, uma distribuição de renda bastante concentrada e desigual. Os anos 90 mantiveram a concentração de renda.

Essas reformas produziram grande pressão sobre os sistemas educacionais, desafiando-os a enfrentar a questão do ensino por meio de reformas que foram desencadeadas no âmbito da economia e do Estado.

Além disto, nos países considerados subdesenvolvidos atualmente denominados de “emergentes”, a globalização gera instabilidade, diminuição das oportunidades no mundo do trabalho, provocando nesses países uma corrida cada vez maior em adquirir habilidades e conhecimentos atualizados para acompanhar a dinamicidade do momento atual.

A América Latina desenvolve programas e projetos em termos educacionais, mas padece de muitas falhas. O Brasil, por exemplo, oferece o acesso, mas ainda não conseguiu trabalhar a permanência e o sucesso das crianças na escola, o que significa que nossa política educacional não é eficiente. O desafio dos países da América Latina é o de construir uma nova educação, que inclua e garanta ensino de qualidade para todos, entendendo que essa qualidade passa por uma análise da aprendizagem do aluno que foi incluído no sistema educacional.

Valendo-se dessa perspectiva, os países da América Latina assumiram a necessidade de introduzir reformas no setor educacional apontando para a descentralização e para a regionalização, acompanhadas de políticas de avaliação dos sistemas de ensino em todos os níveis, mas em especial, no ensino básico.

A idéia básica é a de que um sistema descentralizado goza de autonomia para dispor de instrumentos de avaliação de resultados, de ações e atividades curriculares que possam oferecer subsídios às unidades locais para o alcance de seus objetivos. A avaliação de resultados é um mecanismo que permite a tomada de decisões frente aos resultados e a organização de uma estrutura de medida de qualidade. A implementação desses mecanismos deve estar voltada para as peculiaridades nacionais e regionais, o que oferece uma retroalimentação constante para o fortalecimento da tomada de decisões sobre a educação (TEDESCO, 2000).

O seminário OREALC/UNESCO sobre o futuro da educação na América Latina e Caribe, realizado em Santiago do Chile, apresentou um balanço da educação nas décadas de 80 e 90. A década de 1980 foi caracterizada pela busca da universalização da educação básica, por meio de uma política de acesso ao sistema escolar, com ampliação da oferta educativa entre 1980 e 1996, com a adoção de campanhas de alfabetização de massa “[...] e programas de formação profissional e educação básica, por parte dos Ministérios da Educação” (BOMENY, 2000, p. 4).

Na década de 90, a preocupação maior é com a qualidade de ensino. Estabelecem-se políticas de longo prazo, acordos nacionais, planos nacionais de dez a vinte anos. Nos anos 90, passam a preocupar-se com a qualidade da educação oferecida, dando maior ênfase nos sistemas nacionais de avaliação. Nos anos 80, os sistemas de avaliação eram incipientes. Nos anos 90, todos os países da América Latina e alguns do Caribe passaram a contar com um sistema de avaliação. O movimento de reforma tem orientações quanto ao rendimento escolar, à capacidade dos sistemas educativos em responder pela melhoria da educação. A criação do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação em 1994, coordenado pela UNESCO/OREALC, sinaliza a propensão de enfatizar a qualidade da educação. A ênfase da mudança foi para a questão metodológica, na busca de um espaço de diálogo do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem. Ainda foi proposto maior investimentos em materiais, livros e currículos adequados à nova realidade (BOMENY, 2000).

A UNESCO e a OEA desempenharam um papel importante em matéria de política e gestão da educação na América Latina. As campanhas e movimentos internacionais

contribuíram decisivamente para a ampliação dos serviços escolares e para a melhoria da qualidade do ensino, na busca da identidade cultural. No início da década de 1980 e durante a década de 1990, os bancos internacionais assumem significativo papel na formulação de políticas educacionais e práticas de organização e gestão da educação (SANDER, 2005).

Também nessa década, alguns países da América Latina estenderam as escolaridades obrigatórias possibilitando que crianças de 06 anos tivessem acesso ao ensino. Nem todos os países tiveram condições de atender a esta ampliação da demanda e as reformas educacionais parecem não ter surtido o efeito desejado e atendido às expectativas da época. A ausência de um sistema de gestão eficiente logrou as reformas, muitas não chegaram às escolas.

Essa década possibilitou a reflexão e a ressignificação dos novos conhecimentos disponíveis no âmbito educacional por meio de avaliações, retificações de acordos pela educação e compromissos renovados no âmbito educacional. Na América Latina:

Melhorar a aprendizagem foi o mote da década de 90 na região; não obstante, as avaliações do rendimento escolares feitas nos últimos anos nos diferentes países mostram resultados pobres, abaixo do esperado e do desejável. Tampouco contam os sistemas educacionais com indicadores ou evidências de sucesso com relação à formação dos educandos, entendida esta como desdobramento de suas potencialidades estímulo à criatividade e consolidação de valores (REZENDE, 2000, p. 214).

Diante do fracasso da reforma na década de 1990, a preocupação voltou-se para a qualidade da educação oferecida, defendida a partir dos indicadores que tinham como eixo a qualidade, eficiência, equidade<sup>5</sup> e modernização da gestão do sistema educativo, dispensando mais atenção aos processos de aprendizagem, porém, dando maior ênfase aos sistemas nacionais de avaliação (BOMENY, 2000). O quadro da reforma foi complexo porque a América Latina se depara com um corpo docente despreparado para oferecer uma adequada atenção à aprendizagem e a questão da relação professor-aluno. Diante disso, propõe-se para os países da América Latina mudanças na formação docente<sup>6</sup> que fosse capaz de suprir as lacunas deixadas no processo ensino-aprendizagem<sup>7</sup>, nas metodologias e nas

---

<sup>5</sup> A equidade é entendida como a igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados.

<sup>6</sup> Durante seu preparo, o futuro professor se capacita para, em sua prática docente, compreender o universo cultural do aluno, a fim de que, juntos, a partir do que conhecem, venham a se debruçar sobre os desafios que o mundo lhes apresenta, procurando respondê-lo, e, nesse esforço, produzam novos saberes (MOREIRA, 1995, p. 40).

<sup>7</sup> O processo de ensino é atrelado à relação objetivos-conteúdos-métodos, que leva em conta a natureza da prática educativa escolar numa determinada sociedade, assim como as características do processo de

questões curriculares. Essas dificuldades foram encontradas no processo de implementação das políticas porque os países não estavam institucionalmente preparados para executar os programas das reformas, inclusive dos governos em assumir as novas responsabilidades. A avaliação foi reduzida ao papel desempenhado pelos organismos internacionais de cooperação técnica e financeira na formulação e na execução de políticas públicas de educação.

## 1.1 A Avaliação na América Latina

Os países da América Latina têm conseguido desenvolver ações que objetivam alcançar uma educação de maior qualidade, por meio de um compromisso que implica produzir mudanças significativas nos processos de ensino-aprendizagem, dando ênfase à construção e à apropriação do conhecimento por parte dos alunos.

Nessa orientação para a qualidade, há iniciativas de caráter pedagógico que visam reduzir a repetência e a evasão no Ensino Fundamental e incluem mudanças de critérios de avaliação. Farah (1994) explora as diversas perspectivas com relação às reformas educacionais e constata que a má qualidade do ensino é atribuída à ineficiência e a ineficácia da burocracia estatal na área educacional, que requerem medidas extremas para eliminá-las. Assim:

Progressivamente as propostas de reforma do setor da educação inseridas numa perspectiva progressista passam a incorporar as questões da eficiência e eficácia. Não se trata apenas de apontar a insuficiência de recursos, mas também de intervir na forma como os recursos são gastos. Para se atingir a qualidade e a equidade esperadas, é necessário não apenas uma gestão democrática, mas também uma gestão eficiente (FARAH, 1994, p. 221).

Todas as constatações evidenciam ser indispensável rever a questão da qualidade e dos resultados do rendimento escolar que passa a ser uma preocupação de todos os países da América Latina que implementaram um sistema de avaliação. “Em 1994 foi, então, criado o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, coordenado pela UNESCO/OREALC, sinalizando a tendência em repensar a qualidade no sentido de redirecionar a reflexão prática das políticas implantadas (BOMENY, 2000).

---

conhecimento, as peculiaridades metodológicas das matérias para a formulação de um sistema de princípios que abranja toda a complexidade dos nexos e relações existentes no processo de ensino (LIBÁNEO, 1992, p.155).

Para se chegar à qualidade na educação e enfrentar o desafio da diversidade cultural, a América Latina deu especial atenção às questões metodológicas e aos novos materiais didáticos que atendessem aos novos currículos, na perspectiva de que o currículo não pode ser separado do contexto geral que o define, do tempo, do espaço e nem da organização escolar da sala de aula que o concretiza. Paralelamente a esse quadro, difunde-se a política de descentralização da gestão escolar e ganha espaço nos debates a questão da autonomia escolar.

A UNESCO (1998) registrou avanços significativos na década de 90, em torno do desenvolvimento de programas que buscam uma educação de maior qualidade. Estes avanços foram resultado de reformas nos campos: pedagógico, curricular e de gestão, por meio de processos de descentralização que possibilitou a alocação obrigatória de recursos orçamentários por parte de estados e municípios na área da educação.

Os relatórios da UNESCO e outras instituições referentes à América Latina têm apresentado os piores índices de distribuição de renda no mundo, e entende-se que só uma educação de maior qualidade para todos ampliará conhecimentos relacionados às exigências do mundo globalizado. Os relatórios nacionais dos sistemas de avaliação apresentam informações periódicas sobre os resultados da aprendizagem, entendendo que, desta forma, a sociedade se mobilize, juntamente com os governos e os Estados, em prol da melhoria da educação.

Libâneo (2004, p.238-239) lembra ao comentar sobre avaliação que:

Na avaliação dos sistemas de ensino, embora sejam avaliados os resultados obtidos pelos alunos (geralmente mediante testes padronizados), a avaliação tem como objetivo fazer um diagnóstico mais amplo do sistema escolar e do conjunto de escolas, em âmbito nacional ou regional, visando a orientar a política educacional, a gestão do sistema e das escolas e a pesquisa.

Segundo este autor, a avaliação externa fixa padrões nacionais de desenvolvimento escolar e estabelece mecanismos externos de controle, por meio dos testes padronizados, orienta as políticas educacionais e os gestores dessas políticas com informações sobre o desempenho de alunos, de modo que os gestores tomem decisões sobre a melhoria da qualidade da educação.

Em alguns países, esses resultados são utilizados como mecanismo para aplicação de incentivos e sanções às escolas. No caso do Chile, desde que iniciou o SIMCE – Sistema de Medición de Calidad de la Educación, o governo vem utilizando os resultados das avaliações para estabelecer incentivos financeiros para os professores dos estabelecimentos educacionais subvencionados (RAVELA, 2003).

Os estabelecimentos são ainda classificados em função de um índice que inclui os fatores: eficácia, superação, iniciativa, melhoria das condições de trabalho, igualdade de oportunidades, integração e participação de professores e pais.

As equipes dos dirigentes e docentes das escolas têm utilizado as informações e os resultados produzidos pelos sistemas nacionais de avaliação para tomada de decisões que venham a contribuir para melhorar as práticas de ensino, mediante as dificuldades de aprendizagem detectadas. Para diminuir os males desse contexto, os países da América Latina têm ainda desenvolvido programas de incentivo à melhoria da prática docente, em publicação de material didático (cadernos) que esclarecem o grau de dificuldade encontrado pelos alunos.

Na medida em que os sistemas de avaliação oferecem informações sobre como está o caminho percorrido pelos discentes no processo de construção do conhecimento, torna-se possível aos gestores a implementação de políticas públicas educativas que garantam a todas as crianças, o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento individual e social, contribuindo para a sociedade avaliar o processo educacional no país e a garantia de sucesso.

Informações confiáveis sobre o cenário educacional na América Latina são imprescindíveis para o desenvolvimento de iniciativas com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Os novos paradigmas educacionais, que valorizam os sistemas de avaliação requerem a obtenção de informações relevantes e confiáveis, quanto ao desempenho dos alunos na escola, compatíveis com a eficiência dos processos e da qualidade almejada. Para adquirir essas informações, a maioria dos países latino-americanos implantou programas de avaliação com o objetivo de identificar os “pontos fracos”, ou seja, aqueles em que devem ser introduzidas alterações para a melhoria da qualidade dos resultados. Por meio da presença da avaliação externa, valorizam resultados quantificáveis e mensuráveis, levando em consideração as especificidades do contexto e do processo educativo, como eixo direcionador das políticas públicas educacionais.

Wolff (1997, p.1) apresenta, no relatório “Desenvolvendo Sistemas de Avaliação Educacional na América Latina”, uma revisão de temas e de experiências de avaliação na América Latina e seu efetivo desenvolvimento. O relatório foi elaborado para oferecer suporte à revisão da recente experiência latino-americana de avaliação e propor sugestões de políticas pertinentes. Nele foram compreendidos quatro pontos: a) a definição de avaliações educacionais nacionais; b) por que elas são consideradas cada vez mais importantes; c) sua relação com metas educacionais e d) sua relação com outros meios e métodos para avaliar se os sistemas escolares estão atingindo seus objetivos.

Para Wolff (1997, p.2) “os sistemas de avaliação buscam avaliar os conteúdos e metas previstas no currículo oficial nacional, que têm por objetivo monitorar as metas educacionais, por meio do acompanhamento dos resultados quantitativos, [...]”

Nesse contexto, apresenta o baixo patamar de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), o grave problema da igualdade de condições de acesso, da permanência e da finalização dos estudos<sup>8</sup>.

Pensar em educação para a América Latina, no momento atual, significa priorizar o nível de aprendizagem e a satisfação de necessidades básicas que vão dar suporte à construção de conhecimentos em níveis mais adiantados, procurando sempre atender às diferentes capacidades de apreensão. A partir desse contexto, a história recente nos mostra que a incapacidade dos países latino-americanos de compatibilizar crescimento econômico com a igualdade social é um assunto que merece profunda análise. As perspectivas futuras da educação, diante desse quadro de crise e dificuldades, conduzem a refletir melhor e com mais cuidado questões, como a permanência dos índices de fracasso escolar, principalmente na educação básica; o aumento das responsabilidades do Estado e a transferência destas.

A deterioração da educação na América Latina e do processo de aprendizagem aliada a um sistema econômico altamente excludente tem como conseqüência o agravamento das desigualdades sociais, refletidas na baixa qualidade e, conseqüentemente, no retrocesso educacional, aumentando a distância entre as metas dos governos e as almejadas pelos organismos internacionais.

A inserção da América Latina na agenda global de educação, a partir da década de 90, tem sofrido um forte retrocesso, com metas acanhadas, prazos estendidos (de 2000 a 2015), e financiamento limitado, levando a região a ocupar lugar cada vez mais periférico nessa agenda. Em conseqüência disso, as políticas têm efeito mais reprodutor de desigualdades sociais que de igualdade, devido à baixa qualidade e ao limitado acesso à educação pública. Para atenuar esta situação, os dirigentes latino-americanos entendem que é preciso rever a política de desenvolvimento, estabelecer o cumprimento das metas nos prazos estipulados, com procedimentos e estratégias que atendam às diferentes necessidades regionais e locais.

As políticas tradicionais ainda têm-se mostrado ineficientes e inadequadas, incapazes de reagir às rápidas mudanças do mercado de trabalho. A boa educação continua

---

<sup>8</sup> Segundo a CEPAL os índices de deserção cultural chegam a alcançar 23% na Argentina, 66% na Guatemala, 63% em Honduras, 53% na Nicarágua, 44 a 46% no Paraguai, El Salvador e México, e 27% no Brasil.

sendo privilégio das classes altas e média alta, oferecida por meio das escolas privadas. A consequência é um impacto ainda mais negativo nos indivíduos pertencentes às classes menos favorecidas, que têm na educação, a única forma de mobilidade social. Apesar disso, têm-se verificado significativos avanços no Ensino Fundamental dos países latino-americanos, embora persistam graves problemas de condição de acesso à educação pública democrática.

Pode-se ilustrar o que foi dito acima, observando-se alguns dados referentes à escolarização fundamental dos países da América Latina em relação aos países em desenvolvimento. A tabela a seguir mostra que a Taxa Bruta de Escolarização (TBE) no Ensino Fundamental, definida como o número de estudantes matriculados no nível correspondente, expresso em porcentagem do grupo de idade que deve matricular-se nesse nível educativo, na América Latina e nos países em desenvolvimento melhorou significativamente (BROVETTO, 2002, p. 346).

A Tabela 1.1 abaixo mostra a diferença da Taxa Bruta de Escolarização do Ensino Fundamental entre os países considerados desenvolvidos, da América Latina e Caribe e os países em desenvolvimento da América Latina. Como se pode perceber a América Latina e Caribe apresenta uma situação de crescimento de 5,30 entre 1985 a 1995. Os países em desenvolvimento apresentaram um aumento significativo de 3,60 entre 1985 e 1995. Os países desenvolvidos tiveram um aumento de 5,30, totalizando um aumento de 0,40 no total mundial.

TABELA 1.1 – Taxa Bruta de Escolarização do Ensino Fundamental

	1985	1995
Países desenvolvidos	99,50	104,50
América Latina e Caribe	105,10	110,40
Países em desenvolvimento da América Latina	65,90	69,50
Total Mundial	99,10	99,50

Fonte: UNESCO (Relatório Mundial sobre Educação, 1998). Apud BROVETTO (2002).

Em 2005, a Taxa Bruta de Frequência Escolar (proporção dos que frequentam escola), dos adolescentes de 15 a 17 anos cresceu muito (cerca de 15 pontos percentuais), em relação a 1995. Quanto à taxa líquida de frequência (adequação entre a série frequentada e a idade), somente 45,3% cursavam o Ensino Médio, valor superior ao de 2004 (44,4%). Analisando comparativamente os índices da Tabela 1.1 e os índices da Tabela 1.2, verifica-se que o Brasil está acima da média dos países da América Latina como um todo na TBE do Ensino Fundamental e que as diferenças observadas nas regiões do Brasil dão-se em

função do número de habitantes de cada região. Quanto menor a região, maior a taxa bruta de escolarização, enquanto a taxa líquida apresenta-se superior nas regiões mais desenvolvidas. A Tabela 1.2 a seguir apresenta a taxa de escolarização bruta e líquida que permite estabelecer comparações entre as regiões brasileiras, o Estado de São Paulo e o município de Cosmorama. Percebe-se que o Estado de São Paulo apresenta uma taxa líquida de escolarização superior às demais regiões do Brasil, atingindo um patamar mais elevado de atendimento de crianças dos sete aos catorze anos e dos quinze aos dezessete anos de idade. Os dados apontam que no Ensino Médio o atendimento ainda é inferior, sendo superado pelo atendimento no Ensino Fundamental.

TABELA 1.2- Taxa de Escolarização Bruta e Líquida e Taxa de Atendimento nos Ensinos Fundamental e Médio – Município de Cosmorama, Estado de São Paulo, Regiões e Brasil. Dados de 1.998

Área geográfica	Taxa de escolarização (%)		Taxa de atendimento			
	Ensino Fundamental		Ensino Médio		7 a 14 anos	
	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida	15 a 17 anos	(%)
Cosmorama*		98,0				
São Paulo	126,5	98,2	95,3	51,9	98,4	93,4
Norte	133,6	90,4	52,7	15,2	93,8	71,7
Nordeste	147,4	90,0	46,0	14,5	92,4	73,3
Sudeste	134,5	97,4	84,5	42,5	97,7	85,9
Sul	124,0	96,2	80,0	44,8	96,9	84,3
Centro-Oeste	140,6	93,9	72,2	31,0	95,8	85,9
Brasil	128,1	95,3	68,1	30,8	95,8	81,1

\* IBGE 2000; Tabulação: INEP/MEC

Nota: A taxa de atendimento refere-se ao percentual da população em idade escolar que frequenta a escola. A taxa de escolaridade líquida indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade, e a taxa de escolarização bruta permite que se compare o total da matrícula em um nível de ensino com a população na faixa adequada a esse nível.

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

A tabela a seguir apresenta um aumento significativo da taxa líquida e bruta de escolarização no Ensino Fundamental do Brasil, entre 1999 e 2004.

Com as informações entre as tabelas, constata-se que a média geral do Brasil atingiu a porcentagem média do Estado de São Paulo, que é o estado mais desenvolvido do país, o que já é um grande avanço.

TABELA 1.2.1- Ensino Fundamental - Taxa de Escolarização Bruta e Líquida. Brasil. Dados de 1999-2004

Ano	Taxa de Escolarização	
	Líquida	Bruta
1999	95,4	130,5
2004*	98,0	131,1

Fonte: MEC/INEP/SEEC, \* Estimado com base população IBGE/PNAD 2004.

O maior desafio dos países da América Latina e Caribe foi situar a educação dentro do conjunto das políticas de desenvolvimento, por meio de uma política educacional de superação dos problemas crônicos que eles apresentam no seu conjunto: pobreza, universalização da educação, repetência, atraso e evasão escolar, conforme o diagnóstico do Projeto Principal de Educação para a América Latina (PPE, UNESCO/ OREALC, 1991).

No Chile, o Ministério da Educação desenvolve ações com o objetivo de assegurar uma educação de boa qualidade a todas as crianças, por meio de “El Programa Mece (Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación)” (SCHÜLLER, 1997, p.88). Essa experiência permite ao país medir os resultados da educação em nível nacional e contar com indicadores confiáveis para julgar a eficácia do programa. Segundo Schüller (1997), esse instrumento de avaliação é aplicado em todos os estabelecimentos de ensino e a todos os alunos do 8º ano do ensino básico e visa a medir as capacidades cognitivas<sup>9</sup> dos estudantes e os objetivos alcançados de acordo com os programas oficiais de todos os países.

Na Costa Rica, atualmente, aplica-se um sistema de avaliação que faz parte de uma política educativa, implantada pelo Ministério da Educação daquele país, no período 1986–90. Apesar dos objetivos do sistema não estarem presentes em nenhum documento, Esquivel (1997) afirma que na primeira etapa pretendia: a) ter um diagnóstico dos conhecimentos básicos da criança e dos jovens; b) provocar uma reação dos pais em relação ao maior aproveitamento dos recursos disponíveis no período letivo; c) levantar uma discussão pública sobre a qualidade de educação, como ponto fundamental para o desenvolvimento econômico e social; d) colocar que a qualidade da educação na Costa Rica é de responsabilidade de todos e e) convencer aos pais, educadores e a sociedade, da necessidade da implantação de avaliações somativas e obrigatórias ao final do ensino secundário. A segunda etapa inicia-se com a aplicação de provas somativas aos alunos da

<sup>9</sup> Coll; Martín (2004, p. 28-29) descrevem que se pode considerar que as capacidades motoras e as cognitivas estão presentes em todos os objetivos do ensino, pois são subjacentes a qualquer comportamento humano. A taxonomia de capacidades estabelecidas e elaboradas sob a LOGSE (Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educacional) destaca a necessidade de levar em conta o conjunto das áreas do desempenho sob o rótulo de “capacidades cognitivas”. Podem-se distinguir vários subtipos de capacidades, todas consideradas pelos especialistas, fundamentais. Na educação básica e obrigatória, as intenções educativas devem promover a aquisição e o desempenho do conjunto de capacidades que formam a tipologia psicológica da natureza humana. A LOGSE foi consolidada em 1990 e procurou ampliar a formação básica, atualizar e qualificar o sistema de ensino espanhol à realidade continental.

graduação, e a terceira é a execução de um projeto financiado pelo Banco Mundial, que provocou mudanças profundas no sistema por meio do apoio político para a implantação do construtivismo, do refinanciamento do sistema de avaliação e da melhoria dos equipamentos de leitura das avaliações e a validação dos instrumentos aplicados.

Segundo Schmelkes (1997) o México construiu um indicador de qualidade da educação, a partir dos baixos resultados de aprendizagem em todo o país, da educação primária oferecida na zona urbana de classe média, nas zonas da periferia urbana, nas zonas rurais e indígenas. Os resultados mostraram o aumento da diferença da qualidade, conforme a passagem da trajetória escolar dos alunos. Para Schmelkes, a qualidade da educação no México é constituída por, pelo menos, quatro componentes, os quais deverão ser avaliados:

1- a relação entre os objetivos e os resultados da aprendizagem alcançados pelo sistema educativo e as necessidades definidas;

2- a eficácia da aprendizagem, verificando se os resultados alcançados pelo sistema educativo correspondem aos objetivos previstos;

3- a equidade, referente à qualidade que o sistema educativo atinge com seus objetivos básicos com todos os alunos;

4- a eficiência, que relaciona os custos dos insumos com os produtos alcançados.

Acrescenta ainda que os componentes do sistema de avaliação integral da qualidade da educação básica no México são considerados dentro de três grandes eixos:

1- Um sistema de avaliação dos resultados de aprendizagem;

2- Um sistema de avaliação do pessoal educativo (professores, diretores, supervisores, autoridades médias e funcionários);

3- Um sistema de avaliação dos estabelecimentos escolares.

No caso da Colômbia, Valdés (1997) aborda que as primeiras experiências de avaliação, a nível nacional, sobre o progresso cognitivo das crianças e dos jovens no sistema educativo colombiano, iniciado na década de 80, propunham desenvolver uma metodologia adequada à realidade colombiana da educação primária. Os resultados seriam divulgados e utilizados para orientar as ações do Estado para melhorar a qualidade do sistema educativo do país. O projeto abrangia as áreas de Matemática e Linguagem, nos níveis do terceiro ao quinto ano da educação básica primária, passando pela cobrança dos objetivos específicos propostos, o desempenho e aplicação de exercícios. A partir da década de 90, a Colômbia avalia as crianças do terceiro e quinto ano com exercícios em Matemática e Linguagem. A aplicação da avaliação é realizada pelos próprios professores com o objetivo de conscientizá-los sobre a

importância da avaliação e do aproveitamento pelas crianças, cujos resultados significariam na melhoria das condições e dos processos escolares.

É importante destacar que o cenário educativo no limiar do século XXI instaura um novo modelo de organização e gestão da educação pública, tanto do sistema quanto de suas instituições (KRAWCZYC; CAMPOS, HADDAD, 2000, p.4). A América Latina começa então a viver a implementação de um sistema de seleção pelo mérito, que vai ter, na avaliação, uma de suas mais poderosas ferramentas. Essa avaliação tem o objetivo de não apenas melhorar os indicadores educacionais dos países latino-americanos, mas fazê-lo em função de um padrão de qualidade que tenha como referência os novos paradigmas para a educação no século XXI. A esse respeito pode-se lembrar dos estudos de Khun (1992, p.13-39) para quem as realizações científicas universalmente reconhecidas implicam uma definição nova e mais rígida do campo de estudos. Essas constatações levam a concluir que se está diante de novas tendências do conhecimento<sup>10</sup>, que gradativamente vão sendo postas em evidência.

A avaliação passa a ser realizada pelo sistema de ensino e esse novo paradigma do conhecimento exige capacitação contínua e permanente para adquirir competências<sup>11</sup> cognitivas e habilidades flexíveis (vantagens competitivas), para atender às exigências da sociedade atual. Por outro lado, o acesso a todos à escola engendra maiores desafios para os sistemas de ensino, ao exigir o atendimento da demanda (aspecto quantitativo) e a observação da qualidade e da equidade.

Casassus (1995) afirma que os países da América Latina apresentam uma certa diversidade de situações, mas existe um “padrão”, um modelo de alianças em favor da educação pública desenvolvida durante o século XIX. Esse modelo de aliança consegue manter-se estável, apesar dos conflitos e da fragilidade das políticas educativas por não conseguir atingir as metas principais.

Com a visão de que a educação é fator de mobilidade social, a aliança conta, a partir daí, com a adesão das elites e da população, o que consegue legitimar novas políticas públicas em educação no século XX, assim como a expansão dos sistemas educativos. Essa

---

<sup>10</sup> Castanho (2000, p. 13), interpreta esse momento do conhecimento representado por competências adquiridas que são mediadas pelo sistema de ensino e pela escola, que por sua vez atestam essa aquisição por meio da avaliação. Perrenoud (2000, p.69) afirma que toda competência é transversal, no sentido de que ela atravessa diversas situações e não se encerra na situação inicial.

<sup>11</sup> Destacamos Jonnaert (2002, p. 46) que aborda a competência como a capacidade de o sujeito mobilizar os recursos pertinentes (cognitivos, afetivos e contextuais) para enfrentar com êxito uma situação, seja ela complexa ou não, pois são conceitos que considero pertinentes para discutir a avaliação no contexto da América Latina.

expansão, entretanto - ainda segundo Casassus (1995) gerou uma visão simplista de educação, como por exemplo, as expectativas quanto ao êxito social e outras contribuições que a escola não conseguiu proporcionar. Anula-se, a visão otimista do ensino e atribui-se o baixo desempenho escolar, a fatores externos à escola, como a família e as desigualdades sociais, gerando descrédito quanto ao fato da educação possibilitar a mobilidade social.

Nas reformas educacionais descentralizadoras que se desencadearam na maior parte dos países latino-americanos, evidenciou-se o papel da escola como agente promotora do desenvolvimento das capacidades cognitivas no aprendiz, assim como outras capacidades<sup>12</sup>, levando os sistemas educativos<sup>13</sup> a criar “padrões educacionais” que fossem referências para os processos de avaliação, entendida como “avaliação de desempenho.” Para Arregui (2002, p. 226) os padrões educacionais de avaliação de desempenho definem o que os estudantes devem saber e saber fazer. Esses padrões funcionam como âncoras, ou melhor, como articuladores e propulsores de outros componentes ou ações para a permanente melhoria da educação.

Ainda não é consenso na grande maioria dos países da América Latina a utilização dos resultados dessas medidas<sup>14</sup>. Isso não parte da consciência pública, ou dos dirigentes públicos, nas diferentes esferas. Notadamente, para Arregui (2002, p. 226 - 227), o exercício de avaliação é instrutivo por si, permite ressaltar as iniciativas bem sucedidas e explicar o contexto de seu êxito, com o qual podem difundir a capacidade de inovação. Afirma ainda que, com base em padrões de desempenho, ou *performance*, a medição de seu êxito seja feita por meio de avaliações.

A política educacional e a reforma em educação também mereceram atenção da Comissão Internacional sobre Educação, Igualdade e Competitividade nas Américas, do Programa para a Reforma da Educação da América Latina (Preal, 1997), a qual recomenda, que os governos fixem padrões para os sistemas educativos, que meçam os avanços em direção ao êxito deles mediante provas nacionais, regionais e também internacionais e que

---

<sup>12</sup> Para compreender o contexto no qual o aprendiz se encontra no momento da aprendizagem e o desenvolvimento destas capacidades, pode-se citar, por exemplo, a de organizar o espaço geográfico da sala, a fim de que as interações possam ser vividas entre os aprendizes, quanto de gerir o melhor possível o tempo das aprendizagens.

<sup>13</sup> O conjunto de estabelecimentos escolares pertencentes e um determinado sistema educacional pode ser descrito por uma dupla lógica (uma lógica burocrática e uma lógica profissional). A lógica burocrática é estabelecida com base em regulamentações escritas e hierarquizadas. A lógica profissional torna possíveis tarefas diversas, entre as quais aquelas ligadas aos processos de ensino e aprendizagem (JONNAERT; BORGHT, 2002, p. 129-299).

<sup>14</sup> O termo medir refere-se sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno de mensuração, e a ênfase recai na aquisição de conhecimentos ou em aptidões específicas, sendo um dos recursos mais utilizados em educação (HAIDT, 2001). Ver também Medeiros, 1981.

utilizem os resultados para rever seus programas e redirecionar seus recursos (ARREGUI, 2002, p. 227).

Isso significa que atingir metas em educação exige esforço e vontade política, sendo necessário intervir em questões mais profundas e complexas. Aqui a política educacional se defronta com fatores que podem determinar a facilidade ou a dificuldade em atingir tais metas: a utilização dos resultados das avaliações. Posto que a maioria dos países latino-americanos não tem concepção clara de um sistema de avaliação de aprendizagem, cabe às instâncias gestoras fornecer a base para consolidar o desenvolvimento e a criação de sistemas de avaliação em cada unidade escolar.

No Plano de Ação da Segunda Reunião de Cúpula das Américas, os governos comprometeram-se com o estabelecimento de sistemas nacionais para avaliar a qualidade da educação, por meio da medida do desempenho. A partir dos objetivos fixados na Conferência de Jomtien, os países formularam um “Marco de Ação Regional” para os próximos quinze anos. O marco menciona a crescente necessidade de estabelecer padrões de qualidade e de processos permanentes de monitoramento e avaliação (ARREGUI, 2002).

A pressão pela universalização recai sobre os “padrões educacionais” tornando importante que os governos nacional, regional e local definam os conteúdos mais importantes, as metas do processo de aprendizagem e fixem padrões mínimos de desempenho escolar que todos os alunos devam atingir, com criação de instrumentos capazes de atender às necessidades em todos os âmbitos educacionais.

A maioria dos países da América Latina não tem se comprometido com a revisão de objetivos para poder avaliar e organizar novas estratégias de ensino e avaliação e apenas têm a tendência de utilizar os resultados obtidos para comparar com o índice de desempenho de alunos de outros países, onde os resultados da avaliação quantitativa são utilizados como indicadores do rendimento.

Para Carnoy (2003) a avaliação de desempenho escolar tem tido como meta promover as reformas educacionais, que são destinadas a aprimorar a quantidade e a qualidade de competências desenvolvidas, identificar as carências cognitivas individuais frente ao baixo desempenho escolar, como forma de motivar o governo a reagir ou aprimorar suas tarefas com relação às políticas públicas a partir dos resultados obtidos nos sistemas de avaliação. A importância dada à avaliação é de que a taxa de rendimento escolar entre os países e no plano nacional não é fortuita, mas resulta, sobretudo, da ação empreendida por organizações internacionais, tais como o International Educational Assessment (IEA) o American National Center of Educational Statistic (NCES), a OCDE e o Banco Mundial.

Todas essas instituições compartilham uma visão globalizada da educação e da eficácia, acompanhada por uma concepção extremamente quantitativa dos progressos com a intenção de fornecer aos educadores um ponto de referência, a fim de que eles fixem os objetivos da aprendizagem em escala nacional.

A avaliação externa permite reorganizar o sistema escolar e sua efetiva participação na construção do conhecimento do aluno e oferece o *feedback* aos demais componentes do sistema (currículo, formação docente, capacitação, políticas de gestão, etc), pois os resultados vão servir para propor alternativas metodológicas nas possíveis lacunas deixadas pelo processo de ensino e aprendizagem<sup>15</sup>, aos responsáveis pelo aprender dos alunos e às autoridades locais para revisar e alterar as políticas públicas, os planos<sup>16</sup> e os programas<sup>17</sup>.

A América Latina tem apresentado resultados insatisfatórios, mostrando aos dirigentes políticos das redes municipais que está longe de superar os déficits de capital cultural das crianças e jovens provenientes de nível sócio-econômico cultural desprivilegiado, e com índices de evasão e repetência ainda elevados (UNESCO, 1998).

O Brasil tem vivido, em sua história, vários desafios com a qualidade da educação escolar, que, ainda hoje, continua a desafiar as autoridades e as políticas educacionais. A avaliação é um consenso entre as diferentes tendências político-ideológico no campo da educação, embora não o seja quanto à forma de aplicação e os objetivos a que se propõe.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no eixo da avaliação, diz no Art.9º, VI - “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.” A avaliação passa a ser um importante eixo da lei de diretrizes e bases, propondo que ao final de cada etapa de ensino as escolas se submetam a um processo sistemático e externo de avaliação do rendimento escolar (CURY, 2002, p. 206).

---

<sup>15</sup> Numa perspectiva cognitivista, entende-se que, o binômio ensino/aprendizagem tem como função permitir ao aluno aprender saberes. Ensino e aprendizagem são indissociáveis, são solidários e se justificam mutuamente. É no interior desse processo que se cria a zona de diálogo indispensável à aprendizagem (JONNAERT; BORGHT, 2002, p. 259-260).

<sup>16</sup> Com relação à importância que os planos e os programas oferecem aos conteúdos programáticos dos diversos componentes curriculares, ver (HAIDT, 2001).

<sup>17</sup> Os planos e programas oficiais constituem requisito prévio para o planejamento, são diretrizes gerais que servem de referência, a partir dos quais são elaborados os planos específicos. Os planos são elaborados pela escola e professores em face das peculiaridades de aproveitamento dos alunos.

Emergem, assim, no cenário latino-americano políticas educacionais que se apóiam na modernidade e na qualidade, com ênfase no processo descentralizador e que tem um alvo: a educação escolar. Isso traz à tona alguns problemas, particularmente para o Brasil, que tem a sua história marcada por desigualdade e desníveis sociais.

Os parâmetros que tratam da eficiência dessas políticas devem ser discutidos no âmbito nacional, estadual e municipal de cada país, vistos do ângulo da descentralização. Trata-se da difícil questão de introduzir estratégias de desempenho escolar que sejam coerentes com a realidade de cada rede e/ou sistema de ensino local. Vários organismos e instituições posicionaram-se nas últimas duas décadas sobre esta problemática e, entre elas, destacamos o Banco Mundial.

## 1.2 O Banco Mundial e a Nova Gestão da Educação

O Banco Mundial (BM) tem exercido nos últimos quinze anos, forte influência no processo de reestruturação dos países em desenvolvimento por meio de políticas de financiamento. Com a proposta de programas de ajuste, que fariam desaparecer as características indesejáveis ao padrão de desenvolvimento neoliberal, o Banco Mundial, propõe medidas que seriam capazes de colocar os países em desenvolvimento e/ou emergentes, no caminho do desenvolvimento sustentável.

Para tal, tem oferecido aos governos dos países assessoria em políticas educacionais que, na perspectiva do Banco, seriam específicas às necessidades dos países, mas que, segundo vários estudos já demonstraram, são políticas homogêneas para a educação, não apenas na região, mas em todo o mundo.

Apesar de o Banco Mundial reconhecer que cada país deve ter uma política de adesão à sua realidade, acaba centralizando num único pacote as mesmas medidas educacionais de reforma, ou seja, propõe tratamento igual para realidades diferentes. Na verdade, o que o Banco propõe é a descentralização dos sistemas de educação, levando a crer, que cada município e cada escola realizem as tarefas educativas, segundo suas necessidades.

O Banco também entende que a descentralização vai possibilitar o desenvolvimento das capacidades mínimas de aprendizagem no Ensino Fundamental<sup>18</sup>. Entende ainda que os recursos devem ser alocados prioritariamente para o Ensino Fundamental e, se preciso for, dever-se-ia realocar recursos públicos da educação superior e técnica, pois os menos favorecidos economicamente não têm conseguido permanecer na escola básica. Esses recursos realocados seriam substituídos pelos recursos provenientes do setor privado. O Banco Mundial não apresenta idéias isoladas, mas uma proposta articulada, uma ideologia e um pacote de medidas para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. “Trata-se de fato de um ‘pacote’ de reforma proposta aos países em desenvolvimento que abrangem um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula” (TORRES, 2003, p.126). Na visão desta autora o pacote que propõe a “melhoria da qualidade de educação” está, na verdade, contribuindo para manter as desigualdades, ineficiência e a má qualidade, devido à forma de aplicação destas políticas e aos diferentes contextos.

Como foi dito anteriormente, a posição do Banco Mundial tem-se traduzido na preocupação com o Ensino Fundamental nos países em desenvolvimento, em especial os da América Latina. Justifica-se a ênfase no Ensino Fundamental pelo Banco Mundial em virtude de a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, na qual o Banco Mundial foi um dos patrocinadores e exerceu influência por ter definido a educação básica como a prioridade para esta década e a educação de primeiro grau como o “carro-chefe” nas reformas educacionais (TORRES, 2003, p. 12). A autora analisa a educação no Brasil a partir das reformas cuja preocupação é repensar todo processo educativo, procurando desenvolver estratégias que modifiquem a sala de aula e centralizem as atenções na escola.

A proposta do Banco Mundial é fazer da educação o principal instrumento de promoção sócio-econômica e forma de reduzir a pobreza. A educação é importante instrumento para se obter o crescimento, mas, para tanto, requer maior investimento humano e físico. O Banco incentivou a educação concedendo empréstimos e financiamentos. O Brasil, por exemplo, tornou-se o país que efetuou os maiores investimentos em educação com

---

<sup>18</sup> O ensino fundamental obrigatório é o ensino com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, [...] (LDB, Art. 32).

recursos fornecidos pelo Banco<sup>19</sup>. Uma das propostas do Banco, como a concentração dos recursos para a educação no ensino básico, integrou uma das metas de reforma que ampliava o processo de abertura econômica no governo Fernando Henrique no Brasil. A relevância da participação nos empréstimos colabora para o país ter o seu aval para acesso aos recursos internacionais como um todo. Isso significa que o país deve manter os projetos em andamento, porque mesmo que o país não execute o projeto o Banco recebe por ele. O Brasil tem recebido empréstimos do Banco Mundial desde 1949, tornando-se, nos anos 90, seu maior devedor. Em 1994 o Brasil já detinha 29% dos empréstimos em educação.

Essa ênfase na educação é seguida de políticas homogêneas, propondo um nível de escolaridade de baixo custo para a mulher e o investimento no ensino primário o qual proporciona retorno econômico mais eficiente. A estratégia do Banco era reduzir a universalização da oferta educacional ao nível primário de ensino, priorizando investimentos neste nível. Passa-se a vivenciar e conviver com dois princípios antagônicos: de educação para todos ao nível de ensino primário (Ensino Fundamental), e seletividade para o nível superior de ensino, inclusive com propostas para a racionalização do acesso.

Arelaro (2000) afirma que a década de 1990 se inicia com a defesa de um novo projeto político econômico para o Brasil, que não trouxe uma proposta concreta em educação, mas os organismos internacionais como o Banco Mundial, o UNICEF e a UNESCO recomendam ao Brasil, o compromisso de priorizar a melhoria do desempenho educacional. No rol das propostas de uma nova política da educação, define-se o novo papel para a escola e um novo padrão de gestão educacional, constituindo-se em novos referenciais de competência administrativa e pedagógica, para as escolas e os sistemas de ensino. A este respeito, Oliveira (1997, p. 91-96) afirma que:

Na gestão da educação pública, os modelos fundamentados na flexibilidade administrativa podem ser percebidos na desregulamentação de serviços e na descentralização dos recursos, posicionando a escola como núcleo da gestão. É possível inferir que a importância atribuída à gestão da educação no atual momento fundamenta-se numa tentativa de reestruturação do sistema do ensino influenciando nos seus objetivos, funções, atribuições, competências e acesso.

Nesses termos, o posicionamento do Banco Mundial em relação à avaliação do sucesso das políticas públicas em educação é o da verificação de três diretrizes:

- 1- democratização do acesso e da permanência dos alunos;
- 2- qualidade de ensino;

---

<sup>19</sup> Nos anos 80, o Brasil passa por uma relação de ajuste financeiro difícil com o Banco, mas, que é contornada ao final da década. Segundo Soares (2003) nos “Relatórios do Banco Mundial (vários anos)”, o Brasil, entre 1987-1990, participou com 2% nos empréstimos do Banco Mundial, e entre 1991-1994 com 29% na educação.

### 3- gestão democrática da educação.

Na visão de Demo (1996, p.56) “A valorização do professor representa a estratégia principal da educação de qualidade. O professor competente e socialmente satisfeito é a melhor motivação para a qualidade” mas, na visão do Banco Mundial, aumentar os salários dos professores não contribui de forma eficiente para a melhoria do aprendizado. O Banco acredita na capacitação docente, mas acredita que não é eficaz investir mais na sua formação prévia, encoraja a avaliação por resultados de aprendizagem e mecanismos de concorrência por concursos públicos (CORAGGIO, 2003, p.101).

A diversidade de concepções constitui um ponto que fortalece a posição do Banco Mundial na questão da avaliação, da descentralização, da qualidade do ensino, do acesso e da universalização, mas verifica-se também a presença de fragilidades, quando envolve os países latino-americanos que são tratados como tendo no seu conjunto problemas parecidos em termos educacionais.

O Banco tem o compromisso de apoiar a educação, mas propõe políticas homogêneas para os países envolvidos, induzindo os sistemas de educação à descentralização e à implementação de sistemas de avaliação. Na política do Banco, a qualidade está presente nos resultados que são verificados através do rendimento escolar do aluno. O modelo de melhoria da qualidade da educação proposto pelo Banco afasta os maiores agentes desta qualidade: o professor e a prática pedagógica de sala de aula, voltando-se para um modelo de variáveis observáveis e quantificáveis. O afastamento da figura do professor na definição e tomada de decisão da política educativa retira da educação o brilho da pedagogia, que é a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem mediado pelos conteúdos dos componentes curriculares e a intervenção do professor no processo.

Nesse sentido, predomina na educação a visão tradicional e tecnicista de “educação bancária”, de depósito de conhecimentos e de educação técnica, em que o professor e o aluno deixam de ser os elementos do processo de ensino e aprendizagem e passa-se a valorizar apenas os resultados do processo. A visão do Banco supervaloriza o currículo prescrito, enquanto o currículo efetivo, que depende da filosofia expressa na escola e da prática cotidiana do professor diante de sua formação e história de vida, ficam esquecidos e/ou abandonados ao acaso. Limita-se a prática docente ao cumprimento de um planejamento curricular e didático-pedagóg

O diagnóstico do Banco a respeito do sistema de educação brasileiro reforça que “[...] o maior problema é a baixa qualidade, causa dos altos índices de repetência e evasão” (TOMMASI, 2003, p.197). A baixa qualidade da educação teria como fatores:

- a) falta de livros didáticos e demais materiais pedagógicos;
- b) inadequação das práticas pedagógicas;
- c) incapacidade de gestão.

Diante desse quadro, o Banco estabelece algumas medidas, como:

- 1) a distribuição de livros didáticos e materiais didáticos pedagógicos;
- 2) melhorar a prática cotidiana de sala de aula por meio de capacitação permanente;
- 3) melhorar a capacidade de gerenciamento dos projetos, tendo em vista o desempenho dos alunos.

O Banco manifesta-se a favor de se dirigir maiores investimentos para o crescimento econômico e o desenvolvimento social, objetivando melhorar a qualidade de ensino e diminuir os índices de evasão e repetência, pois considera que a baixa renda está associada a baixos rendimentos na educação.

Os projetos que o Banco financia no Brasil incluem: fornecimento de livros didáticos, aumento da permanência do aluno na escola, capacitação permanente dos professores, reorganização da gestão e implementação dos sistemas de avaliação e informação.

O Banco produz discursos humanitários que privilegiam os mais pobres, fundamentando-se em princípios que primam pela igualdade, eficiência e distribuição dos benefícios econômicos. Nesse sentido, a educação permite ao indivíduo alçar mais um degrau na escala do conhecimento que pode ter validade universal, fazendo com que os indivíduos das classes “mais baixas” tenham possibilidades para ascender, escapando da fixação de permanecer na miséria. (MELCHIOR, 1987, p. 127) na perspectiva de que a educação ajuda a reduzir a pobreza e dota os indivíduos dos conhecimentos utilizáveis para o mercado de trabalho.

O Banco conta com informações sistematizadas sobre fatores determinantes do desempenho educacional, assim como, sobre os resultados da experiência na área da gestão e recomenda mais atenção aos resultados do sistema de avaliação da aprendizagem.

A partir de 1990, o Banco Mundial dispensa maior atenção à questão do desenvolvimento infantil e à educação inicial e, em especial, aos principais problemas que afetam os sistemas de ensino nos países em desenvolvimento, como é o caso dos países da

América Latina, principalmente o Brasil. Na ótica do Banco os países em desenvolvimento apresentam quatro desafios fundamentais:

*a) acesso* – já alcançado, no caso da escola de primeiro grau, na maior parte dos países, permanecendo como desafio particularmente sério na África; *(b) equidade* – considerada principalmente em relação aos pobres, em geral às meninas e às minorias étnicas, em particular [...]; *(c) qualidade* – vista como um problema generalizado que afeta o mundo em desenvolvimento como um todo; e *(d) redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas* – (TORRES; CORULLÓN, 1996, p.125).

Conforme o Banco, a melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação de primeiro grau deve ser o eixo da reforma educativa, porque implica garantir o acesso, a permanência e a qualidade de ensino a todas as crianças em idade escolar e a cobrança pela qualidade de ensino passa a ser tarefa dos municípios e de suas escolas.

Considera-se que essas questões fundamentais emanadas do Banco Mundial são pertinentes ao nível mundial e no Brasil em particular. Os projetos do Banco medem com eficácia a redução das taxas de repetência e o aumento do acesso e da promoção, o que não significa a melhoria da aprendizagem. A situação do Brasil continua crítica, apresentando baixos índices de desempenho escolar, o que significa que simplesmente completar o Ensino Fundamental não tem garantido a aprendizagem.

Segundo Soares (2003) o Brasil vem adotando desde o governo Collor muitas reformas, que tiveram como consequência um quadro recessivo no país. O governo Fernando Henrique deu continuidade às reformas, aprovando uma série de mudanças que coincidiam com as propostas do Banco, como a destinação de maior parte dos recursos para o ensino básico.

Assim, a melhoria da qualidade de ensino na educação passa a ser considerada “provavelmente o mais importante desafio” e sem dúvida o mais difícil de ser alcançado, pois a *qualidade* localiza-se nos resultados e, estes, verificam-se no rendimento escolar” (TORRES; CORULLÓN, 1996, p.134, grifo do autor).

É verdade que atualmente o que se constata é que apenas algumas escolas estão criando um espaço capaz de impulsionar e acompanhar as novas propostas de gestão escolar adequadas a um cenário de mudanças. A maioria continua presa ao velho paradigma sem compreender ou querer as mudanças, sem incorporar as novas estratégias capazes de garantir a gestão frente aos desafios oriundos da nova era. Em situações de contínuas mudanças, nas quais nada é permanente, recomenda-se flexibilizar o mais possível a organização escolar e dotá-la das melhores condições possíveis de adaptação. O Banco vale-

se desta situação, constatada nas pesquisas educacionais, para propor medidas que, em última análise, não levam os sistemas de ensino e as escolas efetuarem as mudanças organizacionais e pedagógicas necessárias.

Ao manifestar sua intenção de instituir mecanismos que permitam reformas institucionais profundas, deixa abertura para os municípios buscarem alternativas que tenham capacidade de provocar mudanças nas políticas educacionais, a partir das localidades, como por exemplo a prioridade na educação básica estimulando os países a concentrar os recursos públicos para garantir a obtenção dos resultados desejados e uma redefinição do papel do Estado em relação à educação.

Apesar do Banco Mundial propor um modelo educativo prioritariamente escolar em torno de dados quantificáveis, a intenção dessa política não poderia ser diferente, pois o Banco é um organismo internacional que tem uma visão utilitarista e não pedagógica de educação. No entanto, a função pedagógica é uma tarefa essencialmente de sala de aula, dos currículos e textos, dos parâmetros prescritos nacionalmente e pela instituição escolar. Percebe-se, entretanto, que após mais de uma década da operacionalização da reforma educacional no Brasil e nos demais países latino-americanos, sob influência do Banco, os resultados são bastante preocupantes. Indicadores, como o baixo nível de aprendizagem dos alunos, reforçam o fracasso da reforma e coloca a retórica da descentralização e da redistribuição do poder como uma nova forma de organização.

As reformas não precisam ser imaginadas nem tampouco desenvolvidas de maneira centralizada e vertical, com conteúdos e metodologias prescritivas para toda a América Latina ou toda uma nação. Há uma possibilidade de ser estabelecida de forma que a prática reforce as prioridades propostas pela construção de um modelo educativo centralizado voltado prioritariamente para a qualidade e comprometido com o sucesso escolar. Essa proposta encerra uma postura consistente, mas que permite situar a escola no centro das atenções e contar com os professores como agentes transformadores da reforma educativa. Essas medidas se bem desenvolvidas no âmbito escolar local podem gerar sucesso e qualidade.

No Brasil parece-me valioso indicar alguns pontos para a reflexão dos gestores educacionais. O primeiro refere-se aos investimentos com a educação, onde fica evidente a necessidade de ajustar medidas que contemplem a distribuição dos recursos de forma que atenda às necessidades locais e, também que supram as defasagens de cada escola.

O segundo ponto para refletirmos é estabelecer o diálogo com o corpo docente e os gestores sobre os indicadores que expressam a melhoria da aprendizagem como:

a evasão, repetência e qualidade. Esses indicadores devem ser bem avaliados e as escolas junto com seu colegiado devem buscar meios de melhorar os índices de aproveitamento dos alunos.

O terceiro ponto se refere à descentralização e municipalização. Embora seja uma proposta fortemente defendida pelo Banco, pode-se, em meu entender, considerá-la bem vinda já que é defendida por pesquisadores e estudiosos de diferentes perspectiva educacional, pois a municipalização vinculada à descentralização, tem trazido amplos benefícios aos municípios que tratam com seriedade e compromisso político a questão educacional.

### 1.3 A Descentralização da Gestão Educacional

No cenário das mudanças e reformas destacam-se iniciativas adotadas com o objetivo de reforçar os processos de descentralização que ocorreram na América Latina sob impacto de diagnósticos, relatórios e modelos, empregados e com base em paradigmas difundidos por meio dos organismos de financiamento.

A descentralização do sistema público educativo surge como fator primordial para o êxito das estratégias de aperfeiçoamento e reforma dos sistemas educativos, a favor da transferência de responsabilidade para o nível regional ou local, na busca de melhorar os processos de tomada de decisões, estimular as inovações e a participação de todos os agentes da sociedade. A descentralização modificou as formas de gestão da política educativa e coube aos Estados e municípios a responsabilidade de gerir suas redes escolares, pagando seus professores, e, para as demais atividades, contarem com os recursos do MEC (ARRETCHE, 2000, p.137).

A descentralização integrou a agenda de reformas educacionais na década de 1990, sob forte influência de organismos internacionais e teve como objetivo, otimizar recursos e criar condições para os poderes locais serem mais eficientes nos gastos em educação, dividindo as responsabilidades de manutenção dos sistemas de ensino com a União e os Estados. Entretanto, os estudos e análises sobre a descentralização, apresentam as dimensões positivas que poderiam ser aproveitadas pelos municípios e pelas escolas. Vale lembrar que já no contexto da redemocratização dos anos de 1980, a descentralização foi consensualmente adotada como bandeira de luta contra a centralização e o autoritarismo na gestão da educação e como instrumento para a melhoria da qualidade do ensino.

Entretanto, ainda existem aspectos e dimensões dos processos e modalidades de descentralização que provocam polêmica, dividindo opiniões seja na investigação educativa, seja na formulação das políticas educacionais com relação à organização escolar, currículo e formas de gestão.

A descentralização é uma estratégia que vem sendo colocada em prática em várias regiões do mundo, apesar de não ser uma situação exclusiva da educação. Diante dessa proposta, no setor da educação, significa dizer que se transfere para elas a responsabilidade de importantes decisões educativas, que se delega à comunidade escolar o compromisso de conduzir, em conjunto com o governo e com outros setores da sociedade, os destinos da educação (MACHADO, 2002, p.217).

Esse movimento de descentralização acontece em meio a um processo de reforma da escola pública com o propósito de aumentar a competitividade entre os sistemas, no contexto da globalização e ganha espaço na gestão educacional porque as rápidas mudanças exigem adaptações permanentes em todos os setores da sociedade e, em especial, na educação. O processo de descentralização constitui “[...] um movimento de baixo para cima e envolve necessariamente alterações profundas nos núcleos de poder, conduzindo a uma maior distribuição do poder decisório. Essa situação explica as dificuldades dos processos de efetivação” (RIBEIRO; GUEDES, 2001, p 66-67).

Ao longo desse processo a descentralização surge como o “santo milagroso”, o remédio para curar as conseqüências da má qualidade oferecida nas escolas, fruto, em geral, da deficiente formação acadêmica do corpo docente.

Entretanto a descentralização/democratização, que hoje atingiu consenso sobre sua real funcionalidade, caracteriza o novo quadro dos sistemas educacionais, fortalecendo sua autonomia. O conceito de descentralização surgiu atrelado ao de democratização, e de autonomia dos atores envolvidos, facilitando a adoção de consensos locais sobre as vantagens emergentes a partir da sua implantação e da capacidade de controle da ação local.

Refletindo sobre as implicações trazidas pela descentralização, os novos espaços assumidos pelas instituições escolares e o envolvimento das pessoas e das mudanças que estão ocorrendo a sua volta, Gentilini (1998, p.121-122) esclarece dizendo que a proposta de modelos democráticos de gestão, não pode ser feita no vazio.

Significa que os planejadores e gestores devem começar a propor novas estruturas organizacionais alternativas às estruturas piramidais que se produzem no sistema educacional. Significa ainda, identificar as resistências externas e internas ao

estabelecimento de novas estruturas. Para os gestores educacionais, proposições neste nível implicam uma boa capacidade de negociação com outros atores em posição de interferir na tomada de decisão sobre as questões educacionais.

A lógica da descentralização conduz ao processo de socialização e participação da sociedade local, enfatizando a melhoria da qualidade de ensino por meio da formulação de políticas e de administração educacional no âmbito municipal.

Gentilini (2001, p.87) discute esse mecanismo nos termos que seguem:

[...] a descentralização – mais do que uma proposta que tem origem e não ultrapassa uma ideologia liberal de reforma do Estado – pode se constituir em um momento privilegiado para se obter um significativo avanço social e político da sociedade pela ampliação da compreensão e da vigência efetiva da cidadania em regimes democráticos, além da melhoria da eficiência e da qualidade dos serviços públicos.

As análises sobre as transformações ocorridas no sistema escolar brasileiro, tendo como centro da política o processo de descentralização, enquanto instrumento de gestão democrática nos anos 80, a sua efetivação nos anos 90, ocupa lugar de destaque por meio dessas políticas que reorganizam a educação (DRAIBE, 1999, p. 68). Essa análise das políticas educacionais, desenvolvidas em qualquer âmbito do poder público: União, Estados, Municípios e na escola, exige uma reflexão sobre a gestão da educação, pois é ela que transforma metas e objetivos educacionais em ações, proporcionando concretude às direções traçadas pelas políticas.

A necessidade de mudança é salientada e estas ocorrem nos padrões de gestão, como: valorização do magistério; implantação de um modelo pedagógico mais eficaz; e a construção de uma cultura de avaliação (NEUBAUER, 1999). Nesse sentido, a gestão democrática é questão essencial no desenvolvimento das políticas públicas e exige uma nova postura na prática social da educação, que prime com a concepção de qualidade adotada pela escola, construída a partir da necessidade da cultura e dos valores apontados pelos elementos da prática educativa.

O processo de descentralização vem com o propósito de compensar as desigualdades<sup>20</sup> sociais, por meio da qualidade da educação oferecida e diminuir a situação de fracasso escolar, expressos na evasão, repetência e dificuldade de acesso e permanência.

---

<sup>20</sup> As desigualdades no acesso à escola começam entre adolescentes e se acentuam entre jovens. Na faixa etária de 7 a 14 anos, corresponde ao ensino fundamental, a frequência escolar em 2005 em toda parte do país, estava praticamente universalizada, embora o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) Anísio Teixeira, ligado ao Ministério da Educação, afirme que apenas 53% dos alunos concluíam a última série do ensino fundamental num tempo médio de dez anos. Essas desigualdades no acesso à escola entre os 20% dos estados considerados mais pobres, a menor frequência escolar foi observada no Pará 61,35; e a maior, no

O efeito descentralizador legitima o município, outorgando-lhe o poder de decisão e regulação do sistema educacional no âmbito de jurisdição municipal, utilizando instrumentos que oferecerão diagnóstico de eficiência dos processos educacionais e de assegurar a eficácia do poder local, enquanto a descentração objetiva assegurar o poder central, ambos na tentativa de superar os desequilíbrios constantes na distribuição da tarefa educativa.

O desafio é conseguir ajustar a educação aos sistemas de ensino descentralizados (municipalização), às mudanças das exigências da recente revalorização da escola como local de aprendizagem. A transposição desses desafios não é apenas de natureza técnica; mas é, essencialmente política.

Tomando-se por base Casassus (2002) o contexto em que está constituído a gestão dos sistemas da educação na América Latina<sup>21</sup> é caracterizado por uma visão autoritária e vertical, na qual uns são encarregados de planejar e outros são encarregados de administrar e executar os planos. Esta característica dos processos históricos também afetou, de certa medida, as iniciativas de descentralização. Em vários países, como o Chile e a Argentina, durante o regime militar, o processo de descentralização foi uma imposição do poder central, na medida em que Estado Federal transfere aos municípios a manutenção e a gestão das escolas básicas, sem os necessários recursos financeiros.

Na IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, Barreto; Arelaro (1986, p.259) analisa o novo modelo de escola de oito anos e o ensino municipal afirmando que a mudança no quadro político brasileiro no início da década de 80 significou um esforço de rompimento com o esquema tradicional de sustentação do poder central. No processo de redemocratização do país, a descentralização passa a ser uma bandeira, exatamente por representar a luta pela incorporação de espectros mais amplos dos segmentos sociais nas decisões de caráter político em todos os âmbitos do poder.

No Brasil, estados e municípios passaram a compartilhar com o governo federal a responsabilidade do financiamento da educação básica, e apesar de ser considerado o mais descentralizado da América Latina, pouco progresso se faz notar em relação ao desempenho das crianças por meio dos sistemas de avaliação externa.

---

Tocantins (87,3%). A porcentagem de frequência entre os considerados mais ricos, a menor frequência foi observada em Rondônia (75,5%); e a maior, no Distrito Federal (97,5%) (IBGE, 2006).

<sup>21</sup> A Argentina, o Brasil, o Chile e a Colômbia foram os primeiros países da América Latina a incorporar a descentralização e a municipalização do ensino efetivamente. Porém, de forma geral todos os países dessa região já incorporaram esses processos, cuja relevância está na abrangência administrativa e institucional; na competência financeira e na eficiência da qualidade e na forma como é conduzida.

O processo de descentralização no Brasil, ocorrido ao longo dos anos 1980 e início dos anos 1990, careceram de estratégias que dessem uma definição sobre as mudanças educacionais, principalmente as concernentes à redistribuição do poder das competências e das responsabilidades entre as esferas administrativas. As mudanças na política educacional brasileira ocorrida na década de 90 têm oferecido (emprestado) um papel significativo às instâncias municipais, quando princípios como os da democratização e da descentralização têm justificado novos reordenamentos das estruturas<sup>22</sup> e funcionamento dos sistemas de ensino<sup>23</sup>.

ARRETCHE (2000, p.34) interpreta que:

[...] a descentralização das políticas sociais no Brasil envolve um processo de reforma do Estado de dimensões consideráveis, sob um Estado federativo, em um país caracterizado por expressivas desigualdades estruturais de natureza econômica, social, política e da capacidade administrativa de seus governos locais.

As ingerências veiculadas no âmbito da macro e micro políticas provocaram, em curto espaço de tempo, a proposta de uma reforma na gestão das instituições educacionais, ou seja, conseguiram colocar como legítimo o problema institucional, assumido como assunto de políticas educacionais de descentralização da gestão. Esse sistema transfere o poder para a escola, a qual, na verdade, continua desempenhando as mesmas funções: o que muda é a passagem de um nível de governo para outro.

No Brasil, o Ensino Fundamental tem sido responsabilidade presente das duas redes públicas que oferecem este nível de ensino no âmbito municipal e estadual. Na federal a tarefa é prover os serviços à educação pré-escolar e fundamental, por meio de incentivos financeiros e de definição da base nacional comum do currículo, fixada pelo Conselho Nacional de Educação, garantindo a uniformidade do currículo no nível nacional.

O retorno à democratização não foi acompanhado por incentivos e apoio financeiro, técnicos e pedagógicos adequados e suficientes em relação à garantia da qualidade do ensino ministrado nas escolas municipais. Na gestão descentralizada o enfoque é no resultado, na busca da qualidade de ensino, atendendo ao perfil da escola e do contexto em que está inserida. A descentralização exige pessoal capacitado<sup>24</sup> para definir uma política

---

<sup>22</sup> Ver : (DIAS, José Augusto, 1998)

<sup>23</sup> Ver: (DIAS, José Augusto, 1998).

<sup>24</sup> A atuação na docência reflete as concepções que o professor efetivou em sua caminhada, desde a formação inicial até a formação continuada, onde o ponto de partida são os desafios da própria prática. Talvez a formação docente tenha sido a maior dificuldades que os governos têm enfrentado para a consolidação de uma política pública de qualidade. A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional dos professores. Ela visa ao desempenho pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo (LIBÂNEO, 2004, p. 78).

educacional para a escola e para o sistema educacional. Machado (2002, p.218) afirma que ela exige ação diferenciada do gestor educacional, diferenciada ao nível de sistema e da escola.

O processo de descentralização compreende além da expansão da matrícula, a consolidação da gestão educacional. “A CF/88 insere novas preocupações no debate: a gestão democrática do ensino público e a garantia de padrão de qualidade” (OLIVEIRA, 1998, p. 73). Nesse sentido, a descentralização tem apresentado o esforço dos governos municipais em conquistar espaços de decisão e gestão do ensino, seja expandindo sua rede, seja ampliando sua esfera de atuação sobre toda a população atendida pelo serviço público municipal, oferecendo espaços de ampliação de novas conquistas. Os resultados da municipalização envolvem a diminuição dos índices de evasão e reprovação incluindo também a implantação de outras políticas educacionais, que permitam a mudança dos rumos da educação num processo mais qualitativo que quantitativo. Implica uma reconfiguração espacial do uso do controle do poder.

Dessa forma, tudo gira em torno do problema de levar os administradores públicos a oferecer o necessário para que as escolas funcionem. A sustentação de uma política educacional requer levar os políticos e pais a quererem um ensino sério (CASTRO, 1994, p.53).

A União estabeleceu o Ensino Fundamental como prioridade, atribuindo ao Estado, o dever de garantir o acesso e a permanência, deixando sua oferta sob a responsabilidade dos Estados e Municípios. A universalização, o acesso e a melhora da qualidade integram as reforma

principalmente no âmbito municipal, que concerne à oferta dos serviços educacionais prestados.

Com o advento dessa nova gestão os municípios passam para um nível concreto de maior participação no estabelecimento e desenvolvimento de políticas educacionais, na organização dos sistemas municipais de educação, num exercício de redistribuição de funções, valorizando, assim, as instâncias locais. O sistema escolar é um sistema aberto que tem por objetivo proporcionar educação. “[...] o sistema escolar cuida de uns aspectos especiais da educação, a que se poderia chamar escolarização” (DIAS, 1998, p.128).

A descentralização do ensino, da gestão da educação e a municipalização é um grande desafio, e a educação tem experimentado, a partir da Lei 9394/96, grandes transformações diante desse quadro de operacionalização dessas novas tendências. Nesse sentido, abrange a construção de um sistema de ensino integrados e organizados, cabendo ao município o papel de coordenar esse processo. Para assumir essa responsabilidade, os municípios terão que demonstrar sua capacidade de avaliar adequadamente os problemas a serem enfrentados. O sucesso dessas propostas será creditado à capacidade dos municípios de legitimar a implementação de projetos por meio da política educacional adotada.

O estudo realizado por este trabalho teve como referência o contexto das reformas na América Latina, que foi discutido e estruturado para explicar o que se entende aqui por descentralização, gestão da educação, avaliação de sistemas educativos e qual seu uso no processo de ensino e aprendizagem.

Este capítulo destacou alguns referenciais utilizados no desenvolvimento da pesquisa e, além disso, foram apresentadas conceitualizações sobre a gestão da educação, da avaliação, além da caracterização da influência que os organismos internacionais, como o Banco Mundial exerceram na educação dos países latino-americanos.

A seguir, examinaremos com mais detalhes, o processo de municipalização, tendo como foco central – o que nos interessa mais de perto – a organização dos sistemas municipais de educação. O movimento pela descentralização do ensino no Brasil defendia, desde seu início, que para a realidade brasileira, a municipalização seria a estratégia mais adequada.

## 2 A MUNICIPALIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

---

## 2 A MUNICIPALIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO

---

No Brasil, a descentralização assumiu a forma de municipalização. Historicamente, podemos situar o início deste processo com o Ato Institucional de 1834, no âmbito administrativo; com a Constituição de 1934, no âmbito financeiro e no âmbito curricular a Lei 4024/61<sup>25</sup>. O Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, já se posicionava contra o ensino tradicional e centralizado da municipalização, idéia incorporada na Constituição de 1934. Há que se registrar que, ainda no Império, com a Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1825, fora definida uma política educacional de governo em relação à administração do ensino primário<sup>26</sup>, que previa uma forma descentralizada da parceria entre estado e município. A Constituição Federal de 1988 eleva os municípios à condição de entes federados e na área da educação reconhece os sistemas municipais de ensino.

Ribeiro; Guedes (2001) lembram que a idéia de descentralizar a ação do Estado, na gestão das políticas públicas (notadamente do ensino primário), foi defendida também por Anísio Teixeira em 1957. Azanha (1991) menciona o ponto de vista de Anísio Teixeira, que, inspirado na visão norte-americana de educação tinha uma idéia ingênua de municipalização porque acreditava que o repasse das responsabilidades para o poder local seria uma solução imediata para resolver a alarmante situação do ensino primário no Brasil e em São Paulo.

A proposta de municipalização do ensino já se fazia presente nos anos 70, no art. 59 da Lei nº 5.692/71, ao exigir que os municípios aplicassem, em cada ano, pelo menos 20% da receita tributária municipal no ensino de 1º grau. A utilização de índices de aplicação

---

<sup>25</sup> Lei de 20 de dezembro de 1961- Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>26</sup> Denominação mantida até a inclusão da Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971- Fixa as Diretrizes e Bases Para o Ensino de 1º e 2º Graus.

no Ensino Fundamental por parte das três instâncias do governo passou a ser – e continua sendo até o momento – um instrumento indutor da descentralização e da municipalização.

No Brasil, o início dos anos 80 marca o retorno progressivo à democracia e estimula o debate em torno da democratização do ensino, do acesso e permanência da criança na escola. Com a Constituição de 1988, o município passa a ser considerado como ente da federação e a autonomia dos governos locais abre possibilidades propícias à descentralização das políticas públicas municipais e de sua nova forma de organizar o poder.

A partir de 1995, por iniciativa do Ministério da Educação, são encaminhados quatro conjuntos de medidas pelo governo federal: no plano pedagógico, a definição de um quadro referencial para os conteúdos de ensino, por meio dos Parâmetros Curriculares; na dimensão dos recursos e gastos, a alteração da lei do financiamento educacional, mediante um novo sistema de transferências intergovernamentais fortemente indutor da municipalização; no plano das ações federais de regulação e supervisão do ensino, montagem e dinamização do sistema de estatísticas e de avaliações educacionais. Outras medidas indicam a radicalização da política de descentralização dos programas federais de apoio ao Ensino Fundamental, especialmente o de reforço financeiro das escolas, o da merenda escolar e o de capacitação docente, mediante o Ensino à Distância (DRAIBE, 1999, p. 69-70).

O estudo da elaboração e implementação das políticas educacionais permite compreender o processo de redistribuição das responsabilidades das esferas de poder, principalmente da esfera federal para a esfera municipal, no que concerne à oferta dos serviços educacionais como mostram os processos de descentralização. Esta vem hoje, reforçar a tese da necessidade de revisão do papel do Estado na educação.

O argumento de que, por estar mais próximo, o município teria condições objetivas de assumir a rede escolar, esboça essa tendência por meio da municipalização e do compartilhamento de responsabilidades, assegurando mecanismos institucionais capazes de garantir políticas bem sucedidas. Os municípios, dessa forma, passam para um nível de maior participação no estabelecimento e desenvolvimento de políticas educacionais e na organização dos sistemas municipais de educação.

A Constituição de 1988 possibilitou aos municípios criarem seus próprios sistemas de ensino, oferecendo autonomia para a formulação de políticas educacionais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, implantando o Regime de Colaboração entre as três esferas políticas de poder (União, Estado e Municípios). A definição clara de competência

dos municípios para a instituição de seus próprios sistemas de ensino consta claramente dos pressupostos previstos na LDB/96 que da CF/1988 (SAVIANI, 1999).

A descentralização colocou os municípios frente a grandes desafios: como a obrigatoriedade de elaboração dos Planos Municipais de Educação (PME) e constituição dos Conselhos na área educacional, instâncias fundamentais para uma gestão democrática em todos os níveis e modalidades de ensino no município.

## 2.1 A Descentralização do Ensino no Estado de São Paulo

A descentralização foi uma mudança introduzida na administração Mário Covas (1994-98), e marca a gestão de governo na área da educação. Com base em estudos promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o governo definiu a política educacional tendo como ênfase a descentralização. A política educacional do Estado de São Paulo trouxe para o bojo das discussões diretrizes como: a autonomia da escola e a descentralização do sistema de ensino.

Tal possibilidade encontrou respaldo em âmbito estadual. A Secretaria de Educação explicitava suas diretrizes políticas em torno da seguinte pauta:

[...] democratizar a gestão da escola pública; formar cidadãos críticos e participantes; promover ampla reforma administrativa para racionalizar recursos e acabar com o excesso de burocracia; deixar de atender à demanda; propiciar melhores condições de trabalho aos professores com remuneração justa; descentralizar recursos e outorgar autonomia administrativa às instâncias intermediárias do próprio sistema estadual à esfera municipal (MARTINS, 2003, p.2).

No discurso da política educacional paulista eram destacados e abordados com relevância os processos de descentralização como meio de fortalecer o poder local o que significava transferir competências de decisão. Algumas medidas como a municipalização da merenda escolar deu certo – apesar de sua natureza essencialmente administrativa, anteciparam a política de descentralização do Estado de São Paulo que se inicia, embora não de forma deliberada e sistemática, em 1985, quando o governo estadual desencadeia um processo de negociação com as forças políticas locais para a municipalização do ensino.

A definição legal do processo de Municipalização da Educação do Estado de São Paulo deu-se com o Decreto nº 30.375/89<sup>27</sup>, o qual estabeleceu a parceria entre a Secretaria de Estado da Educação, as Secretarias Municipais, as Delegacias e as Divisões Regionais de Ensino.

Para Martins (2003) o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município é um convênio a partir do qual se elabora um Plano de Trabalho do município com objetivos e metas no setor educacional. Estudos de avaliação de implementação deste Programa indicam que ele induziu à municipalização, cujos resultados parecem ter sido, num primeiro momento, positivos, principalmente no segmento de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, cujas crianças passam a ter uma aprendizagem mais significativa<sup>28</sup>. Segundo Silva (1996, p.1) “o sucesso da parceria estabelecida entre Estado e Municípios beneficiou mais de 1,9 milhão de alunos”.

A experiência acumulada desde então mostra que o processo de municipalização, entretanto, não significa a garantia imediata da melhoria do ensino, mas se for acompanhado de um processo de descentralização do poder central, pode significar a efetiva construção da democratização da educação. O documento: Relatório de um Processo Participativo de Consulta Para Municipalização da Educação: Prós e Contras, elaborado pelo grupo técnico: (BARBIERI; SOUZA; SCABELLO, 1985) apresenta de uma forma muito clara e descritiva como o processo deveria acontecer nos municípios. Ele esclarece a necessidade da criação de mecanismos que dizem respeito a verbas para a educação; reforma tributária; participação política ativa; correção de desigualdades; criação de organismos locais com representação municipal; descentralização e autonomia da escola. Para o grupo técnico, diante de um processo de descentralização e democratização da educação, as mudanças são inevitáveis, promovendo alterações que auxiliarão a operacionalização e a eficiência no processo de adaptação. A divisão das responsabilidades entre as esferas administrativas permite a concretização da descentralização e no âmbito municipal “torna o sistema escolar competente para a solução imediata de problemas emergentes, porque viabiliza a fundamentação real das decisões, as ações desencadeadas surgem rapidamente e o seu acompanhamento é facilitado” (BARBIERI; SOUZA; SCABELLO, 1985, p.2-3).

---

<sup>27</sup> O Decreto nº 30.375/89, alterado pelo Decreto nº 40. 889/96, que Instituiu o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado – Município, consolida o processo de municipalização iniciado em 1989 com o Decreto nº 30.375/89.

<sup>28</sup> Aprendizagem significativa é o processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz (ANTUNES, 2001, p. 15).

No Estado de São Paulo, onde o ensino era predominantemente estadualizado, foram realizados estudos sobre o impacto destas medidas frente ao novo perfil de atendimento, conforme demonstra a Tabela 2.1.1 a seguir.

TABELA 2.1.1- Evolução da Matrícula Inicial no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, por Dependência Administrativa, Estado de São Paulo. Dados de 1993-1999

Ano	Particular	Estadual	Municipal
1993	10,2	80,1	9,7
1995	11,3	79,9	9,7
1997	11,9	71,9	16,2
1999	12,0	65,3	22,7

Fonte: MEC/INEP/SEEC. OLIVEIRA (2002, p. 74)

Os dados a seguir apontam que as matrículas no ensino fundamental estão concentradas, em número maior, nas redes estadual e municipal. A participação do Estado de São Paulo na oferta do ensino municipal, considerando os anos 80, registram que a participação foi em média de 9,93%. Dados relativos a 1999 apontam que a rede municipal ficou com 53,2% das matrículas, a estadual com 34,4%, e a particular com 12,4% (OLIVEIRA, 2002, p. 74).

TABELA 2.1.2- Evolução da Matrícula Inicial no Ensino Fundamental Regular, por Dependência Administrativa, BRASIL. Dados de 1997-1999

Ano	Particular	Federal	Estadual	Municipal
1997	3. 663.747	30.569	18.098.544	12. 436.528
1998	3.383.349	29.181	17. 266.355	15.113.669
1999	3.278.397	27.521	16. 702. 076	16.162.649

Fonte: MEC/INEP/SEEC. OLIVEIRA ( 2002, p. 73)

Com a municipalização, a gestão dos sistemas passa a ser um desafio aos municípios, os quais agora têm em suas mãos e sob a sua responsabilidade os resultados da gestão. Eles passam a ser os responsáveis pela Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos termos do Art.11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define também a destinação dos recursos financeiros (artigo 74) “a União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o Ensino Fundamental baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade” (SAVIANI, 1999. p. 39).

A gestão democrática da educação passa a ser um dispositivo constitucional, conforme art.14, da LDB/96 “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades [...]” Com a democratização, busca-se a definição de “educação mais democrática e acessível a todos, que supere as desigualdades de oportunidades e de condições [...] de garantir o direito fundamental à educação, como função pública” (IV Conferência Brasileira de Educação, 1986, p.143).

Assim disciplinado e fixadas as competências dos entes federados, o MEC reserva para si a formulação das políticas maiores, a regulação e o controle sobre o ensino. Aos municípios cabe a atuação no Ensino Fundamental e, gradativamente, tendem a criar seus próprios sistemas de avaliação.

Outros grandes desafios colocados aos municípios com a descentralização foi a obrigatoriedade de elaboração dos Planos Municipais de Educação (PME) e a constituição de instâncias democráticas de gestão da educação, neste caso, na forma dos conselhos.

Nesse sentido o município passou por um processo de organização, mobilização e capacitação dos Dirigentes Municipais de Educação – DME para a prática desse instrumento de gestão. A Lei Federal nº 10.172, de 9 (nove) de janeiro de 2001, em seu artigo 2º, que institui o Plano Nacional de Educação, determina que os Estados, o Distrito Federal e os municípios também elaborem seus respectivos planos plurianuais de educação.

A construção de um Plano Municipal de Educação<sup>29</sup> significa um grande avanço e tem, entre seus objetivos, estabelecer ações de integração da rede municipal de educação com a realidade sócio-econômica e cultural da comunidade atendida. A aprovação do Plano pelo poder legislativo transforma-se em lei municipal sancionada e proporciona condições para que o plano tivesse vigência em diferentes gestões. Um Plano com força de lei, respeitado por todos os dirigentes municipais, resgata o sentido da continuidade das políticas públicas, em especial, da educação.

O PME envolve a previsão de objetivos, metas e ações<sup>30</sup> para todas as redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada), que devem estar em consonância com o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação, respeitando-se as peculiaridades dos cenários municipais. O PME é a expressão do compromisso político na

---

<sup>29</sup> O Plano Municipal de Educação do Município de Cosmorama foi instituído pela Lei Nº 1.957 de 13 de janeiro de 2004. Ver Anexo C.

<sup>30</sup> Ver Anexo D.

definição de direitos e responsabilidades, garantindo a participação na definição das diretrizes e na gestão articulada da política de educação nacional.

Para a elaboração do PME deve-se observar o princípio constitucional de “gestão democrática do ensino público” (CF, Art. 206, inciso VI), que implica a garantia de princípios como a transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Além disso, prevê o envolvimento de todos os segmentos da sociedade, por meio da realização de Fóruns de Debates, para se definir os objetivos e metas a serem traçadas e as estratégias que garantirão a consecução delas para cada município. O Fórum de Debates tem como finalidade a elaboração, acompanhamento e avaliação do plano e uma permanente atuação como agente formulador de políticas para a educação no município. O PME deve, além dos objetivos e metas anteriormente citados, dimensionar os investimentos municipais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental que passam para a responsabilidade dos municípios. Devem ainda definir políticas e estratégias de ações municipais no atendimento de sua vigência, que é de dez anos. Consta, também, no PME, dados sobre o Sistema Municipal de Ensino<sup>31</sup>, do Conselho Municipal de Educação e Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério<sup>32</sup>. A primeira tarefa da Secretaria Municipal de Educação (SME) envolve a definição clara das responsabilidades do Município na área educacional (FUNDAP - Paulo: SE, 1997, p.12). Os Conselhos são órgãos autônomos dos sistemas municipais de ensino com funções normativas, consultivas e deliberativas e com competência para decidir sobre as questões referentes à educação municipal (FUNDAP - São Paulo: SE, 1997). O Ministério da Educação (MEC) estabelece diretrizes nacionais, presta assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, e atua em colaboração com Estados e Municípios, no fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação (CME). O CME é parte estrutural da organização e do funcionamento do sistema educacional e deve ser fortalecido nas suas competências (MEC/SEB, 2004).

O Ministério da Educação tem o papel de estabelecer diretrizes nacionais, prestar assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas de ensino e atuar em colaboração com Estados e Municípios. Para consolidar esse papel formulou o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho).

---

<sup>31</sup> FUNDAP-São Paulo: SE, 1997.

<sup>32</sup> A elaboração de Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério constitui uma exigência legal a ser cumprida pela administração pública estadual e municipal (FUNDAP-São Paulo: SE, 1997).

O Programa está estruturado em três eixos, a organização de um Sistema Nacional de Informações sobre Conselhos Municipais de Educação (SICME), o desenvolvimento de ações de capacitação de conselheiros municipais de educação e a assinatura da Revista *Documenta* do Conselho Nacional de Educação. O SICME é um sistema que fornece subsídios para caracterizar o perfil dos CME do país e estudos e pesquisas no campo da gestão e da formulação da política de educação básica. O formulário é disponibilizado no Site do MEC (<http://www.mec.gov.br>), para que os dirigentes e os conselheiros alimentem *on-line* o sistema. As regiões Sul e Sudeste concentram os maiores números de Conselhos Municipais de Educação (MEC/ SEB, 2004).

Os CME em funcionamento têm função consultiva, função deliberativa e fiscalizadora. A periodicidade das reuniões dos Conselhos varia entre uma reunião por mês a uma por trimestre. A duração do mandato varia de dois a quatro anos e são representados por pais, professores e pessoas da comunidade. A indicação do presidente é realizada por meio de eleição entre os pares e por indicação do Poder Executivo. Em geral as reuniões dos Conselhos ocorrem no prédio da Secretaria Municipal de Educação. Alguns estados oferecem dotação orçamentária para as atividades. Dentre as atribuições desempenhadas pelos Conselhos em funcionamento as que se destacam são: aprovação do regimento interno, proposição de diretrizes, emissão de parecer e elaboração de normas (MEC/ SEB, 2004).

Considerando o momento do processo de elaboração do PME, os representantes dos Conselhos e das várias instâncias do município são elementos importantes para que o Plano aconteça de forma a contemplar o desejo da comunidade quanto ao que se espera da educação municipal. O Dirigente Municipal de Educação é o responsável e a peça chave na elaboração do documento, assim como os representantes das escolas municipais de ensino, os representantes da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, os representantes do Conselho Municipal de Educação, da Câmara de Vereadores e das escolas da rede estadual de educação, pois quanto maior for o envolvimento de todos, melhor será a concretização dos objetivos e metas definidas no plano (FUNDAP - São Paulo: SE, 1997). O Plano Municipal de Educação, entendido como um espaço de retomada da autonomia do poder local, de politização e de produção de mudanças e definição de pactos, pode estar se desenvolvendo de forma mais acompanhada, exatamente naqueles municípios que têm Conselhos em funcionamento (MEC, SEB, 2004).

Na elaboração do Plano Municipal de Educação, a liderança política do município deve assumir o compromisso de consultar direta e sistematicamente com a sociedade civil; atrair o apoio coordenado de todos os parceiros do desenvolvimento e

especificar as reformas dirigidas aos seis objetivos da Educação para Todos previstos no Plano Nacional da Educação. Caberá ao município, por meio de seu Plano municipal, incluir indicadores intermediários de desempenho escolar e alcançar a sinergia<sup>33</sup> de todos os esforços em favor do desenvolvimento humano, por meio da sua inclusão no quadro e no processo de planejamento do desenvolvimento nacional. Permeando todas estas dimensões, está o respeito ao princípio constitucional da gestão democrática do ensino público.

A elaboração do plano deve estar centrada em dois componentes essenciais:

a) político: participação de toda a sociedade; objetividade e habilidade política como elementos fundamentais para fazer da participação um instrumento enriquecedor e legitimador do processo e do produto; e b) técnico: corresponde à sua real organização.

Dentre os objetivos do PME estão: elevação global da escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; democratização da gestão do ensino público.

O PME deve ter como princípios: a educação como direito; a educação como fator de inclusão social; a educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social. Na estrutura temática deve conter: a Educação Infantil; o Ensino Fundamental; a Educação de Jovens e Adultos; a Educação Especial; a Educação Indígena; a Formação Continuada de Professores e toda fundamentação legal. Na organização temática deve conter: o diagnóstico; as diretrizes políticas-pedagógicas; os objetivos e metas; o financiamento e gestão; o acompanhamento e avaliação. Na perspectiva de conquistar a autonomia municipal sem perder de vista a dimensão da sociedade, são elaboradas diretrizes com propostas de lutas imediatas.

A avaliação do Plano Municipal de Educação deve ser realizada por meio de um processo de acompanhamento permanente pelo responsável da Secretaria Municipal de Educação, Conselhos Municipais e demais segmentos da sociedade. Esse acompanhamento deverá verificar e avaliar o cumprimento das Diretrizes e Metas previstas no Plano por meio de discussão em Fórum Municipal de Debate a ser realizado a cada dois anos.

O PME deve, portanto, integrar todas as ações, tendo como ênfase a educação, pois é por meio da educação que uma sociedade desenvolve hábitos saudáveis e adquire competência para o trabalho e para a convivência social construtiva. “[...] a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas

---

<sup>33</sup> No sentido de reunir o esforço de todos para sua efetiva concretização.

também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade” (CONTRERAS, 2002, p.83-84).

O grande desafio de uma Secretaria Municipal de Educação, portanto, face à descentralização, à municipalização e à necessidade de planejamento da educação no município, é investir no desenvolvimento de uma educação de qualidade, potencializar os recursos técnicos, didáticos e pedagógicos das escolas municipais, redirecionar investimentos com prioridade na alfabetização (leitura, escrita, interpretação e cálculo); apostar em soluções locais, construir uma nova cultura política, criar alternativas próprias, mobilizar a sociedade e transformar a vontade coletiva de mudança em parcerias produtivas em favor da aprendizagem da população.

Para a melhoria da qualidade de ensino, o município por meio da Secretaria Municipal de Educação, deve definir metas objetivas e claras para diminuir as taxas de evasão e reprovação, aumentando substancial e significativamente os índices de conclusão e os níveis de aprendizagem dos alunos da rede municipal de ensino, a partir de indicadores educacionais, garantindo trajetórias escolares bem sucedidas para todas as crianças.

## 2.2 Municipalização e a Organização do Sistema Municipal de Educação

A municipalização deve permitir a implantação de um novo modelo pedagógico, com impacto na qualidade de ensino, na mudança nos padrões de gestão, delegando-se maior competência e recursos para o sistema de ensino. Busca-se com a construção de um modelo de administração municipal de ensino, chegar à democratização da gestão.

As mudanças nas concepções educacionais, no âmbito municipal, estão produzindo uma profunda pressão sobre as redes municipais de ensino, modificando a sua qualidade, o funcionamento das escolas, o papel dos professores e o papel político a ser desempenhado pelas secretarias municipais. Cada vez mais, firma-se a convicção de que a educação é a melhor garantia para o progresso dos cidadãos numa sociedade em constante evolução. Por meio da Secretaria de Educação, os dirigentes encontram-se frente ao desafio de desenvolver políticas educacionais voltadas para o acesso, permanência e melhoria da qualidade de ensino. Para integrar-se às novas concepções, o conceito de qualidade da

educação altera-se na medida em que produz novas exigências sociais e, com isso, o papel da escola, dos professores, da gestão da escola e das políticas educacionais no município também devem ser transformados.

Melhorar a qualidade do ensino e ensinar melhor, de forma que o aluno aprenda individual e coletivamente, deve ser um dos principais objetivos da educação municipal, buscando assim mecanismos que beneficiem as crianças menos favorecidas economicamente. A discriminação do indivíduo a partir da situação sócio-econômica e cultural de origem da criança, interagindo com suas condições internas iniciais (dotação genética), ao longo da infância, determina a existência de uma população escolar diferenciada no que se refere às possibilidades de superar ou não as primeiras etapas da escolarização, tal como é proposta pelo modelo de escola existente (BAETA, 1990, p.19).

O município acredita que toda criança é capaz de aprender, desde que lhe sejam oferecidas condições para tal e, que for evidente o papel da intervenção do professor para a aprendizagem do estudante.

Guimarães (1995, p.13) afirma que com a descentralização (municipalização) os municípios criaram uma cultura educacional em relação aos mínimos necessários de atuação do governo local. Os princípios da municipalização podem ser elencados como: expansão da rede para garantia do curso; a questão do aprimoramento do sistema através da valorização dos profissionais da educação; o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem (capacitação, implementação de propostas pedagógicas, acompanhamento e supervisão das atividades escolares, avaliação externa) e parcerias com a comunidade, sociedade civil e demais instâncias públicas.

O município passa a configurar-se como um todo organizado administrativa e politicamente e nele, são fortalecidas as relações mais diretas da população com quem exerce funções administrativas e legislativas. Verza (2000, p.200) esclarece que:

O município se constitui numa totalidade histórica, construída na interação e confronto de uma pluralidade de sujeitos coletivos situados localmente. É uma construção incessante que resulta de confrontos, lutas, de propostas, reivindicações, formulações de diretrizes políticas em que se implicam os diferentes grupos sociais locais, padecendo de influências de âmbito nacional, regional e global. Daí que, o poder e governo local, a escola e demais instituições, mediadas por processos instituintes, apesar de padecerem de autoritarismo e dominação, abrem espaços para liberdade, com possibilidades efetivas de ampliar e desenvolver a participação e a autonomia, ganhando consistência própria, se assumidas na perspectiva da práxis política emancipatória.

Nesse contexto cabe ao município decidir a forma que considerar mais adequada para a organização de seu sistema de ensino, com perspectiva efetivamente democrática, mas poderá também, se assim for decidido após consulta à sociedade local e às suas lideranças políticas e educacionais, integrar-se ao sistema estadual de ensino e compor, com este um sistema estadual, um sistema único de educação básica.

Com relação a este tema, a Constituição Federal de 1988, no Art. 211, §4º, que dispõe sobre a constituição dos sistemas<sup>34</sup> municipais de ensino, declara: “Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.” É importante observar que, com a promulgação da CF, os municípios não precisam de autorização para criarem seus conselhos municipais, mas seria de bom senso que o fizessem em colaboração entre as três esferas do governo, que é requisito fundamental para constituírem seus sistemas de educação, realizando-se na prática o verdadeiro sentido de “sistema de educação”, como afirma Romão (1997, p. 6): “Sistema é um conjunto coerente, a unidade de múltiplos elementos, reunidos sob um único princípio, idéia, concepção ou fim. Um sistema pressupõe a articulação e não a justaposição, nem a anulação dos subsistemas.”

A CF se refere ao sistema municipal de ensino e a LDB oferece o respaldo de implantação, mas nem a Constituição e nem a LDB prevêem a competência dos municípios para elaborar planos de educação, e nem tampouco diz que os municípios não devam elaborá-lo.

A LDB prevê a constituição dos sistemas municipais de ensino, notadamente no que diz os artigos que seguem:

Art.8º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

Art. 11- Os Municípios incumbir-se-ão de: I- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

Parágrafo Único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

O artigo 11, Parágrafo único da LDB que trata da instância municipal indica a tendência pela opção de um sistema próprio, assegurando ainda autonomia pedagógica e

---

<sup>34</sup> Romão (1997, p.22) esclarece que de acordo com o Art.211 da CF, os municípios passam a serem obrigados a organizar seus sistemas de ensino, diretriz que vem somar à definição de sistema, como sendo o conjunto de elementos, materiais ou não, que dependem reciprocamente uns dos outros, de maneira a formar um todo organizado, ou seja, estados e municípios deverão caminhar na mesma direção (DIAS, 1996).

administrativa (art.15). Nesse caso, o Sistema Municipal deverá elaborar uma lei municipal de ensino; propor alterações na Lei Orgânica do município (se necessário) e comunicar sua opção ao Conselho Municipal de Educação.

A proposta de municipalização do ensino, na dimensão da universalização e descentralização como uma medida democratizante leva os órgãos dirigentes locais a buscarem o norte que orienta esse novo cenário municipal. O passo fundamental para a construção dessa política para a educação é o de garantir o acesso à escolarização, por meio da conscientização dos gestores municipais, condição básica para que as diretrizes legais se efetuem. Aos gestores do município cabe a tarefa de utilizar, de forma inteligente, os recursos advindos dos governos federal e estadual para a educação, no sentido de estender à prioridade local.

O êxito da municipalização depende da vontade política, capacidade institucional e atitude para reconhecer e incorporar a participação ativa de todos os atores locais em um novo processo amplo, transparTj 1 0 0 1 411.8.16 45843

para a reorganização de uma escola que priorize as necessidades e aspirações da comunidade, comprometendo-se com o controle e desenvolvimento dessa qualidade. Para que essa qualidade se efetive: “[...] a escola deve ser responsável pela produção de um bem ou serviço que se supõe necessário, desejável e útil à sociedade. O produto, como qualquer outro, deve ter especificações bastante rigorosas quanto à qualidade que dele se deve exigir” (PARO, 2001, p.25).

A organização dos Sistemas Municipais de Ensino, nas últimas décadas, vem se consolidando na perspectiva da construção de uma nova cultura educacional. Caracteriza essa nova cultura o compromisso político com a democratização do ensino e a vontade política crescente de estímulo à participação da sociedade local.

A constituição do Sistema Municipal de Educação requer, à luz da Legislação Federal, três elementos constitutivos:

[...] o fato educacional, a norma jurídica e a estrutura administrativa. O fato educacional requer uma rede de escolas constituída de um ou mais níveis. A norma jurídica agrega preceitos constitucionais, leis, decretos, pareceres, portarias, atos e resoluções, produzidos pelos três níveis de Poder Público, incluindo os respectivos Conselhos de Educação. No âmbito municipal vale a Lei Orgânica do Município, leis ordinárias, decretos, atos do Secretário Municipal de Educação e resoluções do Conselho Municipal de Educação. A estrutura administrativa compreende o conjunto de instâncias vinculadas e integrantes do organismo municipal de ensino (VERZA, 2000, p. 208).

É preciso criar espaço e estrutura administrativa no município por meio da Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável por atividades gerais:

- 1- Atividades administrativo-pedagógicas que impulsionarão os processos de ensino – aprendizagem e
- 2- Atividades administrativo-gerenciais, que coordenarão e gerenciarão as condições necessárias para atingir a primeira.

A finalidade da Secretaria Municipal de Educação é administrar, planejar, executar, controlar e coordenar as unidades/atividades educacionais, definidas em lei específica. A Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação - CME têm por objetivo fazer nascer a discussão e o desenvolvimento de políticas públicas democráticas, contemplando a participação efetiva de todos os segmentos da sociedade, sobre as prioridades da educação no município e estabelecer caminhos viáveis à realização e à execução das políticas públicas.

Assim, com o cenário da municipalização posto, cabe aos municípios reformar, mudar, inovar e ressignificar a educação municipal, buscando na mudança, a realização e a garantia de um investimento que garanta a toda a população um capital cultural

que lhes dê acesso, permanência, qualidade e ascensão social via processo de ensino. “[...] qualidade que passa necessariamente por políticas nacionais. [...] e garantindo também melhores condições de capacitação e remuneração” (NASCIMENTO, 1986, p.277).

Neste capítulo destacou-se a municipalização na primeira instância do poder social/político, o Município. Para tanto se buscou apoio em referências que fundamentaram a organização administrativa e política, como espaço de construção de políticas públicas municipais. É no município que se encontra a política municipal de educação, o debate público acerca da educação, da escola básica que se pretende para todos os cidadãos.

Isto posto, as mudanças políticas decorrentes da municipalização reforçam o Município como instância decisória, em face de implantação e organização do processo de municipalização, no sentido de oferecer a capacidade decisória na gestão da coisa pública municipal por meio da organização dos sistemas municipais de ensino.

### 3- O MUNICÍPIO FRENTE À MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO

---



### 3- O MUNICÍPIO FRENTE À MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO

---

A municipalização do ensino vem ocorrendo, nas diferentes regiões brasileiras, pela constituição de redes/sistemas de ensino e/ou pela atribuição aos Municípios de alguns programas, como, por exemplo, a merenda escolar e o transporte.

A Carta Magna reconheceu os sistemas municipais (Art. 121), atribuindo competência específica à instância municipal na manutenção do ensino. A Emenda Constitucional 14/96 direciona os gastos com o ensino público por intermédio do FUNDEF, sendo regulamentada pela Lei 9424/96. A Lei 9394/96 disciplina os gastos com o ensino, Arts, 70 e 71, bem como orienta os princípios da gestão do ensino municipal, Arts, 11, 18 e 87.

O Município tem sido tomado como instância de gestão democrática, porque permite a participação coletiva da sociedade local e contempla a descentralização de decisões. A municipalização requer dos Municípios a criação e o aperfeiçoamento da gestão do ensino como exigência da sociedade local.

#### 3.1 A Gestão do Ensino Municipal

O crescimento da rede municipal de Ensino Fundamental é um fato significativo; isto se torna evidente se considerarmos o novo perfil de atendimento e a redistribuição efetuada pelo FUNDEF. Os municípios criaram e/ou ampliaram suas redes de Ensino Fundamental e o FUNDEF, muito provavelmente induziu o crescimento da rede municipal, ficando com um atendimento em torno de 30,94% ao longo da década de 80 (MEC/INEP/SEEC).

A gestão democrática<sup>35</sup> da escola permite que construa seu projeto político-pedagógico<sup>36</sup> próprio e o seu regimento próprio. A autonomia da escola para a construção

---

<sup>35</sup> Ver Art. 14 LDB/96.

desses instrumentos depende da forma de gestão que é concebida e da qualidade de ensino esperada. As questões de currículo, programas, organização didático e plano de ensino estão previamente definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas não impede que a escola construa sua autonomia pedagógica, conforme o perfil de aluno que atende.

A escola é avaliada segundo padrões que nem sempre foram por ela determinados, mas no caso do município de Cosmorama, o SAREM constitui um sistema de avaliação que passou a existir a partir do desejo do Conselho Municipal de Educação.

A gestão da escola passa por desafios nem sempre previsível, que, entre outros aspectos, podem amenizar ou reforçar princípios diferentes, nem sempre compatíveis com a proposta da escola.

Quanto ao papel do gestor, a este lhe compete, identificar relações de poder, mas contribuir também, com sua prática, para criar um espaço de interpretação e emancipação, que advém da capacidade de organização da comunidade política no seu espaço.

O impacto das medidas de gestão local da educação inserem-se num modelo de regulação e administração da escola nesse momento histórico da educação. O grande desafio de uma gestão local consiste em reorganizar a forma de conduzir o sistema educativo entre os principais atores do processo: o município, os professores e os pais dos alunos. Para tanto, o gestor deve equilibrar por meio de mecanismos harmoniosos, que possibilite constituir os valores do currículo que a escola e a sociedade local anseia.

Assim, as escolas pública municipal, que vem num constante crescimento, têm uma característica comum: a busca da autonomia pedagógica e administrativa. Para a consecução desse objetivo, não existem receitas acabadas no âmbito de nossas escolas, mas a capacidade do gestor de desenvolver formas de organização que valorizem a exigência da sociedade local.

---

<sup>36</sup> Ver Art.12 LDB/96.

### 3.2 A Exigência da Sociedade Local com a Educação

As expectativas que a sociedade têm da educação são cada vez maiores. Com o processo de municipalização do ensino, espera-se que a escola possa resolver os problemas, sejam eles referentes às capacidades cognitivas, afetivas ou psicomotoras. Diante desse discurso, a Secretaria Municipal de Educação espera que “a prática pedagógica dê elementos para afirmar a existência de uma mudança no nível de conceitualização da criança por meio da intervenção do professor, desde que se leve em conta os esquemas de assimilação do sujeito” (SILVA, 1991, p.11). Enfatizar a importância do professor e conhecer como se dão os processos de aprendizagem para realizar uma intervenção pedagógica leva a crer que:

O discurso das capacidades deve se concretizar progressivamente durante o processo de planejamento e de desenvolvimento do currículo [...]. Os pontos de partida e de chegada, porém, não podem ser outros senão as capacidades que, como expressão das intenções educativas que regem e orientam a educação escolar, queremos desenvolver nos alunos (COLL; MARTÍN, 2004, p.19).

A abordagem firmada por Coll; Martín (2004) consiste no principal vetor da educação, na medida em que coloca a escola como articuladora e mediadora dessas capacidades, como organismo responsável pelo saber fazer chegar essas habilidades a todos os alunos, entre os quais se incluem os indivíduos que, tradicionalmente, têm dificuldades de se integrarem a ela.

Tendo em vista o caráter cada vez mais competitivo da sociedade, ocorre a exigência, cada vez maior, da forma de valores, da transmissão da cultura histórica produzida pela humanidade e da tarefa de educar, com valores, as novas gerações.

Para que todos os alunos aprendam mais e melhor, com maior qualidade, é necessário e urgente transformar o papel dos poderes públicos, as condições das escolas formadoras de professores e os objetivos do ensino propostos nos planos<sup>37</sup>, nas metas e nas ações da proposta pedagógica da escola<sup>38</sup>. Trata-se de buscar construir os meios disponíveis para interpretar a ação pedagógica e a política da escola, ser capaz de visualizar o movimento na situação futura, no espaço, no tempo, extrapolar os planos de ensino e ir além dos muros da

---

<sup>37</sup> O plano representa a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou semestre; é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico (LIBÂNEO, 1992, p. 225).

<sup>38</sup> O projeto político-pedagógico é o documento norteador de todo processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente (VEIGA, 1995, p.13)

escola. Para isso, é necessário um governo municipal comprometido com a qualidade de ensino e que possa enfrentar, de forma sustentada os pressupostos educacionais, de modo que os objetivos previstos nos planos e na proposta pedagógica possam ser alcançados, promovendo, assim, uma educação democrática, abrindo o leque de possibilidades de criação de novas experiências.

Com muita propriedade Bobbio (2000, p.9-43-44), lembra que “[...] a educação para a democracia surgia no próprio exercício da prática democrática.” A proposta de um governo municipal democrático é difícil de atingir, mas “a democracia converteu-se nestes anos no denominador comum de todas as questões politicamente relevantes, teóricas e práticas.” Bobbio (2000, p. 419) afirma que “princípios iniciais do governo democrático foram se estendendo progressivamente e de modo irreversível ao menos em duas direções: na atribuição dos direitos políticos; no âmbito de sua aplicação.”

Ao longo da pesquisa – que envolveu a análise da municipalização - foi possível perceber que no âmbito da atribuição dos direitos políticos, é a lei que produz o espaço do político e a política encerra uma finalidade e um sentido de ação. Assim, a política envolve concepções, intenções, processo, produto, práticas, oriundas da filosofia que a administração propõe. Para legitimar a política no município e produzir práticas a partir dos diferentes contextos, sobretudo aqueles se que situam no contexto político educacional, questiona-se como as decisões políticas correspondem efetivamente às intenções da prática e a sua real aplicabilidade. Isso remete à busca de uma educação mais exigente na formação das novas gerações de alunos, pois considera que aprender é um processo permanente que é necessário transformar o papel dos poderes públicos, o funcionamento das escolas, a participação dos pais, as condições dos professores e os objetivos do ensino.

Nota-se que com a política da municipalização do ensino, a estrutura da educação e as condições de trabalho estão melhorando, o que beneficia a qualidade e a equidade educacional, ou seja, o reconhecimento do direito de cada um. Diante dessa recente demanda de mais e melhor educação, a sociedade local e os poderes públicos municipais estão conscientes das enormes dificuldades que representam a obtenção desses objetivos e das condições que se necessitam criar para atingi-los na rede municipal.

### 3.3 Rede Escolar Municipal

Conhecer a realidade do município é determinante na definição das grandes diretrizes de intervenções necessárias ao desenvolvimento da educação local. A pesquisa permitiu observar que a esfera pública municipal é caracterizada por um governo municipal que estabelece relações de subordinação entre os governados, a que devem obediência. A sociedade política que visa aos interesses públicos é aquela que representa os interesses das políticas educacionais, que traduzem as propostas das escolas (reformas curriculares ou estruturais) e lutam por modificações/transformações na dinâmica interna do processo educativo e na decisão das políticas educacionais emergentes. Efetivamente, as políticas educacionais são decididas e construídas no espaço da Secretaria Municipal de Educação, que busca mudanças progressistas na rede municipal, que possam contribuir com as instituições de ensino e compartilhar de maior autonomia tanto administrativa como pedagógica no seio de sua práxis. As políticas de educação refletem, para o cenário municipal, a possibilidade de reformar a educação, de constatar as lacunas deixadas no processo educacional e avaliar os velhos problemas para propor uma nova posição para os novos.

No quadro 3.1 a seguir destaca-se a média de alunos por turma, na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) e no Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) do município de Cosmorama, assim como o tempo médio de permanência do aluno na escola e a relação de matrícula com a função docente. Segundo os dados do quadro, nos segmentos cuja responsabilidade pelo atendimento é do município, o município atende 24,5%. É o município que está atendendo à demanda pela Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Quadro 3.1. Condições de oferta municipal – rede municipal - 2006						
Indicador	Creche		Pré-escola		1ª etapa do EF	
	U	R	U	R	U	R
Média de alunos por turma	14,0	-	15,5	15,0	24,5	-
Média de hora-aula diária	9,0	-	4,0	4,0	5,0	5,0
Relação Matrícula/ Função Docente	-	-	15,5	15,0	20,6	12,3

Fonte: MEC/SEB - 2008

No Quadro 3.2 os pontos destacados referem-se às taxas de rendimento na rede municipal entre os anos de 2001 e 2005, apresentando uma elevação significativa. Essa variação pode ser verificada por meio das taxas de reprovação, que diminuíram na 4ª série (ciclo II) em relação à 2ª série (ciclo I).

Quadro 3.2 - Taxas de rendimento- rede municipal										
Fase/Nível		Taxa Aprovação			Taxa reprovação			Taxa Abandono		
		U	R	T	U	R	T	U	R	T
1ª série/2º ano	2001	-	100,0	100,0	-	0,0	0,0	-	0,0	0,0
	2005	100,0	95,0	99,2	0,0	5,0	0,8	0,0	0,0	0,0
2ª série/3º ano	2001	-	100,0	100,0	-	0,0	0,0	-	0,0	0,0
	2005	83,5	81,8	83,2	16,5	18,2	16,8	0,0	0,0	0,0
3ª série/4º ano	2001	-	95,7	95,7	-	0,0	0,0	-	4,3	4,3
	2005	99,0	100,0	99,1	1,0	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0
4ª série/5º ano	2001	-	88,9	88,9	-	11,1	11,1	-	0,0	0,0
	2005	93,6	86,7	92,7	6,4	13,3	7,3	0,0	0,0	0,0

Fonte: MEC/SEB - 2008

Quanto à taxa de distorção idade/série, ilustrada no quadro 3.3 é um indicador a ser levado em conta na rede municipal, pois deve ser trabalhado juntamente com as demais taxas de eficiência do sistema educacional de Cosmorama.

Quadro 3.3 - Distorção idade-série – rede municipal				
Fase /Nível	Ano	Urbana	Rural	total
1ª série/2º ano	2001	-	0,0	0,0
	2005	0,0	0,0	0,0
2ª série/3º ano	2001	-	0,0	0,0
	2005	4,9	13,6	6,4
3ª série/4º ano	2001	-	8,3	8,3
	2005	5,3	6,3	5,4
4ª série/5º ano	2001	-	22,2	22,2
	2005	15,3	0,0	13,2

Fonte: MEC/SEB - 2008

Esses indicadores são importantes para o município contabilizar em termos da qualidade oferecida e do nível de atendimento da clientela, afinar esses dados e definir quais as estratégias a serem adotadas pelo município.

À Secretaria da Educação cabe concentrar e fortalecer as unidades escolares e investir na autonomia das escolas, definida como competência para elaborar o projeto pedagógico adequado às reais necessidades dos alunos, a partir de diretrizes gerais que garantam a coerência das Secretarias, para que as escolas tenham maior autonomies financeiras, pedagógicas e administrativas, que lhe possibilite tomar decisões quanto ao seu projeto pedagógico.

As estatísticas exibidas nas tabelas que seguem, traz no seu bojo um censo educacional da situação escolar da rede municipal de Cosmorama referente ao ano de 2001, que marcou o início do processo de municipalização. Os dados apresentados estão direcionados para identificar a situação de matrículas, evasão, repetência, transferência e promoção dos alunos da rede municipal, nas três unidades escolares. É significativo o número de alunos retidos e transferidos. Esses dados expressam a necessidade de ajustes de ordem pedagógica independentemente da unidade escolar que apresenta índices de retenção e transferências significativos. Esclarecemos esses conceitos:

\* É aquele aluno que registrou seu ingresso na unidade escolar por meio da efetivação da matrícula;

\*\* Aluno evadido é aquele que por razões desconhecidas ou por migração (situação comum na região pela dificuldade dos pais de manterem-se por muito tempo em um determinado trabalho, ou pelo grande fluxo rotativo de trabalho), deixou de freqüentar a escola durante o ano letivo tendo sua matrícula cancelada;

\*\*\* Aluno retido é o aluno que, ao final do ano letivo, não preencheu os requisitos mínimos de aproveitamento e/ou freqüência, previstos em legislação pertinente. É o aluno que está matriculado na mesma série que freqüentou no ano anterior. A repetência pode ocorrer em duas situações: a) se o aluno abandonar a escola no ano anterior e a freqüência mínima não atingir os 75%; b) se o aluno foi reprovado no ano anterior em mais de três componentes curriculares;

\*\*\*\* Aluno transferido é aquele que transfere para outra unidade escolar;

\*\*\*\*\* Aluno promovido é aquele que, ao final do ano letivo, preenche os requisitos mínimos de aproveitamento e freqüência previstos na legislação pertinente.

A Tabela 3.2.1 a seguir mostra as estatísticas do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, ano base 2001.

TABELA 3.2.1- Número de Matrículas, Evasão, Repetência, Transferência e Promoção no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, nas três Unidades Escolares-2001

EMEF "PROFª ANA MARIA SEGURA"; EMEIEF "BAIRRO DA ESTAÇÃO"; EMEIEF "ABDÃO DA SILVA MOTA" – VILA NOVA – COSMORAMA					
SÉRIES	*MATRÍCULAS	**EVADIDOS	***RETIDOS	****TRANSFERIDOS	*****PROMOVIDOS
1ª Série	141	02	-	16	123
2ª Série	141	-	03	11	127
3ª Série	125	01	-	09	115
4ª Série	150	01	23	16	110
Ed. Especial	13	-	-	02	-

Fonte: Secretaria da EMEF "Profª Ana Maria Segura."

Na seqüência os dados abaixo representam a situação do município, tomando como base as estatísticas do Ensino Fundamental – de 1ª a 4ª série, referente aos anos de 2002 a 2006, em relação aos índices de matrícula, evasão, retenção, transferência e promoção. Esses dados quantitativos representam o conhecimento que a Secretaria Municipal de Educação têm disponível para investigar o perfil da rede municipal. Todavia, é importante ressaltar que as realidades locais expressam aspectos da rede escolar que devem ser entendidos como múltiplos e diversos, e referem-se ao conjunto das unidades escolares em estudo. As Tabelas 3.2.2 e 3.2.3 que seguem demonstram essa afirmativa:

TABELA 3.2.2- Número de Matrículas, Evasão, Repetência, Transferências e Promoção no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª Série, nas três Unidades Escolares-2002

EMEF "PROFª ANA MARIA SEGURA"; EMEIEF "BAIRRO DA ESTAÇÃO"; EMEIEF "ABDÃO DA SILVA MOTA" – VILA NOVA – COSMORAMA					
SÉRIES	MATRÍCULAS	EVADIDOS	RETIDOS	TRANSFERIDOS	PROMOVIDOS
1ª Série	107	-	-	12	95
2ª Série	145	-	36	13	96
3ª Série	128	01	-	07	120
4ª Série	149	-	16	20	113
Ed. Especial	15	02	-	03	-

Fonte: Secretaria da EMEF "Profª Ana Maria Segura."

A situação de retenção em 2002 foi de 52 alunos para 26 em 2001, o que representa uma situação agravante. Constata-se um quadro preocupante quando comparado ao índice do ano anterior, pois fica explícito o grau de dificuldade de leitura e escrita dos alunos no momento da municipalização. As tabelas que seguem apresentam ainda uma situação grave: em 2003, 33 alunos reprovaram, quadro que declina em 2004, um total de 19 alunos foram reprovados. Em 2005, o número sobe e 28 alunos são reprovados, situação que melhora em 2006, com 23 alunos reprovados. Esta discrepância é conseqüência da prevalência da

...ndices que evidenciam a relação direta com “rendimento” dos alunos matriculados a “ranços” da prática pedagógica, assim como no caso do desempenho, mas desconsiderada na totalidade pela grande maioria da rede.

3.2.3- Número de Matrículas, Evasão, Repetência, Transferências e Promoções no Fundamental de 1ª a 4ª Série, nas três Unidades Escolares-2003

Unidades Escolares: “PROFª PROFª ANA MARIA SEGURA”; EMEIEF “BAIRRO DA ESTAÇÃO”; EMEIEF “ABDÃO DA SILVA MOTA” – VILA NOVA – COSMORAMA

SÉRIES	MATRÍCULAS	EVADIDOS	RETIDOS	TRANSFERIDOS	PROMOVIDOS
1ª Série	118	-	-	11	107
2ª Série	153	-	20	25	108
3ª Série	116	-	-	02	114
4ª Série	150	-	13	09	128
Ed. Especial	15	-	-	04	-

Fonte: Secretaria da EMEF “Profª Ana Maria Segura.”

A rede municipal de educação, entendida como um espaço de retomada da consciência local, de politização e de produção de mudanças e definição de metas, é acompanhada pela Secretaria Municipal de Educação, que analisa a situação e procura a forma mais adequada para acompanhar e estimular as tendências mais pertinentes da prática docente.

Das razões para a não-aprovação dos alunos destacam-se as dificuldades de leitura, escrita e cálculo. Para atenuar a situação desfavorável apresentada, a Secretaria Municipal de Educação buscou implantar uma política de capacitação docente, com o cuidado de atender

às taxas de conclusão e representa um indicador de eficiência escolar. É o que aparece nas Tabelas 3.2.4, 3.2.5 e 3.2.6 a seguir:

TABELA 3.2.4- Número de Matrículas, Evasão, Repetência, Transferências e Promoção no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª Série, nas três Unidades Escolares-2004.

EE "PROFª PROFª ANA MARIA SEGURA"; EMEIEF "BAIRRO DA ESTAÇÃO"; EMEIEF "ABDÃO DA SILVA MOTA" – VILA NOVA – COSMORAMA					
SÉRIES	MATRÍCULAS	EVADIDOS	RETIDOS	TRANSFERIDOS	PROMOVIDOS
1ª Série	109	-	01	09	99
2ª Série	134	-	11	16	107
3ª Série	113	-	-	11	102
4ª Série	117	02	07	20	88
Ed. Especial	15	-	-	04	-

Fonte: Secretaria da EMEF "Profª Ana Maria Segura."

TABELA 3.2.5- Número de Matrículas, Evasão, Repetência, Transferências e Promoção no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª Série, nas três Unidades Escolares-2005.

EE "PROFª PROFª ANA MARIA SEGURA"; EMEIEF "BAIRRO DA ESTAÇÃO"; EMEIEF "ABDÃO DA SILVA MOTA" – VILA NOVA – COSMORAMA					
SÉRIES	MATRÍCULAS	EVADIDOS	RETIDOS	TRANSFERIDOS	PROMOVIDOS
1ª Série	147	-	-	22	125
2ª Série	120	01	17	06	96
3ª Série	133	-	02	13	118
4ª Série	127	01	09	14	103
Ed. Especial	15	-	-	03	-

Fonte: Secretaria da EMEF "Profª Ana Maria Segura."

TABELA 3.2.6- Número de Matrículas, Evasão, Repetência, Transferências e Promoção no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª Série, nas três Unidades Escolares-2006.

EE "PROFª PROFª ANA MARIA SEGURA"; EMEIEF "ABDÃO DA SILVA MOTA" – VILA NOVA – COSMORAMA					
SÉRIES	MATRÍCULAS	EVADIDOS	RETIDOS	TRANSFERIDOS	PROMOVIDOS
1ª Série	112	-	2	14	96
2ª Série	152	-	17	26	109
3ª Série	103	1	-	9	93
4ª Série	136	-	4	21	111
Ed. Especial	16	-	-	4	-

Fonte: Secretaria da EMEF "Profª Ana Maria Segura."

As estatísticas educacionais oficiais do município de Cosmorama mostram um quadro em que a evasão e repetência escolar representam entraves ao aumento da competência cognitiva, que envolve a leitura e a escrita. A transferência não tem representado

¶

um índice com conseqüências negativas para a rede munic

Essas distorções são decorrentes:

- da entrada tardia na escola, ou seja, da dificuldade de acesso ao processo de escolarização, quer seja pela falta de vagas nas escolas, quer seja por dificuldade de ordem sócio-econômica das famílias de encaminharem seus filhos para a escola;

- da evasão sucessiva, ou seja, da dificuldade que o aluno encontra em permanecer na escola durante o período letivo;

- da repetência continuada, isto é, do fracasso a cada final de ano letivo provocando o distanciamento cada vez maior do sucesso escolar.

TABELA 3.2.7- Ensino Fundamental Regular – Taxa de Distorção Idade/Série-2002

Unidade Geográfica	Total	Série							
		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
Brasil	36,6	21,7	29,1	34,9	36,2	47,4	44,5	43,9	43,4
Região Sudeste	22,3	9,2	13,8	17,0	21,1	28,3	31,1	29,0	32,6
São Paulo	13,6	3,4	6,0	7,2	13,3	16,1	19,7	18,6	24,9
Cosmorama*			6,7	5,4	13,2				

Fonte: MEC/Inep. \* Dados de 2005.

A Tabela 3.2.8 apresenta os índices da taxa de repetência da Educação Fundamental no país, na região geográfica-Sudeste, na unidade da federação - São Paulo e no município de Cosmorama. As taxas são mais baixas nas escolas em que o tempo de permanência do aluno é menor. A região sudeste tem as maiores taxas de conclusão do Ensino Fundamental e os menores tempos de conclusão.

No município as taxas de aprovação ao final do 2º ciclo têm sido uma questão quase resolvida, após o investimento de uma política de comprometimento do corpo docente e dos gestores sobre o novo cenário que o município pretende alcançar no ensino.

TABELA 3.2.8- Ensino Fundamental Regular – Taxa de Repetência por Série-2001

Unidade Geográfica	Total	Série							
		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
Brasil	20,0	31,6	20,2	16,6	14,1	24,0	16,6	16,3	15,4
Região Sudeste	11,0	10,9	10,3	7,2	10,4	13,7	12,1	10,0	13,4
São Paulo	7,9	6,7	5,4	3,4	10,6	8,4	8,4	7,4	12,6
Cosmorama *			16,8		0,9				

Fonte: MEC/Inep. \* Dados de 2005.

TABELA 3.2.9- Ensino Fundamental Regular – Taxa de Evasão por Série - 2001

Unidade Geográfica	Total	Série							
		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
Brasil	5,4	1,0	3,1	4,0	5,2	6,9	8,5	6,5	11,4
Região Sudeste	4,1	0,8	1,6	2,0	3,3	4,8	6,6	6,0	8,1
São Paulo	3,4	0,5	1,4	1,1	2,5	4,1	6,2	5,1	6,2
Cosmorama*					4,3				

Fonte: MEC/Inep. \*Dados de 2005.

Os dados das Tabelas 3.2.7, 3.2.8 e 3.2.9 foram apresentados para elucidar as razões da distorção idade/ série, da repetência e da evasão no contexto do Brasil, Região Sudeste, Estado e Município. Quanto à da distorção idade/série, a Secretaria Municipal de Educação recomendou: a) verificar a existência de parâmetros adequados para averiguar o progresso do aluno em relação à sua idade; b) definir estratégias para a correção da distorção idade/série; c) discutir e implementar no município mecanismos de adequação das matrículas dos alunos. Com relação às taxas de repetência: analisar as possíveis causas e verificar as possibilidades de melhorar a prática docente de forma que contemple as reais necessidades dos alunos, propondo estratégias pertinentes para superação das lacunas deixadas pelo processo de ensino-aprendizagem. Com relação à evasão, busca-se superar o problema por meio de estudos das causas. Para a superação desse desafio a Secretaria Municipal de Educação deve sugerir ao governo local a implementação de políticas públicas sociais que amenizem a situação. Para o gestor municipal o baixo rendimento escolar dos alunos tem como consequência a repetência, a evasão e a distorção idade/série. As causas dessas dificuldades são apontadas pelos docentes como defasagem de aprendizagem em leitura, escrita e cálculo, que passa a ser prioridade na luta pela melhoria dos resultados escolares. Entende-se que o sucesso escolar está vinculado ao domínio da leitura e da escrita, aspectos que devem ser considerados essenciais para ampliar as possibilidades de inclusão social.

A maneira mais adequada para a Secretaria Municipal de Educação explicar o problema, buscar soluções e resolvê-los, é aprender mais sobre eles e sobre suas causas. De posse dos dados suficientes tem-se uma moldura que facilita o estabelecimento de novas metas e ações e a análise do problema do ensino, do processo pedagógico e dos resultados escolares.

Vale ressaltar a importância do processo de descentralização dos recursos destinados a apoiar o Ensino Fundamental. Destaca-se entre eles o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) conhecido como Dinheiro Direto na Escola que desde 1995, transfere, anualmente, recursos financeiros às escolas públicas

municipais e estaduais de Ensino Fundamental; Programa Tv-Escola, precedido pelo Programa de Apoio Tecnológico, o Kit Tecnológico. Os programas destinam-se à capacitação docente e acesso aos alunos, às novas informações.

As Tabelas 3.2.10 e 3.2.11 apresentam estatísticas educacionais na educação básica, separadas por unidade da Federação, região geográfica e país, com base no ano de 2001. As tabelas mostram a situação da educação, apontando os resultados de avaliações, com base nos dados produzidos pelo INEP.

TABELA 3.2.10 - Percentual de Alunos por Estágio de Proficiência – Língua Portuguesa – 4ª Série do Ensino Fundamental Regular – 2001

Unidade Geográfica	Estágio <sup>39</sup>				
	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	Avançado
<b>Brasil</b>	22,2	36,8	36,2	4,4	0,43
<b>Região Sudeste</b>	15,8	30,8	45,2	7,4	0,81
<b>São Paulo</b>	15,4	28,8	46,8	8,1	0,85

Fonte: MEC/Inep

<sup>39</sup> Os conceitos Muito Críticos, Críticos, Intermediário, Adequado e Avançado em Língua Portuguesa são entendidos como: Muito Crítico: Não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova. Os alunos, neste estágio, não alcançaram o nível 1 da escala do Saeb.

Crítico: Não são leitores competentes, lêem de forma truncada, apenas frases simples. Os alunos neste estágio estão localizados nos níveis 1 (um) e 2 (dois) da escala do Saeb.

Intermediário: Estão começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda estão aquém do nível exigido para a 4ª série. Os alunos neste estágio estão nos níveis 3 (três) e 4 (quatro) da escala do Saeb.

Adequado: São leitores com nível de compreensão de textos adequados a 4ª série. Os alunos, neste estágio, estão localizados no nível 5 da escala do Saeb.

Avançado: São leitores com habilidades mais consolidadas, alguns com nível além do esperado para a 4ª série. Os alunos, neste estágio, estão localizados no nível 6 da escala do Saeb.

TABELA 3.2.11- Percentual de Alunos por Estágio de Proficiência – Matemática – 4ª Série do Ensino Fundamental Regular – 2001

Unidade Geográfica	Estágio <sup>40</sup>				
	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	Avançado
Brasil	12,5	39,8	40,9	6,8	0,01
Região Sudeste	8,8	30,3	49,7	11,1	0,03
São Paulo	9,3	28,5	50,4	11,8	0,01

Fonte: MEC/Inep

A Secretaria Municipal de Educação verificou que a competência escritora e leitora desenvolvida na interação do aluno com a sociedade e a aprendizagem sistemática da escrita, que é dever da escola processar, têm se desenvolvido de forma muito deficitária. Nessa perspectiva, o Município precisa rever novas formas de organização que garantam o domínio da proficiência de leitura e escrita. Ler e escrever são ferramentas básicas, essenciais ao desenvolvimento de todo ser humano, um desafio premente para os que se vêm diretamente responsáveis pelo Ensino Fundamental, como os gestores municipais de educação. O desenvolvimento da competência lingüística do aluno, nas modalidades oral e escrita, inclui a escrita, leitura, interpretação e produção de textos, que são objetivos do ensino de Língua Portuguesa e da alfabetização. Superar esse entrave é papel determinante de todos.

A quantificação de determinadas informações possibilita comparar dados no âmbito nacional, regional, local e até internacional. Esse procedimento permite levantar hipóteses que ajudam a Secretaria Municipal de Educação explicar os porquês das diversas dificuldades cognitivas dos alunos, tirar conclusões e tomar decisões. Os dados quantitativos permitem compor um quadro do problema e de suas causas (encontradas na organização da

<sup>40</sup>Em Matemática esses conceitos são entendidos como: Muito Crítico: Não conseguem transpor para uma linguagem matemática específica comandos operacionais elementares compatíveis com a 4ª série. (Não identificam uma operação de soma ou subtração envolvida no problema ou não sabem o significado geométrico de figuras simples). Os alunos, neste estágio, não alcançaram o nível 1 da escala do Saeb.

Crítico: Desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas aquém das exigidas para a 4ª série. (Identificam uma operação envolvida no problema e nomeiam figuras geométricas planas mais conhecidas). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 1 ou 2 da escala do Saeb.

Intermediário: Desenvolvem algumas habilidades de interpretações de problemas, porém insuficientes ao esperado para os alunos da 4ª série. (Identificam, sem grande precisão, até duas operações e alguns elementos geométricos envolvidos no problema). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 3 ou 4 da escala do Saeb.

Adequado: Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente. Apresentam as habilidades compatíveis com a 4ª série. (Reconhecem e resolvem operações com números racionais, de soma, subtração, multiplicação e divisão, bem como elementos e características próprias das figuras geométricas planas).

Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 5 ou 6 da escala do Saeb.

Avançado: São alunos maduros. Apresentam habilidades de interpretação de problemas num nível superior ao exigido para a 4ª série. (Reconhecem, resolvem e sabem transpor para situações novas todas as operações com números racionais envolvidos num problema, bem como elementos e características das figuras geométricas planas). Os alunos, neste estágio, alcançaram o nível 7 da escala do Saeb.

rede, do processo pedagógico e da família), e nos dão a medida certa da urgência para a construção de intervenções para invertê-lo. Para atingir o foco do problema e diagnosticá-lo é preciso dar prioridade aos problemas mais relevantes, e refletir sobre eles para intervir posteriormente. O conhecimento e a caracterização da clientela escolar é um forte indicador para diminuir as defasagens da educação.

### 3.4 Perfil da Clientela Escolar do Município de Cosmorama

As unidades escolares do município de Cosmorama atende uma clientela de nível sócio-econômico e cultural diversificada, recebe alunos oriundos da zona urbana, da zona rural e bairros periféricos. São filhos de grandes e pequenos proprietários rurais, trabalhadores do acanhado comércio local, de funcionários públicos (estaduais e municipais) e trabalhadores rurais. A maioria dos pais dos alunos possui baixo grau de escolaridade, não atingindo o primeiro grau completo. Os alunos que residem na periferia são filhos de trabalhadores rurais, na condição de volantes (bóias frias).

A parcela da clientela escolar proveniente das zonas rurais (cuja distância varia de cinco a trinta quilômetros), se deslocam para a escola urbana por meio de transporte coletivo (ônibus, micro-ônibus e peruas). São filhos de pequenos proprietários rurais, diaristas, mensalistas e arrendatários.

Os alunos apresentam um aproveitamento escolar diferenciado em relação à compreensão do processo de aprendizagem.

O planejamento e a avaliação de ações em busca de melhoria na educação não podem deixar de considerar também os seguintes aspectos que afetam a qualidade do ensino, no ambiente educativo: situação econômica e renda das famílias, tipo de moradia, e índice de leituras. Para diagnosticar esses problemas a Secretaria Municipal de Educação relaciona alguns problemas sociais que as famílias enfrentam e que se reproduzem na educação escolar. A consciência de que as condições familiares formam o alicerce da educação levou a Secretaria Municipal de Educação a garantir os equipamentos e os materiais necessários. Os baixos resultados escolares, abrangendo a reprovação, a evasão escolar e a distorção idade/série, constituem-se nas causas centrais do insucesso dos alunos da rede municipal de ensino.

Para melhor caracterizar o perfil da clientela escolar do município de Cosmorama, os gráficos a seguir ilustram aspectos relacionados ao poder sócio-econômico e cultural das famílias, assim como o tipo e o hábito de leitura e a frequência dessa atividade cotidiana nos alunos da rede municipal. Os gráficos oferecem informações sobre o nível sócio-econômico e cultural dos alunos, como vivem e em que situações vivem, tipo de moradia, nível de renda familiar, profissão dos pais ou responsáveis, o que lêem, o tipo de esporte praticado, se a família tem o hábito de leitura, condições de saneamento básico, programas de TV, Rádio e religião. Os resultados dessa investigação podem não só redefinir as políticas e seu significado como também alterar o fazer da gestão municipal. As questões levantadas nos questionário foram aplicadas pela secretaria em 2002, em todos os alunos da rede municipal de ensino.

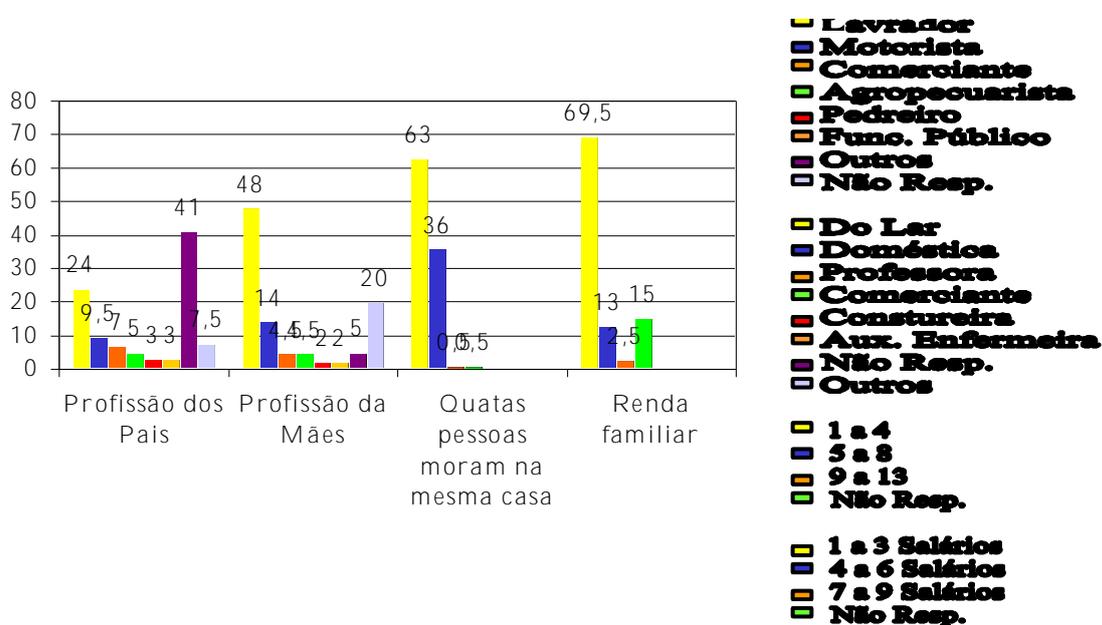
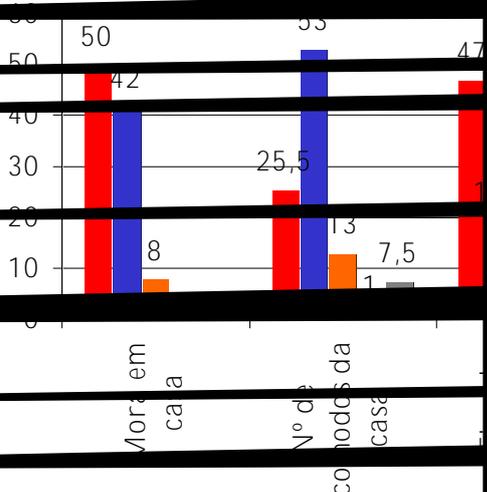


GRÁFICO 3.3.1- Amostragem Avaliada de acordo com a Situação Civil, Profissional e Econômica das Famílias das Escolas Municipais



**Propas**  
**Alugada**  
 Rua Suspi.

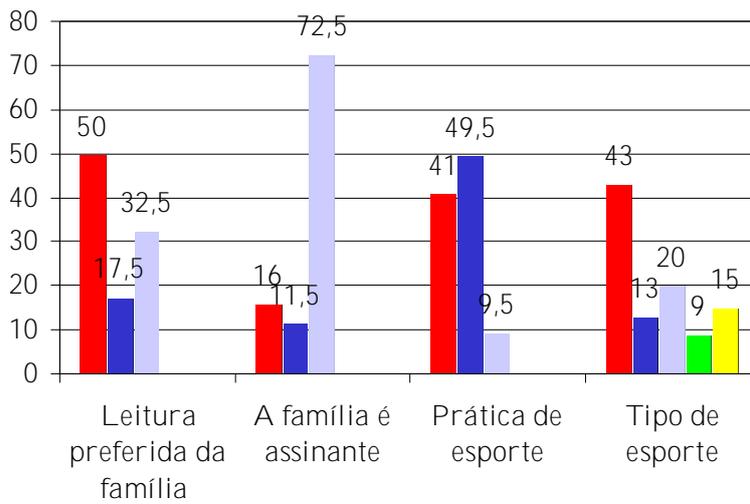
**1 x 4**  
**5 x 8**  
 Rua 14  
 Rua Suspi.

**Livros**  
 Jornais

**Água Encanada**  
**Rede de Esgoto**  
**Água de Poço**  
**Rua Asfaltada**

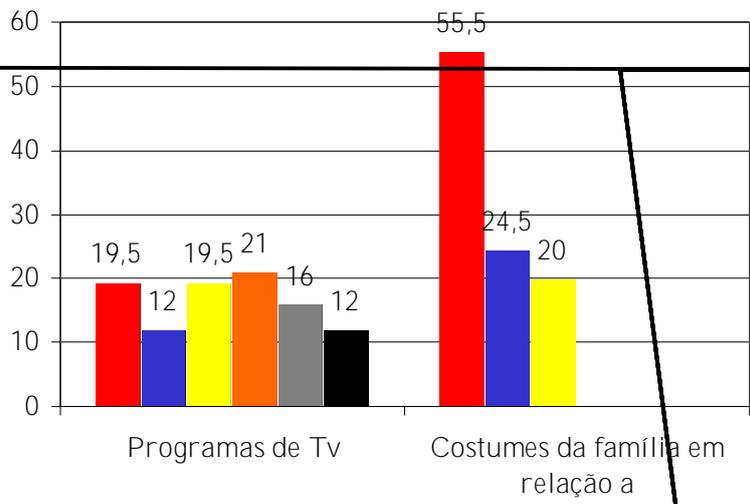
n

u de 10 m to



**Livros**  
**Jornais**  
**Revistas**  
**Revistas**  
**Jornais**  
**N.**

d t c n r , o



Tea Jennis  
Ea

C i r d G  
é i

### 3.5 Conselhos Assessores da Secretaria Municipal de Educação e Fatores Possibilitadores da Gestão Democrática

Num Sistema Municipal de Ensino são importantes as instituições auxiliares, como a Associação de Pais e Mestres-APMs que são criadas com o objetivo de apoiar o processo de gestão da escola pública, viabilizando a maior participação da comunidade.

A Secretaria Municipal de Educação é assessorada pelos Conselhos Municipais de Educação, Conselho Municipal de Alimentação Escolar-CAE<sup>41</sup>, Conselho do FUNDEF-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério<sup>42</sup>- hoje FUNDEB<sup>43</sup>, e o PENATE<sup>44</sup>- Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar.

A merenda também recebe atenção especial por parte dos municípios, com recursos repassados do Ministério da Educação, que “[...], em 1997, a FAE – Fundação de Assistência ao Educando foi extinta e suas funções incorporadas pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.” (ARRETCHE, 2000, p.158).

É evidente a necessidade de reformas educacionais na esfera municipal, objetivando a democratização do ensino, ou seja, acesso, permanência e qualidade de ensino a todos, indistintamente de sua classe sócio-econômico e cultural.

A importância do conhecimento, a evidência de que ele deve ser distribuído da mesma forma para todos os níveis da população, leva a crer que as crianças,

---

<sup>41</sup> Órgão fiscalizador da merenda escolar no município.

<sup>42</sup> Lei nº 9424/96, que dispõe sobre o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, implantado automaticamente a partir de 01/01/98.

<sup>43</sup> A Emenda Constitucional nº 53, de 19 de Dezembro de 2006, dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, cuja redação estabelece que até o 14º (décimo quarto) ano, os Estados, Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos à manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e a remuneração condigna dos trabalhadores da educação, cuja regulamentação se deu através da Medida provisória 339, de 28º de dezembro de 2006. A referida Medida Provisória, em seu artigo 24, inciso I, deixa claro, que o referido conselho será criado por legislação específica, editada em cada âmbito governamental, tendo como objetivo fundamental o preceito do caput do artigo 24, onde o acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos dos fundos serão exercidos, junto aos respectivos governos, por conselhos instituídos especificamente para esse fim. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), engloba além da educação infantil (creches e pré-escolas), ensino fundamental, médio, além de jovens e adultos, a partir de 1º de janeiro de 2007, que substitui o FUNDEF, que cuidava apenas do ensino fundamental (1ª à 8ª série).

A Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007 Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Transitórias; altera a Lei Nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

<sup>44</sup> Órgão responsável pela fiscalização do transporte escolar no município.

independentemente do seu contexto adquirem o conhecimento formal, desde que lhes sejam oferecidos às condições para tal. Na pontuação de Bourdieu (1998, p.45):

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamentos diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhe possam dar. Elas herdam saberes (e um “savoir – faire”), gastos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais freqüentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom.

Atualmente, as tendências indicam o fortalecimento do poder municipal na busca de soluções para os males da educação: acesso, permanência e qualidade, equidade e eficiência dos sistemas escolares.

Acredita-se que, no caso específico da municipalização do ensino, essa nova tendência foi observada com muita seriedade e comprometimento pela grande maioria dos municípios. O município pesquisado busca formar o indivíduo que saiba ler e interpretar, escrever e dominar as quatro operações (somar, subtrair, multiplicar e dividir). Essas competências são essenciais para a formação do cidadão numa sociedade em que as novas tendências e as novas abordagens educacionais exigem novo conceito de qualidade do ensino.

Na nova realidade internacional cada uma das nações do mundo enfrenta o desafio ao conceber alternativas superadoras de organização social e política, e de criar sua própria transição para o novo milênio, no contexto de uma matriz pluralista de poder mundial, com novos espaços de participação nas decisões que afetam os destinos coletivos da humanidade e capazes de promover, simultaneamente, a identidade nacional e a equidade internacional.

A análise da convergência ou divergência de tais colocações remete à observação e reflexão da população da qual fazem parte, e qual a postura que as políticas públicas municipais devem assumir diante dessa realidade.

As novas tendências predominantes nas orientações de políticas públicas indicam que, antes dos anos 90, havia o predomínio de funções do estado, em que a educação era responsabilidade do Estado, o que regulava, supervisionava e avaliava por meio de uma gestão centralizada. Os anos 90 propuseram a participação de novos atores, quando a educação era responsabilidade da sociedade, que por meio de seus atores executam políticas e programas que propõe uma gestão descentralizadora.

Romão (1997, p.6) define sistema de ensino como um conjunto coerente, como “a unidade de múltiplos elementos reunidos sob um único princípio, idéia, concepção

ou fim. É uma unidade relativamente autônoma de dependências internas. Um sistema pressupõe a articulação e não justaposição, nem a anulação dos subsistemas.”

Para Martins (1991, p.40) “Sistema educacional é o resultado da educação sistematizada, que se desenvolve conscientemente a partir dos problemas da situação, cujas causas devem ser identificadas através de um conhecimento contextual, e segundo uma teoria educacional estabelecida”. Entretanto pode-se defini-lo como o elemento que assegura às unidades escolares gradativos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão democrática e financeira.

Com a promulgação da Constituição de 1988, abre-se a possibilidade da constituição dos sistemas municipais de ensino, com base no que dispõe o Artigo 211:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e dos territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória [...].

Todo sistema de ensino deve subordinar-se a um critério que presida, regule e ordene a sistematização do sistema de ensino do país no qual as pessoas, as coisas, as instituições e os recursos utilizáveis em termos de educação são colocados em ordem uns em relação aos outros, isto é, coordenados, integrados e articulados de tal sorte que, postos em ação, permitem a consecução de certos objetivos de natureza geral, consubstanciadas nos fins comuns da educação ou de natureza específica, próprios de cada grau ou de cada tipo de ensino.

A LDB<sup>45</sup> também prevê a constituição dos sistemas educacionais municipais e como eles se articulam com os demais sistemas, conforme os seus artigos 8º e 11.

Art 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os à políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de

---

<sup>45</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento de ensino.

Parágrafo Único. Os Municípios poderão optar, ainda por integrar ao sistema estadual e compor com ele um sistema único de educação básica.

A nova LDB transfere para a jurisdição do sistema municipal de ensino todas as escolas, exceto as de Ensino Superior eventualmente criadas e as de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada. A LDB, no artigo 18 e incisos explica que:

Art 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I – as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo poder público municipal;

II – as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

A LDB e a legislação complementar consagram a tendência estrutural da prática brasileira dos últimos anos, no sentido da atribuição da responsabilidade do Ensino Superior à União, do Ensino Médio aos estados, e da Educação Infantil e do Ensino Fundamental aos municípios, que ficam assim encarregados do compromisso com a universalização da educação básica de qualidade no Brasil. Dias (1996, p.129) registra que: “sistema de ensino” tem sido a expressão consagrada na legislação e adota a expressão “sistema escolar” “mais adequada para designar a realidade educacional”.

Para Saviani (1999) o texto da Constituição Federal não expressa que os municípios disporem da faculdade de instituir sistemas próprios de ensino, mas que o texto da nova LDB estabelece com clareza a existência dos sistemas municipais de ensino.

O Relatório Delors,<sup>46</sup> preparado a pedido da UNESCO, ressalta a importância de estabelecer um sistema de avaliação pública que permita compreender os acontecimentos no contexto escolar e afirma que os resultados das avaliações oferecem meios para considerar prioridades, com base em padrões de desempenho. Os resultados obtidos na escola, no rendimento e desempenho dos alunos, via avaliação interna e externa, auxiliam no conhecimento mais profundo do nível de desenvolvimento conceitual dos alunos e indicam parâmetros de qualidade. Essas avaliações colaboram para a criação de estratégias de mudanças em relação à teoria e prática pedagógica de sala de aula.

Por meio da Conferência de Jomtien estabeleceram-se objetivos, e os países do continente formularam um “Marco de Ação Regional”, em que “mencionam a necessidade

---

<sup>46</sup> Ver DELORS, 1996.

de estabelecer padrões de qualidade e de processos permanentes de monitoramento e avaliação” (ARREGUI, 2002, p.227).

Na busca do desempenho escolar de todos os alunos e de assegurar os resultados e a busca de qualidade cada vez maiores e melhores prima-se por:

[...] avançar muito mais, tanto no que deve ser feito dentro da sala de aula quanto dentro da escola, para permitir ao docente e aos diretores que ajustem suas práticas pedagógicas para torná-las mais efetivas segundo os estilos e ritmos de aprendizado de seus alunos, como na avaliação externa de resultados, que permite a avaliação da efetividade do sistema escolar em seu conjunto. Essa última pode permitir uma identificação mais generalizável dos fatores escolares e extra-escolares que incidem no desempenho, assim como uma necessária retroalimentação aos outros componentes do sistema (currículo, textos, capacitação e formação de docentes, políticas de gestão, etc.). [...] pode-se destacar que os padrões educacionais podem e devem servir não somente para alinhar as avaliações e os outros componentes do sistema educativo, mas também para propiciar práticas de responsabilização pelos processos e pelos resultados. (ARREGUI, 2002, p.229).

Demo (1996, p.73) afirma que toda intenção qualitativa também passa pela quantitativa, e a qualidade tem a dimensão da *intensidade* (grifo do autor), pois busca a perfeição por meio da criatividade e da participação. Não é o *ter* mas o *ser*. Demonstra preocupações com essa possibilidade porque qualquer política pública que implica universalização do atendimento terá tamanho preocupante, o que induz certamente a optar por formas mais modernas de gestão, de avaliação e de acompanhamento. Acredita-se assim, que a complexidade do sistema recomenda a descentralização, o que tem levado, entre outras conclusões, a estimular a autonomia da escola.

À medida que a municipalização se desenvolve a preocupação com os processos de ensino se instaura, pois estes não apresentam os mínimos de qualidade esperados pelo sistema e pela sociedade local. Reconhece-se, ainda, que o aluno é o ser envolvido mais importante, visto que “é ele que vai sentir a qualidade implícita no ensino, pois a qualidade é, antes de ser real, intelectual” (ROSA, 2004, p.278).

Assim é que a municipalização, tendo a gestão democrática como princípio da escola pública, tem sido compreendida como direito universal do acesso à qualidade do ensino e à participação coletiva das metas e diretrizes das políticas públicas de educação propostas.

A implementação de políticas públicas municipais ainda esbarra em muitas dificuldades e resistência de várias naturezas, pois para uma grande maioria de professores são interferências políticas na educação, gerando desinteresse ou falta de consciência política sobre a importância dos processos democráticos. Para Castro (1994) o primeiro passo para

uma mudança consiste na identificação de pontos de arranque, de estratégias e táticas capazes de alavancar a atuação dos atores cruciais do processo, e viabilizar uma política e uma ação pública consistente e duradoura. Essa cultura de resistência emperra a execução impedindo que a democratização da gestão aconteça de fato na dinâmica do processo escolar em toda a sua dimensão, seja administrativa, financeira ou pedagógica.

A formação de assuntos públicos e de políticas públicas ocorre no instante em que surgem questões e se formam correntes de opinião ao seu redor contribuindo para a formação de agendas que merecem políticas definidas. Isso talvez tenha uma explicação, quando Lindblom (1981, p.7-8) diz que “[...] a democracia tem sido vista primeiro como um sistema de garantia da liberdade pessoal, não como um processo de decisão política”, e quando pergunta: “O cidadão comum tem muita influência sobre a política?”, explicando ainda que para estudar o processo de decisão política, é preciso compreender quem ou o quê formula políticas. Nesse sentido é preciso entender as características dos participantes e os papéis que desempenham, a autoridade e os outros poderes que detêm, como lidam uns com os outros e se controlam mutuamente.

A gestão da escola fundamental procura desenvolver maior autonomia para a escola, por meio da transferência de responsabilidades, permitindo a busca de soluções próprias e mais adequadas às necessidades dos alunos e da comunidade. A autonomia dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino empregados, o uso do espaço físico e do tempo, de gerenciar os recursos humanos e materiais tem como contrapartida a responsabilidade e o compromisso. Essa autonomia deve ser acompanhada de um sistema criterioso de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos e de condições para que as escolas respondam por eles. Freire (1997, p.77) traz uma contribuição nesse sentido quando afirma: “A autonomia da escola não implica dever o Estado fugir a seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda social”. Na visão do autor, são grandes os desafios que a escola enfrenta para democratizar a aprendizagem, em razão da tradição autoritária vigente. A transferência de responsabilidades abre espaço à tomada de decisões de forma democrática, oferecendo maior participação e autocontrole do município, permitindo o retorno de informações.

Acredita-se que sendo a escola uma instituição humana, o êxito da gestão quanto à sua capacidade e cooperação na tomada de decisões, constitui fator determinante. O gestor escolar deve ter claro o processo de ensino na escola e as pessoas que estão envolvidas nesse processo, devem manter-se informadas do progresso dos alunos para facilitar a tomada de decisão.

A distribuição do poder da autoridade, o fortalecimento do Conselho de Escola e o Projeto Político Pedagógico (voltado aos interesses dos usuários da escola) indicam como resultado: uma escola comprometida com a transformação social por meio da apropriação do saber e consciência crítica contida em seu Projeto Político Pedagógico, que levará à construção de uma escola voltada ao atendimento das necessidades da classe trabalhadora.

Paro (2003) caracteriza o Estado brasileiro como uma democracia liberal, frágil, onde não existe exercício desse poder político. Uma democracia efetiva exige controle democrático do Estado. A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. Sua função social se perdeu nas últimas décadas, quando a escola deixou de atender as camadas médias e altas da sociedade (que tinham poder de pressão junto ao estado) e, hoje, com o processo de democratização da escola pública, amplos setores das camadas populares adentrou as escolas e o objetivo (ou função) que era preparar para ingressar na Universidade e nas carreiras do funcionalismo público deixou de existir; parece que a escola ficou sem objetivo.

O Brasil tem desenvolvido inúmeros programas para atingir à universalização da educação, dado que teve avanços recentes no ensino básico, mas ainda falta estabelecer os patamares mínimos de qualidade na rede pública, para atingir o padrão mínimo aceitável para a era da globalização. Paro (2003, p.87) refere-se a essa questão como “O mais grave é que na descrença em alcançar esse tipo de objetivo, a prática escolar acaba, em geral, não se orientando por objetivo nenhum”, argumenta que a escola tem que possuir um objetivo político; estabelecer padrões mínimos de qualidade; visar à qualidade da força de trabalho docente; organizar a estrutura administrativa da escola. Os objetivos da escola mudam para atender os novos usuários, mudando métodos<sup>47</sup> e conteúdos, mas, “propõe refazer currículos e programas, procurando selecionar entre a imensa gama de conhecimentos acumulados historicamente, aqueles que melhor sirvam ao propósito de fornecer aos usuários elementos culturais necessários [...]” (PARO, 2003, p.91).

Diante dessa proposta, coube aos dirigentes da educação colocar as questões educacionais em uma escala de prioridades que tenha como parâmetros norteadores a sua

---

<sup>47</sup> O Método, como ferramenta de conhecimento de caráter progressista, tem o educando como sujeito de seu aprendizado o como ensina e sua importância pedagógica. O método de ensino é também conteúdo, sendo dele indissociável, especialmente quando se pretende educar para a autonomia intelectual e política” (PARO, 2003, p.92).

própria realidade e, também, o perfil de cidadão que se pretende formar. O processo de ensino na escola e as pessoas que estão envolvidas nele devem manter-se informados do progresso dos alunos para facilitar a tomada de decisão. Um processo de gestão tem alguns compromissos básicos: resgatar o sentido público da prática social da educação, construir uma educação de qualidade para todos, garantir a possibilidade de acesso de todos à educação, permanência e sucesso dos alunos, realizar uma educação que se revele numa prática democrática interna, em nível de sistema e de escola e promover uma gestão que situe o homem nas dimensões pessoal e social, como centro e prioridade de sua “gerência.”

O sucesso da escola depende, acima de tudo, de sua integração na comunidade, do processo de ligação com sua comunidade e a participação na ação de diversos organismos. O gestor é aquele que cria, em sua escola, um clima favorável à formação sólida dos alunos juntamente com seus colaboradores, dinamizando o desempenho das qualidades potenciais da criança e corrigindo tendências negativas. Permitir que a sociedade exercesse o direito à informação e à participação, deve fazer parte dos objetivos de um governo que se comprometa com a solidificação da democracia. Para democratizar a gestão da educação requer, fundamentalmente, que a sociedade possa participar no processo de formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução, por meio de mecanismos institucionais.

Alguns elementos facilitam a implantação de medidas de democratização da gestão quando a educação é vista como uma política de muita visibilidade, que atinge, diretamente, grande parte das famílias, mobilizando profissionais, pais e alunos. A criação de mecanismos institucionais deve privilegiar os organismos permanentes que possam sobreviver às mudanças de direção no governo municipal. Os órgãos colegiados, como conselhos, são os principais instrumentos. Para que os mecanismos de democratização da gestão da educação alcancem todos os níveis do sistema de ensino, devem existir instâncias de participação popular junto à secretaria municipal de educação, junto às escolas e, onde for o caso, em nível regional. Também é possível imaginar instâncias de participação especializadas, correspondentes aos diferentes serviços de educação oferecidos (creches, ensino de primeiro e segundo graus, alfabetização de adultos, ensino profissionalizante). Em qualquer instância, os mecanismos institucionais criados devem garantir a participação do mais amplo leque de interessados possível.

Para democratizar a educação:

[...] a comunidade precisa participar na condução do processo educativo e dos órgãos de decisão. Viabilizar a educação pública, democrática e de qualidade implica prever fontes de funcionamento, destinação de recursos e repasses de valores. Embora importante, a porcentagem mínima da vinculação constitucional de recursos para o setor tende a maximizar – se. Muitas vezes, nem o mínimo é cumprido graças à malversação e aos malabarismos contáveis para “obedecer à lei”. A porcentagem constitucionalmente estabelecida não pode significar limite máximo, pois deveria gastar-se em educação o socialmente necessário (OLIVEIRA, 1998, p. 76).

A situação educacional constitui a matriz das discussões sobre a possibilidade do Brasil, Estados e Municípios conseguirem equacionar as questões relacionadas às diferenças educacionais. Apesar do Brasil ampliar a sua taxa de escolarização registrando atendimento de (95%) e taxa bruta de escolarização em torno de (120%), em relação à população de 7-14 anos, ainda apresenta altos índices de retenção nos primeiros anos da escola, expressa em evasão e/ou limitações de acesso a níveis educacionais mais elevados. O ponto crucial que perpassa quase todas as reformas da educação evoca o direito de todos à escola e o dever do sistema educacional de atender todos com qualidade. Nesse sentido o sistema educacional municipal ainda apresenta-se acanhado, começou tomar mais ritmo, moldando-se para construir bases de consenso que permita a construção de políticas claras, duradouras e confiáveis na distribuição dessas responsabilidades, e seu maior desafio é a desigualdade de acesso à educação de qualidade.

A democratização da gestão, especialmente por meio de ações estruturadas, permite que os setores interessados participem da elaboração da política municipal de educação. São gerados, assim, ganhos em qualidade das decisões, pois estas podem refletir a pluralidade de interesses e visões que existem entre os diversos atores sociais envolvidos. As ações empreendidas passam a um patamar de legitimidade mais elevado.

A criação de instâncias participativas na gestão da educação diminui os *lobbies* corporativistas, por aumentar a capacidade de fiscalização da sociedade civil sobre a execução da política educacional. Força um aumento da transparência das ações do governo municipal, por meio da ampliação do acesso à informação.

Como a educação é uma política e um serviço público de grande visibilidade, a democratização da gestão traz resultados positivos para a ampliação da cidadania por oferecer a um grande contingente de cidadãos a oportunidade de participar da gestão pública. Cabe ao governo municipal valer-se da estrutura do sistema de gestão democrática da educação para ampliar sua capacidade de comunicação com a população. Nesse ponto, os Conselhos de Escolas têm papel fundamental por atingirem diretamente grande parte das famílias. A democratização da gestão da educação atua sempre como um reforço da

cidadania, constituindo-se agente da gestão municipal como um todo. A obtenção destes resultados, no entanto, depende da vontade política da administração de ampliar os espaços de participação da sociedade na gestão municipal. Depende, também, da adoção de outras medidas, visando à democratização do ensino. Um governo que não se preocupe com estes dois pontos, dificilmente conseguirá implantar um verdadeiro sistema de gestão democrática da educação.

A administração do Estado de São Paulo (na época da elaboração do texto, o Governador Mário Covas) entendeu que a melhoria da qualidade da Educação passa também pelo envolvimento de iniciativas locais, com um programa de parceria entre Estado e Município que implica uma mudança de mentalidade e uma reforma radical dos padrões de estado. O estabelecimento da cooperação Estado – Município requer melhor conhecimento sobre: a questão do financiamento da Educação Municipal; a reorganização jurídico-administrativa dos municípios. Os Instrumentos Jurídicos e Administrativos-Transferência de Patrimônio e Recursos Humanos aos Municípios e a implementação efetiva de uma política de descentralização das políticas sociais requer instrumentos normativos que viabilizem objetivamente a transferência de recursos financeiros; de recursos humanos e bens patrimoniais (móveis e imóveis) dos governos centrais para os municípios; da gestão de Sistemas Educacionais Municipais, criando instrumentos de planejamento, acompanhamento e a avaliação da rede municipal.

A legislação vigente que define o instrumento jurídico-administrativo para a municipalização do Ensino Fundamental é composta pela Constituição de 1988, a Emenda Constitucional nº 14/96 e a Lei 9394/96.

### 3.6 Organização dos Níveis e Modalidades de Ensino

A organização dos níveis e modalidades de ensino deve contemplar pelo menos dois aspectos: organização administrativa e organização curricular. Na organização curricular a iniciativa do MEC de estabelecer os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) concretiza a determinação da Constituição de 1988 relativo à fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Os PCNs têm como finalidade subsidiar a elaboração ou revisão curricular e orientar a formação inicial e continuada de professores.

O currículo a ser organizado em nível municipal e escolar deverá identificar seus objetivos, considerando os princípios e fins da educação nacional, expressos na LDB Nº



em conta a Constituição do Estado, leis ordinárias, decretos e atos do secretário de Educação e Resoluções a Lei Orgânica do Município, leis ordinárias, decretos, atos do Secretário Municipal de educação e resoluções do Conselho Municipal de Educação.

O sistema pode ser tratado como um conjunto de elementos (materiais ou ideais) que se inter-relacionam para atingir um objetivo comum, é dinâmico e pressupõe uma lógica na organização das suas partes, de forma integrada e coerente.

A Constituição Federal e do Estado de São Paulo e a LDB/96 em seus artigos, incisos, alíneas e parágrafos circunscrevem a atuação prioritária do Município às modalidades de Ensino Fundamental e Educação Básica. A integração entre os sistemas das diferentes instâncias e o sistema municipal é garantida quando o município colabora com a União e os Estados na elaboração do Plano Nacional, na distribuição proporcional de responsabilidade e na participação dos seus estabelecimentos na avaliação do rendimento escolar nacional e estadual.

O sistema municipal de ensino deve considerar as prioridades nacionais e estaduais expressas nas políticas educacionais. São elas: garantir condições de acesso ao Ensino Fundamental a todos e, principalmente, garantir a permanência do aluno na escola por meio de um ensino de melhor qualidade. Com a inclusão do sistema de ensino, o município passa a ter responsabilidades ainda não experienciadas anteriormente. As competências e atribuições do sistema municipal se configuram com as mais relevantes e urgentes classificações em seis grandes áreas: as relacionadas ao Sistema Municipal de Ensino em si; as que se referem à colaboração do município para com Estado e com a União; as que são diretamente relacionadas à organização curricular e administrativa dos diversos níveis e modalidades de ensino; as que indicam a forma por intermédio da qual deverá ser feita a coordenação das escolas do município; as relacionadas à arrecadação e à utilização dos recursos públicos; as relativas à formação e valorização dos profissionais da educação.

O Governo Estadual, por intermédio da Secretaria da Educação, vem desenvolvendo ampla reforma estrutural no ensino do Estado com vistas a uma melhor utilização dos recursos disponíveis no âmbito não apenas da Rede Estadual, mas também da municipal. O programa de municipalização propõe uma parceria com os municípios na oferta do Ensino Fundamental, em que estes, na medida de suas disponibilidades financeiras, considerando, sobretudo a implantação do FUNDEF, assumiriam escolas de 1ª a 4ª série e o Estado, as de 5ª a 8ª série.

O sistema municipal de ensino é constituído pelas unidades escolares mantidas pelo poder Público Municipal, podendo ofertar Ensino Fundamental regular ou Supletivo, Educação Infantil (creches e pré-escolas), Educação Especial e até Ensino Médio. O Executivo Municipal desempenha um importante papel no processo que visa a garantir uma gestão participativa e democrática, cabendo a ele estimular e criar canais de participação, coordenar e articular as ações de planejamento. Com o objetivo de oferecer condições para que os municípios assumam o Ensino Fundamental e de facilitar a integração entre os sistemas estaduais e municipais foi criado o FUNDEF e agora o FUNDEB. O hábito de colocar e manter informações sobre as áreas de atuação, de forma organizada, precisa ser criado entre os integrantes do Sistema de Ensino Municipal. Uma primeira referência é o Censo Escolar.

A Rede Municipal deve se organizar para atender, de forma integrada, a três vértices: Educação e Currículo, Avaliação do Ensino e Valorização do Magistério. Para tanto, o Plano Municipal de Educação-PME é um instrumento fundamental para que o município defina com clareza sua responsabilidade na área educacional, reunindo informações essenciais sobre a realidade do município. Toda a ação deve ser planejada no PME, a partir de dados da situação do município e devem ser estabelecidos os objetivos e prioridades como: o atendimento educacional, a qualidade do ensino (índices de produtividade, recursos humanos, didático - pedagógicos, materiais e físicos), a organização administrativa e gestão da escola (na esfera escolar: autonomia administrativa e financeira e sua interação com a comunidade) recursos e a viabilidade, proposta de ação (para priorizar ações a serem desencadeadas para a melhoria do atendimento educacional, as qualidades do ensino e os insumos).

A participação popular na organização do PME melhora a qualidade das decisões tomadas na área da educação e tem um papel fundamental na implementação das políticas educacionais e na democratização da gestão municipal.

A educação é classificada como a mais importante das políticas públicas em um país como o Brasil. As prefeituras indicam a educação como área de destaque e a legislação obriga os municípios a aplicarem 25% dos seus recursos. Os recursos públicos destinados à Educação com os quais o Sistema Municipal de Ensino poderá contar são os provenientes: da receita de impostos próprios; da receita de transferências constitucionais e outras transferências; da receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; da receita de incentivos fiscais e de outros recursos previstos em lei.

Os cidadãos procuram saber muito pouco sobre o que realmente está acontecendo. Apenas verificam a perda de qualidade do ensino público, convivendo

cotidianamente com as suas conseqüências. São raras as oportunidades que a sociedade tem de participar das decisões sobre a política educacional. A partir destas considerações, entende-se que a qualidade de ensino deve ser prioridade no município.

### 3.7 Melhoria da Qualidade de Ensino

Para a administração municipal, a prioridade é a qualidade de ensino, e Castro (1994, p.47), diz: “Se a qualidade do ensino é um ponto intangível, dificilmente poderá ser cobrada. Sem testes de desempenho escolar não há como cobrar melhores resultados”, pautada sempre no aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e em investimentos na capacitação dos profissionais da educação por meio dos cursos de formação, estruturados na carreira do professor da rede municipal.

O discurso acerca da democratização, da política da gestão democrática da escola, da descentralização e da melhoria da qualidade na educação invade todos os espaços acadêmicos. Para Verza (2000, p.177), a descentralização democrática consagra o município como um “novo espaço de poder”, e lugar de manifestação da “vontade dos cidadãos.” No âmbito municipal, é um processo de superação das formas de verticalização e permite uma mudança na estrutura burocrática da escola pública.

A qualidade do ensino depende das políticas públicas implantadas e das condições físicas, materiais, metodológicas, do compromisso e da competência técnica do profissional. As políticas públicas têm se caracterizado nas últimas décadas, consagrando “[...] a idéia de que a busca de uma verdadeira política educacional deve ter como foco essencial a questão política. Uma vez esta equacionada, não falta competência para encarar as demais questões técnicas, administrativa e mesmo financeira” (CASTRO, 1994, p.52).

À escola, como instituição, cabe a socialização do saber historicamente produzido e, diante disto, a democratização e a gestão democrática da escola, tem a ver com a democratização do acesso, permanência e qualidade do ensino. O diretor enquanto gestor deve ser capaz de desempenhar papel catalisador de prever solução, de ser um auxiliar do processo de transformação. Na escola a ênfase do processo de ensino-aprendizagem deve ser no aluno, e, é ele quem vai sentir a qualidade implícita no ensino. Para o aluno, o aprendizado é recurso para o futuro, pois a qualidade na escola é o liame entre passado, presente e futuro. Os procedimentos escritos são valiosos e definem uma qualidade percebida em toda

instituição escolar, até por que as normas da Secretaria Municipal existem para que sejam cumpridas, pois é parte integrante da qualidade formal. A escola de qualidade é aquela que enxerga os alunos diferentes nas suas peculiaridades que apresentam, respeitando o tempo de maturação de aprendizado de cada um, mas não descuidando, pois tanto a descentralização como a democratização são meios que garantem um sistema municipal de educação efetivamente democrático e uma escola pública/democrática que assegure a aprendizagem com qualidade e equidade.

A despeito de tais constatações sobre a democratização e a descentralização, em linhas gerais, a democratização da educação, a construção de políticas públicas democráticas, exige que o governo/poder local não só disponha dos recursos financeiros. Importa que o município busque em todas as fontes, planeje e organize os investimentos necessários. Ou melhor, uma educação de qualidade requer uma política de investimentos educacional séria e eficaz.

Com as profundas mudanças que vêm ocorrendo no paradigma educacional, a introdução de novos processos produtivos, os modelos educacionais têm-se voltado para a formação de um indivíduo mais qualificado e compatível com as exigências dos novos tempos. A preocupação principal está nas questões internas da escola, nas capacidades, habilidades e competências geradas. Podemos perceber que qualificação passa, então, a definir-se menos como “estoque de conhecimentos/habilidades,”mas, sobretudo como competência ou capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas e previsíveis” (LEITE, 1996, p. 162).

Para tanto, os requisitos são: ensino público de qualidade e promoção da capacidade de comunicação verbal por meio das habilidades de ler, escrever e contar. Esses requisitos apontam que toda obstinação com a qualidade são mais do que justificadas. Como se observa, o problema da educação incide sobre a qualidade do ensino básico, resultado da falta de vontade política ou de capacidade de expressão de um conjunto de gestores críticos.

A nova LDB traz alguns dilemas para a gestão da escola pública: quantidade X qualidade; centralização X descentralização; público X privado; educação superior X educação básica; questões políticas X questões pedagógica. Estes aparentes dilemas tornam-se reais ao priorizar um deles, em determinado contexto, inviabiliza e nega o outro, provocando a descontinuidade administrativa. Oliveira (1998, p.78-80) destaca que “a sociedade deve interferir nas diretrizes para a educação”, estar atento e “[...] insistir em obter indicações mais concretas sobre as políticas educacionais propostas [...]” Esse novo embate se desenvolve quanto à natureza desta qualidade. Qual é a qualidade de ensino que queremos? A estratégia

desta política educacional do processo municipal de avaliação externa do rendimento escolar torna-se referência de padrão de qualidade. A qualidade na educação é defendida como o direito do cidadão ser sujeito social, compreender e transformar sua realidade e não ser apenas um objeto.

O sistema municipal de educação, a Secretaria e os demais órgãos necessitam trabalhar em parceria na definição de objetivos e metas da política municipal de educação, na busca da melhoria. Parece existir um consenso sobre a necessidade de descentralização na educação pública municipal, a municipalização é apontada como estratégia descentralizadora, o que na prática sabemos que ainda é restrito.

Os governos municipais, mesmo quando desejam, muitas vezes não conseguem transformar em ações concretas as diretrizes políticas de ampliação da participação popular na gestão municipal. Há uma série de dificuldades, de caráter geral (descaso da população, conflitos de interesses, manipulação de grupos da sociedade, problemas de comunicação, etc.). No caso específico da educação, adicionam-se dificuldades como o desconhecimento das discussões e questões colocadas frente à política do município. É necessário conseguir que pais, funcionários e outros atores envolvidos disponham capacitação técnica mínima para participar do processo de planejamento e avaliação.

O município pesquisado consegue crescimento diferenciado com aumento da frequência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1ª a 5ª séries), mas enfrenta problemas com a oferta de espaço físico adequado à realidade trabalhada e aos projetos desenvolvidos, o que tem sido uma constante luta das equipes responsáveis.

Enfim, esse estudo mostrou que o município é determinante na definição das ações, metas e das diretrizes de intervenções necessárias ao desenvolvimento da educação local.

## 4 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

---



## 4 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

---

Nas últimas décadas, a política educacional brasileira visou prioritariamente à universalização do acesso ao Ensino Fundamental, em cumprimento à exigência estabelecida pela Constituição de 1988, que determinou a obrigatoriedade desse nível de ensino e o dever dos sistemas públicos de assegurarem sua oferta.

As avaliações nacionais têm mostrado elevadas taxas de repetência, abandono, distorção idade/série e baixo desempenho dos alunos, indicando até certo ponto, os resultados e impactos das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas. Assim, entendemos que seria da maior importância para esta tese, uma análise comparativa entre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, a Prova Brasil, que é uma medida comum a todas as escolas e norteadora do IDEB, sendo o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal – SAREM, avaliação realizada pelo município de Cosmorama, o instrumento que tem o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos de 2ª e 4ª série do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática e o foco desse trabalho. Além desses instrumentos analisamos comparativamente os resultados do Projeto Gestão para o Sucesso Escolar. Esses instrumentos de avaliação – mesmo que possam não ter o consenso de todos – são essenciais para os dirigentes educacionais do País.

No Brasil, os municípios vêm assumindo papel essencial no gerenciamento das redes escolares e no estabelecimento de metas para melhoria da qualidade na educação, fortalecendo as gestões municipais que têm sido convocadas a assumir responsabilidades pela prestação de serviços educacionais inclusive pela exigência no processo de descentralização, o que reforça o papel dos governos municipais que são levados no sentido de tomarem a iniciativa de articulação de projetos locais de avaliação de desempenho escolar, para se atingir

os padrões mínimos de qualidade de ensino, que são definidos como “a variedade e quantidade mínimas, por alunos, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (LDB/96. artigo 4º). Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade, mas uma escola de qualidade é aquela em que os alunos aprendem coisas significativas para sua história de vida no contexto da prática social.

As reformas implantadas no Brasil, motivadas pelo argumento de que a má qualidade ou a qualidade insatisfatória da educação seria a principal responsável pela vulnerabilidade do país em face do nível educacional e de desenvolvimento de outros países, partem da idéia de que só a população educada e escolarizada teria competência para enfrentar a competição econômica e a capacidade de acompanhar a crescente complexidade e mudanças da sociedade. As reformas educacionais evocam o princípio da *accountability* como fundamento, ou seja, o de que o poder público deve prestar contas à população pelos serviços que oferece, tendo por objetivo – pelo menos no discurso que as justifica - renovar, melhorar, redirecionar, replanejar e ressignificar os sistemas escolares. Na verdade, as reformas têm caráter imperativo, implicam em opções políticas, e a redefinição de finalidades e objetivos educacionais, acarretam, não raro, alterações na estrutura do sistema.

O continente latino-americano tem vivido muitas reformas educativas e o discurso justifica o interesse na melhoria da qualidade da educação. Analisando de forma objetiva e abordando a relação do discurso das reformas com a realidade das escolas públicas, verificamos que “É fundamental não cair, mais uma vez na armadilha de um discurso puramente científico e técnico sobre a educação, que a apresenta como se ela fosse uma prática social absolutamente autônoma em relação ao contexto em que se situa [...]” (CANDAU, 1999, p.31). Na visão dos autores latino-americanos, as atuais reformas educativas, reforçam e regulam o sistema sem, tampouco, significar progressos e avanços na área educacional. Assim, percebemos que as reformas educativas na América Latina têm-se apresentado com cunho competitivo, exigência hoje do mundo globalizado, gerando “[...] mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão [...] uma profunda crise de eficiência e produtividade” (CANDAU, 1999, p.32).

A avaliação dos sistemas educativo municipais objetiva gerar mudanças na estrutura da gestão do ensino, idealizando melhores escolas, melhor distribuição dos recursos, com investimento na infra-estrutura física e pedagógica, melhor formação pedagógica dos docentes e uma gestão de qualidade que atenda às reais necessidades da população local em suas dificuldades de aprendizagem.

Os resultados da avaliação, entendida como componente imprescindível das reformas educativas, permitem o controle e o monitoramento sobre o sistema escolar e os recursos recebidos. Proporcionam padrões que possam servir de referência para eventuais mudanças nos sistemas educacionais, principalmente com relação ao desenvolvimento do currículo nacional, um dos mais complexos problemas com que se defrontam as reformas. Analisar o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais. O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, nos sistemas escolares. O currículo é um aspecto acrescentado, e dos mais decisivos, na ordenação do funcionamento desses sistemas (SACRISTÁN, 1998, p.17- 21-33).

A adoção de sistemas de medição da qualidade da educação básica permite emitir juízos sobre os tipos de aprendizagem presentes nos sistemas escolares e, a partir deles, buscam-se estratégias que venham intervir prioritariamente para melhorar a qualidade de ensino. Para Bordenave e Pereira (1999, p.25), “a aprendizagem é um processo integrado no qual toda a pessoa (intelecto, afetividade, sistema muscular) se mobiliza de maneira orgânica.”

Procurando definir ainda melhor a aprendizagem, Gómez e Sacristán (1998, p.35) destacam que “a aprendizagem provoca a modificação e transformação das estruturas que, ao mesmo tempo, uma vez modificadas permitem a realização de novas aprendizagens de maior riqueza e complexidade.” A aprendizagem é tanto um fator como produto do desenvolvimento. A vinculação entre aprendizagem e desenvolvimento leva ao conceito de “nível de competência”.

Os resultados das sucessivas avaliações do sistema de avaliação subsidiam a definição de mecanismos que permitem realizar mudanças no panorama educacional, substituindo as macros políticas universais por micro políticas regionais e locais.

#### 4.1 Sistema Nacional de Avaliação do Rendimento Escolar no Brasil: Histórico

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-Saeb implantado em 1980 é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP e tem a participação das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. O Saeb, realizado a cada dois anos, apresenta uma amostra probabilística complexa dos 26 estados brasileiros e do

Distrito Federal. A aplicação dos instrumentos reúne escolas públicas e privadas do Ensino Básico (da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio).

O Saeb foi implantado em meados da segunda metade da década de 80, é gerido pelo INEP, e seu objetivo é aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho escolar e prover informações e revisão de planos e programas de melhoria da educação, gerar e sistematizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras, fornecendo subsídios para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil.

Os resultados do Saeb permitem acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores que incidem na qualidade e na efetividade do ensino realizado nas escolas, possibilitando verificar as lacunas deixadas pelas práticas e a realização de um estudo sobre as diferentes formas de correção. Criado em 1988 e tendo realizado oito levantamentos, o Saeb vem passando por uma série de avanços metodológicos, nos procedimentos, na operacionalização e na abrangência<sup>49</sup>. O Saeb é um mecanismo que avalia os estudantes de escolas urbanas e rurais, da rede pública e da rede privada, com resultados de um universo da participação em esfera nacional. Segundo o MEC, os resultados do Saeb servem de “termômetro” para o governo definir políticas e ações e para corrigir as falhas do processo de ensino. Portanto, são avaliados aspectos relacionados a fatores relativos ao contexto escolar, tais como: a infra-estrutura (com questionário da escola), o perfil do diretor e a forma de gestão estabelecida, a caracterização da prática docente e um questionário do aluno. Os testes aplicados avaliam o desempenho dos alunos e são elaborados baseados em matrizes curriculares validadas nacionalmente.

Para melhorar a radiografia do ensino público brasileiro por unidade escolar, o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) aperfeiçoou o Saeb, incluindo a Prova Brasil e mantendo inalterada a avaliação amostral do Saeb, que hoje se chama Avaliação Nacional da Educação Básica–ANEBA, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, mais detalhada e com foco em cada unidade escolar. Com a Prova Brasil, o sistema de avaliação da educação básica passa a ser um dos mais avançados da América Latina, pois oferece informações mais precisas sobre a qualidade de educação por escolas brasileiras.

O Saeb monitora a qualidade da educação básica brasileira por meio de testes e tem como base uma matriz de competência, construída sob os mínimos propostos nos

---

<sup>49</sup> O nível de abrangência incluiu todas as redes de ensino público (federal, estadual e municipal).

Parâmetros Curriculares Nacionais e atendendo às sugestões dos diferentes sistemas. A matriz de referência estabelece a associação entre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental, orienta a construção das provas, as competências cognitivas e as habilidades que os alunos utilizam para a construção do conhecimento.

As avaliações foram realizadas, por meio de testes e questionários, a partir dos anos 90, com sucessivos aperfeiçoamentos técnicos e metodológicos, visando ao efetivo cumprimento dos objetivos do sistema. Os resultados das sucessivas avaliações do Saeb têm servido para a tomada de decisão na área educacional, subsidiando a definição de ações voltadas para a correção de distorções identificadas no processo de ensino e aprendizagem, aperfeiçoamento nas práticas das escolas e do sistema de ensino.

A reforma dos anos 90, em especial o processo de municipalização / descentralização, teve por objetivo a transposição de responsabilidades, implantada pelo MEC, por meio de políticas públicas que efetivaram o caráter de descentralização e municipalização do ensino. Essas ações visavam à implementação da gestão democrática nas redes de ensino aliadas ao nível de desempenho através dos resultados das avaliações, que passaram a ser o fio condutor e referência no novo cenário da educação nacional, na tentativa de reverter o quadro deteriorado da educação. Os debates na década de 90 sobre a municipalização e a descentralização supõem que as estruturas municipais sejam adequadas para o desenvolvimento e o desafio não está centrado apenas no aspecto administrativo, mas no político-pedagógico, pois o que está em jogo é a questão da qualidade do ensino e a oferta de oportunidades iguais de educação. Ante isto, a administração municipal das escolas é a melhor unidade administrativa do sistema escolar brasileiro, sendo inevitável a expansão da educação municipal, provocada pela demanda da municipalização do ensino. Segundo Shiroma; Moraes; Evangelista (2000, p.110), na década de 90 “constroem um cenário obscuro com as estatísticas de fracasso escolar e de analfabetismo funcional e comparam-nas com dados internacionais para concluir que o deteriorado quadro educacional brasileiro deve-se não à falta de recursos mas à ineficiência em sua gestão.”

No Brasil, durante a década de 90, foram criados diversos níveis de avaliação da educação. O propósito em adotar um sistema de avaliação é o de transformar a avaliação em um instrumento de mudança da realidade educacional do país com a criação do Saeb em meados da década de 1990. Possui como respaldo legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece como responsabilidade da União a avaliação do rendimento escolar em nível nacional.

No âmbito da avaliação da educação básica, é bastante delicado situar a avaliação da educação nacional. Dada a complexidade e a abrangência do tema, é uma tarefa difícil, não linear e de um percurso pelos meandros da avaliação. O primeiro resultado do Saeb, principal instrumento de avaliação do Brasil, pontuam estrangulamento da oferta, mostrando, por meio dos resultados, num diagnóstico, a urgência de implementação e de intervenção das políticas públicas. O baixo desempenho dos alunos demonstra sérios problemas no domínio da leitura e da escrita e o alcance das desigualdades.

Para Shiroma; Moraes; Evangelista (2000) a melhoria dos resultados da aprendizagem é uma das metas desenhadas em Jomtien para os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), quando seus governos acordaram para a realização de ações por meio de políticas educativas, estabelecendo a universalização da educação básica como prioridade.

A descentralização da educação no Estado de São Paulo, introduzida pela administração Mário Covas, no mandato de Governo (1994 - 1998), foi definida em três eixos básicos: “[...] a racionalização organizacional; a mudança nos padrões de gestão, com ênfase na descentralização e na desconcentração do poder e decisão para órgãos locais e unidades escolares; e a melhoria da qualidade de ensino” (NEUBAUER, 1999, p.16).

Na questão política-pedagógica, o município deve buscar o seu fortalecimento e sua autonomia, por meio de alternativas próprias e locais para o equacionamento dos problemas de escolarização, tais como a avaliação de desempenho. Todavia, os estudos apontam vários problemas com relação à implementação da descentralização no país, como por exemplo, a falta de qualificação dos recursos humanos para as funções descentralizadas assumidas nos municípios, inexperiência e incompetência do poder municipal para gerir a educação.

A avaliação passou sob um processo de inovação, buscando uma melhor compreensão de estratégias mais eficazes de intervenção. A proposta foi implantar um debate sobre os objetivos sociais, as utilizações e as conseqüências da avaliação, sobre a metodologia da avaliação e a coerência desta com os projetos e as intenções educacionais. As práticas de avaliação favorecem a abertura dos sistemas de ensino a mudanças na sua própria organização a partir da interpretação do papel que a avaliação externa tem desempenhado no âmbito das políticas educacionais. São muitos os argumentos que explicitam a emergência de implementação de avaliação, como: acreditar que a avaliação é o elemento promotor da qualidade da educação e priorizar o papel da avaliação no acompanhamento das políticas educacionais.

Em face da insatisfação de professores, alunos e pais sobre o processo de avaliação e o desempenho dos alunos, propôs-se à implementação de um Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar, no Estado de São Paulo, por meio da publicação da Deliberação CEE / SP nº 03/91 no Diário Oficial do Estado (de 02/08/91), sobre a questão da avaliação do rendimento escolar dos alunos nas escolas de 1º e 2º graus. A Deliberação discute o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem. Segundo Franco & Bonamino (2001), o objetivo do Saeb é gerir e organizar informações sobre a qualidade, a equidade da educação nacional.

Os modelos e metodologias da educação brasileira têm a preocupação de possibilitar o delineamento do perfil cognitivo do alunado, o que permite identificar a transição de um estágio cognitivo para outro.

A organização de sistemas padronizados de avaliação que abarca toda a rede de educação básica constitui reforma motivada pelo argumento de que a qualidade insatisfatória da educação “[...] seria basicamente responsável pela vulnerabilidade do país em face do nível educacional e de desenvolvimento de outros países industrializados [...].” (BARRETO, 2001, p. 7), ganhando importância no cenário educacional e permitindo o controle do Estado sobre o currículo e o sistema escolar. Torna-se, assim, imperativa a formulação de um currículo nacional, pois este é a referência para a aferição padronizada do rendimento escolar.

Os resultados do desempenho dos alunos aferidos pelo Saeb têm gerado informação pela avaliação e serve como subsídio aos gestores das redes estaduais e municipais de ensino, no sentido de orientar ações dos Estados e Municípios para implementação de políticas públicas de melhoria do trabalho docente. As informações obtidas são relevantes para o sistema, visto que possibilitam a tomada de decisões na gestão de políticas educativas e busca de mudanças significativas no desempenho dos alunos.

O aumento no índice de retenção e o fracasso escolar na escola básica e a deterioração da qualidade da educação nos países da América Latina, apesar de suas diferenças, parecem buscar, unanimemente, a necessidade de introduzir reformas na administração educacional. A proposta mais coerente foi a criação de um sistema descentralizado, com mecanismos de medida de qualidade em nível nacional, estadual e municipal, que permita tomar decisões frente aos resultados. Esses mecanismos de medida constituem um ponto de partida para abrir a discussão sobre estratégias de políticas educativas, destinadas a satisfazer o desafio do fracasso escolar e mostrar que o sucesso é possível.

A proposta do Saeb é realizar uma análise da aprendizagem do aluno e partir dos indicadores para dimensionar e pensar uma nova educação que garanta ensino de qualidade para todos. A melhoria permanente da educação básica no Brasil é uma das prioridades do MEC, e o Saeb, implantado pelo INEP, realiza a coleta e sistematização de dados e a análise de informações sobre o ensino fundamental e médio em nosso país.

A Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Daeb/Inep) coordena a construção de instrumentos de avaliação em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, em função das competências e habilidades definidas para as diferentes séries e disciplinas.

No contexto relacionado aos alunos, são privilegiados: a caracterização sócio-demográfica; o capital cultural; o capital social; a motivação e auto-estima; as práticas de estudo e a trajetória escolar. Quanto à prática relacionada à sala de aula, o papel do desempenho do professor é fundamental, considerando-se a formação, a experiência profissional na área, as reais condições de trabalho, o perfil pedagógico e a expectativa dos docentes em relação aos alunos.

No que se refere à escola, são pesquisados o currículo do diretor, o tipo de liderança, a forma de gestão, as suas condições de trabalho e da equipe, os recursos didático-pedagógicos disponíveis; a situação da infra-estrutura, dos equipamentos e das atividades extracurriculares.

Com essa pesquisa, obtêm-se medidas que vão permitir avaliar o que os alunos aprendem e como os resultados educacionais se distribuem, tendo em vista os fatores de origem social dos alunos, a evolução da escolarização, as condições de qualidade da escolarização em função da origem dos alunos e que fatores escolares contribuem para a eficácia e equidade na educação brasileira.

Além disso, o Saeb contribui para a melhoria da qualidade da educação brasileira, a universalização do acesso à escola e oferecimento de subsídios para o monitoramento das políticas públicas, oferecendo indicadores confiáveis sobre o desempenho dos alunos, dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e a consolidação da cultura de avaliação.

Em 1990, o Saeb realizou a primeira aplicação de provas; em 1993 “procedeu à sua segunda aplicação, estruturado em três eixos de estudo: 1- rendimento do aluno; 2- perfil e prática docente; 3- perfil dos diretores e formas de gestão escolar” (SAEB, 2001, p. 11), aplicado na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio.

Em 1997 e 1999, foi incorporada ao Saeb a construção das matrizes de referência, na qual se buscou associar os conteúdos às competências cognitivas utilizadas no processo da construção do conhecimento. Essas competências para Perrenoud (2000, p.15-16) constituem “[...] uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.” Concorda-se com o autor quando diz que entre os recursos mobilizados por uma competência maior, encontram-se, em geral, outras competências de alcance mais limitado.

Na elaboração das Matrizes de Referência do Saeb foi trabalhada a formulação e a utilização de descritores, que são “[...] associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em certas competências e habilidades.” (SAEB, 2001, p. 12), utilizados para avaliar o desempenho dos alunos.

Em 2001, o Saeb foi aplicado pela sexta vez, com algumas alterações, considerando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais. As Matrizes de Referência do Saeb 2001 foram elaboradas tendo como referência o currículo proposto pelos sistemas estaduais para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, buscando avaliar, com mais rigor, a aprendizagem dos alunos em cada etapa, nível ou ciclo de escolarização.

O ciclo básico de alfabetização, criado em 1983 e implantado em 1984, uniu as duas primeiras séries do ensino fundamental. Com ausência de reprovação o programa realizado pela Secretaria de Educação de São Paulo enfrentou alterações estruturais no conjunto da rede estadual de ensino, estabelecendo um *continuum* de dois anos, garantindo uma maior flexibilidade curricular e a definição de uma nova sistemática de avaliação (SE/CENP, 1986). Neubauer; Davis; Espósito (1996) apresentaram os resultados de um projeto de estudo etnográfico desenvolvido durante três anos (1998–1994) na Região Metropolitana de São Paulo. Segundo Vianna (1997) o projeto avaliou as escolas - padrão<sup>50</sup> iniciadas em 1993, escolas de jornada única e escolas que contemplavam apenas o ciclo básico. A avaliação ressalta a influência que as diferentes políticas educacionais exerciam sobre os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos matriculados nas escolas onde tais políticas se faziam presentes. Verificou, ainda, os rendimentos em Português e Matemática, o que permitiu aos gestores analisar os resultados alcançados e mostrar se a escola brasileira tem cumprido a sua função, assim como repensar o que queremos para o ensino fundamental.

---

<sup>50</sup> Projeto implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de avaliar o ensino oferecido por estas escolas.

Nos dias atuais, a avaliação representa um papel estratégico nos processos de mudanças nas reformas educacionais e as políticas educacionais criaram currículos nacionais e padrões de avaliação do desempenho dos alunos.

No Brasil, o Saeb adotou uma metodologia de avaliação que permite avaliar o desempenho dos alunos e o seu progresso durante os anos escolares. Desse modo, a educação nacional tem buscado a melhoria dos sistemas inadequados e de má qualidade para os concluintes da escolarização obrigatória. O Saeb/95 avaliou, no Brasil, cerca de 100 mil alunos. Segundo Fontanive (1997), o Saeb/95 modificou e aperfeiçoou as técnicas e metodologias das avaliações realizadas em 1990 e 1993. Foram aplicados uma grande quantidade de itens, cerca de 130 a 155 por série e disciplina, em uma amostra de 90.495 alunos. As avaliações nacionais realizadas pelo MEC iniciaram-se em 1990, 1993 e 1995 com o objetivo de auxiliar os resultados das políticas e das estratégias educacionais visando à melhoria da qualidade e do desempenho do ensino, por meio

da avaliação de conhecimentos e habilidades dos alunos, em diferentes áreas curriculares a partir da aplicação de testes escritos, em amostras probabilísticas de alunos com a intenção de identificar a qualidade e a competência do ensino a eles ministrado;- da identificação de fatores contextuais da escola que incidem na qualidade do ensino básico ministrado a diferentes populações de alunos no país;  
- do acompanhamento da evolução das proficiências dos alunos e dos diferentes fatores incidentes na qualidade e desempenho do ensino oferecido no país. (FONTANIVE, 1997, p. 36).

A função da avaliação é verificar os níveis de aprendizagem por meio de um grande e variado número de itens para atingir os programas de ensino, as habilidades e competências desenvolvidas nas disciplinas. Os resultados do Saeb são diferenciados, nas diversas regiões brasileiras, em função de disparidades sócio-econômicas e culturais existentes entre elas.

O Saeb torna-se um instrumento positivo como indicador da democratização do ensino para as classes populares, pois mostra, de fato, o desempenho da criança como expressão do desempenho do docente na prática da educação e organização das escolas; os conteúdos e métodos de ensino, as atitudes, comportamentos e estratégias dos professores. Klein (1997) aponta indicadores educacionais como atendimento e acesso à escola, eficiência como conclusão e permanência na escola, e qualidade de ensino (resultados do SAEB-95). Esses indicadores revelam a evolução das matrículas, evasão e repetência no Brasil e região Sudeste. Pode-se afirmar que a repetência tem relação direta com a qualidade dos sistemas de ensino, como podemos observar nas Tabelas 4.1.1 e 4.1.2, a seguir, que mostram as taxas de repetência no Brasil e Região Sudeste:

TABELA 4.1.1 - BRASIL – Ensino Fundamental - Taxas de Repetência Corrigidas (%)

	Série 1	Série 2	Série 3	Série 4	Série 5	Série 6	Série 7	Série 8
1990	44	34	26	23	41	34	30	23
1991	44	34	25	22	40	32	28	22
1992	45	34	26	22	38	31	27	21
1993	46	34	26	21	36	30	25	19

Fonte: (KLEIN,1997, p.68.)

TABELA 4.1.2 - Região Sudeste – Ensino Fundamental Taxas de Repetência Corrigidas (%)

	Série 1	Série 2	Série 3	Série 4	Série 5	Série 6	Série 7	Série 8
1990	24	34	22	18	39	32	27	20
1991	25	33	20	17	38	30	25	18
1992	23	32	21	16	35	28	23	16
1993	26	32	20	16	33	27	22	16

Fonte: (KLEIN,1997, p.69).

Verifica-se que no Ensino Fundamental, de 1990 a 1993 para o Brasil e região Sudeste respectivamente. Pode-se observar que houve uma variação diminuindo as taxas de repetência nas 2ª, 3ª e 4ª séries, com significado aumento na 5ª e diminuindo nas séries seguintes. Na região Sudeste, verifica-se que houve um aumento na 2ª e 5ª séries e diminuído também nas séries seguintes. Essa situação na região Sudeste pode ter sido favorecida pela inclusão do Ciclo Básico de Alfabetização, iniciado em 1984 em São Paulo e Minas Gerais, que, com a promoção automática da 1ª para a 2ª série diminuiu a repetência, embora não a tenha eliminado.

Em 2004, o número de alunos reprovados no Ensino Fundamental Diurno de 1ª a 4ª série foi de 2.376.549, assim distribuídos: 369 na rede Federal, 458.310 na Estadual, 1.876.750 na Municipal e 41.120 na Privada, o que representa um número crítico e comprometedor da qualidade de ensino no Brasil (MEC/INEP, 2006).

A evasão e a repetência são deficiências apresentadas nas escolas e revelam o fracasso da escola, dos métodos pedagógicos e da sua inadequação às reais dificuldades dos alunos e da ausência de mecanismos efetivos de aprendizagem e democratização do ensino. O fracasso escolar atinge as crianças das classes sociais menos favorecidas e representa o atraso escolar, o mecanismo seletivo do sistema escolar público e a inexistência de políticas públicas locais que interfiram nesse processo. A evasão e repetência tornam-se o principal obstáculo à universalização da educação básica em nosso país. As teses que tentam oferecer explicações sobre as causas da repetência recaem sobre as teorias de dominação e poder, de reprodução

social, prontidão e de privação cultural, imputação do fracasso escolar ora nos alunos, ora nos pais, ora no sistema educacional e político, muito raro aos professores, à sua formação e capacitação docente e/ou à estrutura administrativa e organizacional da escola.

As Tabelas 4.1.3 e 4.1.4 apresentam a média da distribuição de proficiência nas disciplinas por série, no Brasil e regiões brasileiras.

TABELA 4.1.3- SAEB 95 – Médias de Proficiência em Matemática

	Série 4	Série 8	Série 11( 3º EM)
BR	174	253	290
NO	145	237	271
NE	153	230	266
SE	188	262	298
SU	181	259	301
CO	182	253	295

Fonte: (KLEIN 1997, p.77).

TABELA 4.1.4 - SAEB 95 – Médias de Proficiência em Leitura

	Série 4	Série 8	Série 11( 3º EM)
BR	177	252	277
NO	154	238	262
NE	160	227	253
SE	187	262	285
SU	181	257	283
CO	185	252	283

Fonte: (KLEIN 1997, p.77).

Para Klein (1997) atualmente existe uma certa tendência em atribuir à avaliação um papel estratégico nos processos de mudanças e nas reformas educacionais. Verifica-se que a preocupação dos pais está voltada à permanência do filho na escola e na sua aprovação, pouco ou nada se preocupando com o tipo de qualidade de ensino oferecida na escola.

As práticas empregadas mais frequentemente em relação ao aproveitamento insuficiente do aluno são duas: “a repetência e a promoção automática. [...] inadequadas para melhorar o rendimento dos alunos uma vez que são acompanhadas de um tratamento técnico–pedagógico diferente daquele que levou o aluno ao primeiro fracasso” (BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1985, p. 86).

O impacto da ampliação das oportunidades de escolarização e da qualidade de ensino expõe-nos a novo desafio: a implementação de sistemas de avaliação. O investimento no aumento do saber determina que cada vez mais conceitos e procedimentos devem ser aprendidos e isso leva a escola a cumprir cada vez mais os padrões mínimos de

conhecimentos exigidos. A avaliação deve ser um instrumento de potencialização do aprendizado, na medida em que permite identificar os pontos de vulnerabilidade do rendimento de cada aluno e do conjunto de cada classe, orientando os professores quanto à necessidade de maior atenção em relação aos conteúdos envolvidos. (NORONHA, 2002, p.96).

O Saeb-2001 manteve alguns blocos e itens comuns aos aplicados anteriormente em outros ciclos de avaliação do Saeb, analisados segundo a Teoria da Resposta ao Item (TRI), “[...] que permite colocar os resultados em uma mesma escala de desempenho, ainda que nem todos os alunos tenham respondido a todos os itens” (SAEB, 2001, p. 7).

Em matéria publicada no Jornal Folha de São Paulo, Seligman (2007) retrata os resultados do Saeb, aplicado em 2005, divulgados pelo Ministério da Educação, revelando baixos índices de rendimento entre os alunos da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, desde a primeira prova em 95.

O Saeb aplicado a cada dois anos é um mecanismo para mensurar o desempenho dos alunos das escolas públicas e particulares, pois mostra que os alunos da 4ª série, em 1999, tiveram uma queda em relação aos resultados de 1997.

Segundo Reynaldo Fernandes, presidente do INEP, as notas dos alunos da 4ª série sofreram uma queda em relação a 1997, de 186,5 para 170,7 em português e de 190,8 para 181,0 em matemática, como podemos também observar nos gráficos a seguir.

Resultado do



GRÁFICO 4.1.1 – Apresenta as Notas dos Alunos em Português, Brasil- 1997.

Fonte: Jornal Folha de São Paulo de 8 de fevereiro de 2007 – nº 28.435.

Desempenho do Estado de São Paulo no Saeb – 4ª Série do Ensino Fundamental (médias em 2005)

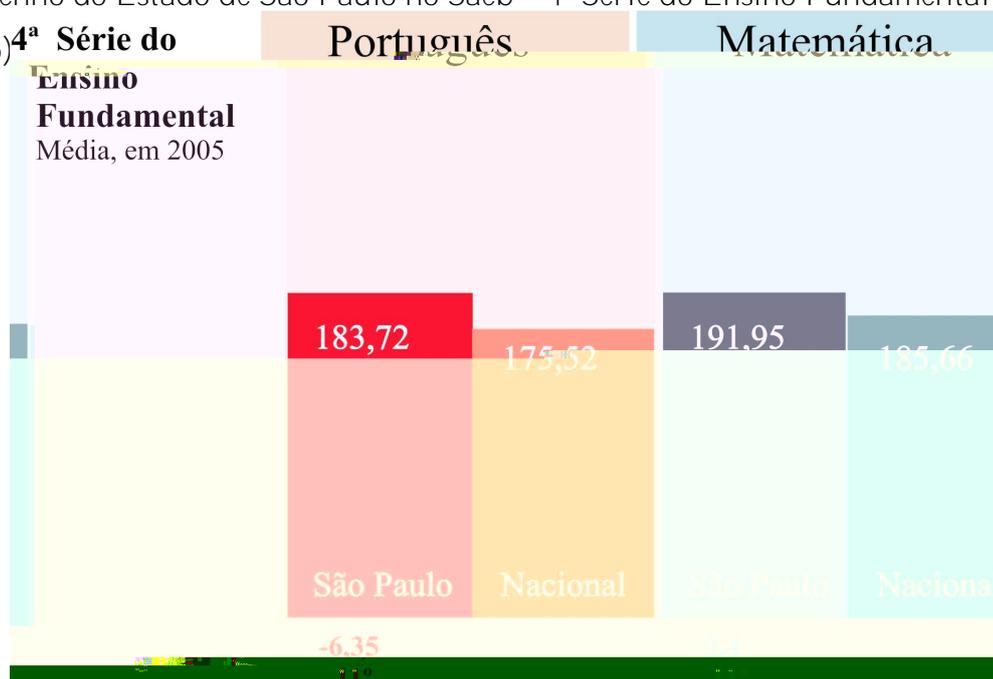


GRÁFICO 4.1.2- Apresenta o Nível de Desempenho da 4ª Série no Saeb do Estado de São Paulo.

Fonte: Jornal Folha de São Paulo de 8 de fevereiro de 2007 – nº 28.435.

TABELA 4.1.5 - Resultado do Saeb em todos os Estados - Média da Proficiência em Língua Portuguesa – Brasil -1995-2005

Série	1995	1997	1999	2001	2003	2005	Dif.
4ª série EF	188,3	186,5	170,7	165,1	169,4	172,3	2,9

Fonte: MEC/INEP –SAEB 2005 em perspectiva comparada

TABELA 4.1. 6 - Média da Proficiência em Matemática-Brasil -1995-2005

Série	1995	1997	1999	2001	2003	2005	Dif.
4ª série EF	190,6	190,8	181,0	176,3	177,1	182,4	5,3

Fonte: MEC/INEP –SAEB 2005 em perspectiva comparada

A análise dos dados das tabelas 4.1.5 e 4.1.6 revela que houve uma queda na pontuação em Língua Portuguesa e Matemática de 1995 para 2005, registrada no Brasil e no Estado de São Paulo, como se pode verificar nos gráficos 4.1.1 e 4.1.2, o que fez o Estado de São Paulo cair no ranking de notas absolutas. Na 4ª série do Ensino Fundamental, São Paulo

ficou em 11º na relação das maiores quedas, tanto em Português quanto em Matemática. Na 4ª série do Ensino Fundamental, houve uma sensível melhora em 2003 e 2005, mas, mesmo assim, o desempenho dos alunos continua abaixo da média de 1995.

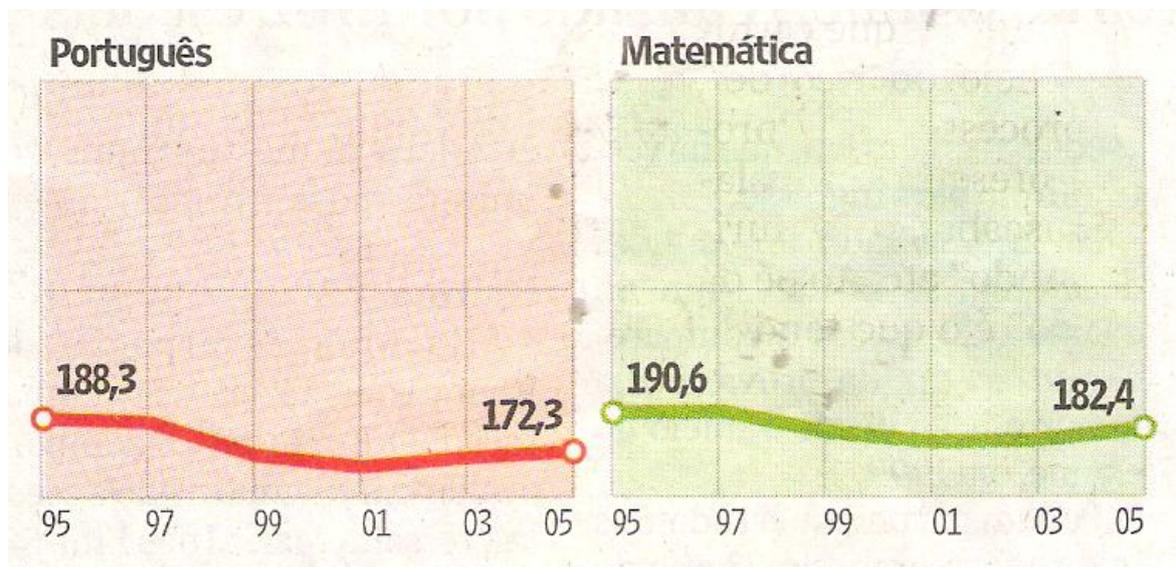


GRÁFICO 4.1.3 - Média da Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática – Brasil - 4ª Série Ef -1995-2005

Fonte: Jornal Folha de São Paulo de 8 de fevereiro de 2007 – nº 28.435.

O Saeb avalia, desde 1990, tomando como base para a avaliação um universo de participação amostral, sem especificações para municípios ou unidades de ensino. As médias do Saeb são apresentadas em escala que varia do 0 a 500, sendo a média nacional para os alunos da 4ª série da rede urbana, de 175,52 em Língua Portuguesa.

Segundo o Ministro da Educação Fernando Haddad (2007, C5), as médias indicadas no Saeb ainda estão muito aquém do esperado e distantes das médias alcançadas por alunos dos países desenvolvidos. Para Paulo Renato Souza (2007, C5), são vários os índices de deterioração, mas destaca dois: a evasão escolar e a falta de foco do governo. O ensino fundamental está pior.” O Saeb mostrou um acentuado aumento do rendimento entre alunos da 4ª série, o que para ele já é um bom começo. De 2003 para 2005 verificou-se um salto de 169,4 para 172,3 na média de Português e de 172,1 para 182,4 na de Matemática. (2007, C5).

Ângela Soligo (UNICAMP) destaca que “não adianta você criar sistemas, novidades, se não investir na educação. Colocar mais alunos e não aumentar o número de salas é reduzir a qualidade do ensino” (2007, C5). Na visão de Artur Costa Neto (PUC-SP),

“houve confusão entre progressão continuada<sup>51</sup> e promoção automática. O Estado não deu estrutura e tempo para professor e aluno entenderem o sistema” (2007, C3). A progressão continuada foi “[...] implantada desde 1998, como forma de se enfrentar o fracasso escolar. Para tanto, propõe a reorganização do currículo, a modificação da temporalidade e da ordenação do processo de ensino-aprendizagem” (ALMEIDA, 2002, p.61).

A população de referência do SAEB é composta pelos alunos brasileiros do ensino regular que freqüentam a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio de todas as Unidades da Federação. Seguem, no quadro 4.1.1, algumas características dos ciclos do Saeb.

QUADRO 4.1.1 - Representa a Abrangência da Aplicação do Saeb nos Anos de 1995 a 2005

Ciclos	Abrangência		Alunos		
	Escolas	4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM	Total
1995	2.839	30.749	39.482	26.432	96.663
1997	1.933	70.445	56.490	40.261	167.196
1999	6.798	107.657	89.671	82.436	279.764
2001	6.935	114.512	100.792	72.415	287.719
2003	5.598	92.198	73.917	52.406	218.521
2005	5.040	83.929	66.353	44.540	194.822

O Quadro 4.1.1 apresenta o número das escolas que têm participado do Saeb. É muito significativa a participação e representa as preocupações dos governos federal, estadual e municipal com a qualidade do ensino.

Isso indica que a questão da avaliação de desempenho escolar tem merecido atenção por parte de todos os envolvidos.

Na Finlândia, na Suécia, na Alemanha (Baviera), ou no Canadá, países que obtiveram bons resultados nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes-PISA, meninos e meninas lêem mais do que em outros países. Isso caracteriza o Brasil como um país que não tem investido na formação da competência leitora e escritora dos alunos. A avaliação tem o objetivo de realizar um acompanhamento das escolas e do sistema educacional, produzindo dados para documentar as decisões básicas que afetam a aprendizagem dos alunos. O acompanhamento apresenta a situação real do país, dos estados e

<sup>51</sup> A criação das medidas decorrentes da progressão continuada já provocou uma mudança significativa no tangente à redução das taxas de evasão escolar. A instituição do Sistema de Progressão Continuada prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-1996) objetiva justamente a aplicação de metodologias diferenciadas que garantam ao aluno o direito ao aprendizado. Ver LDB/96, Art. 32, § 2º.

dos municípios, mas não basta para melhorar o desempenho. Os resultados são os indicadores sobre as políticas que os países podem adotar para contribuir na melhora de seus alunos. O SARESP é um desses indicadores no Estado de São Paulo.

#### 4.2 O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP avalia de forma sistemática a Educação Básica<sup>52</sup> no Estado, desde 1996, por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo-Saresp.

O Saresp, por meio da aferição anual do rendimento escolar de alunos, oferece informações a educadores e gestores do ensino, pais, alunos e sociedade, sobre os resultados da avaliação, que vêm subsidiar professores e técnicos das redes de ensino, na superação de problemas de aprendizagem. A leitura dos dados propicia à comunidade o acompanhamento e fiscalização dos serviços educacionais prestados à população.

O objetivo do Saresp é obter indicadores educacionais que contribuam para a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica no sistema de ensino, visando a melhorar a sua qualidade e a corrigir eventuais distorções. Tem ainda o objetivo de oferecer informações consistentes sobre a qualidade do ensino no Estado, possibilitando aos gestores das políticas educacionais o aprimoramento da gestão do sistema educacional e a adoção de estratégias pedagógicas capazes de contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O Saresp avalia habilidades cognitivas estruturadas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem nas séries, centrando na avaliação das capacidades cognitivas de Leitura e Escrita adquiridas pelos alunos ao longo das séries, utilizando na aplicação provas em Leitura/Escrita e Matemática e uma Redação do tipo narração/descrição para o Ensino Fundamental. “O processo de ensino visa alcançar determinados resultados em termos de domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, convicções e de desenvolvimento das capacidades cognoscitivas<sup>53</sup> dos alunos” (LIBÂNEO, 1992, p. 79).

---

<sup>52</sup> Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

<sup>53</sup> As capacidades nunca são diretamente observáveis sendo possível avaliar sua aquisição e seu desenvolvimento a partir das execuções ou das ações realizadas pelos alunos em atividades ou tarefas específicas. As capacidades cognitivas referem-se aos processos básicos que os seres humanos desenvolvem para gerar novo conhecimento (COLL; MARTÍN, 2004, p.18-27).

Na 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, as provas são constituídas de questões abertas. O outro instrumento é um questionário para coleta de informações sobre suas características pessoais, o contexto socioeconômico e cultural e sua trajetória escolar, com o objetivo de verificar a interferência desses fatores na aprendizagem.

As avaliações educacionais, sendo um processo de acompanhamento e aprimoramento das práticas pedagógicas das escolas e as avaliações de desempenho como avaliações de sistemas educacionais, visando à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, com conseqüentes impactos no processo de transformação social, tem como características: - aferir a qualidade da educação, o que oferece importante controle da equidade da educação; - acompanhar as políticas públicas com monitoramento da educação oferecida às crianças e aos jovens; - divulgar o desempenho do sistema de ensino à população; - fornecer às escolas resultados imediatos. Tem como objetivos:

-fornecer um diagnóstico do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio em termos de aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades;

-oferecer informações técnicas e gerenciais que permitam formular e avaliar programas de melhoria da qualidade de ensino;

-subsidiar a adoção de estratégias pedagógicas apropriadas;

-identificar os fatores que influenciam os resultados obtidos na avaliação (SUMÁRIO EXECUTIVO-SARESP-2003).

A Tabela 4.2.1 a seguir discrimina o número de alunos por nível de abrangência que participaram do SARESP.

TABELA 4.2.1- Abrangência-Previsão do Número de Alunos e Escolas do Ensino Fundamental e Médio

Rede	Nº de Escolas	Fundamental	Médio	Total	%
Estadual	5.385	2.986.987	1.719.224	4.706.211	61
Municipal	3.929	2.009.720	16.697	2.026.417	26
Particular	3.553	781.445	262.719	1.044.164	13
<b>Total</b>		<b>5.778.152</b>	<b>1.998.640</b>	<b>7.776.792</b>	<b>100</b>
Total de municípios				645	

Fonte: CEI/SEE – julho/04.

A avaliação externa fornece diagnóstico capaz de orientar as políticas educacionais e a própria sociedade na apreciação da qualidade da educação e, conseqüentemente, na tomada de decisões, quando norteada por ações como: qualidade da educação e construção de uma cultura avaliativa. O foco da avaliação externa é a análise do desempenho do aluno e da gestão escolar, considerando os indicadores de qualidade em dois momentos: o ano de sua implantação e o ano final. O SARESP possibilita o conhecimento da realidade educacional do Estado e Municípios nas séries iniciais e a retroalimentação do sistema.

Comparando-se o desempenho dos alunos dos diferentes períodos, verifica-se que os alunos que estudam no período da tarde obtiveram melhores resultados<sup>54</sup>.

O desenvolvimento de capacidades avaliativas nas unidades gestoras do sistema educacional estadual e municipal é um objetivo proclamado, mas apenas parcialmente realizado, evidenciando as dificuldades de se estabelecer uma rotina sistematizada de avaliação. Os resultados das avaliações do SARESP indicam o grau de competência dos alunos avaliados e servem de parâmetros para comparar com os resultados obtidos nos municípios.

Cada ano, as provas abordam conteúdos distintos, têm objetivos diferentes, medem conteúdos e habilidades diversos. Entretanto, o grau de dificuldade de cada uma delas pode não ser o mesmo, pois depende dos objetivos mínimos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs.

#### 4.3 Sistema de Avaliação Municipal e a Qualidade de Ensino

Para analisar os aspectos da avaliação de desempenho no contexto municipal, é legítimo tratar a avaliação como uma medida. Trata-se aqui de situar os indivíduos pertencentes à educação municipal em um universo de atributos quantitativos e qualitativos. Isso não permite ignorar que *a avaliação é sempre muito mais do que uma medida* (grifo do autor). Para Perrenoud (1999) o avaliador, no caso, é o gestor da secretaria municipal de educação, em nome da qual avalia os alunos.

---

<sup>54</sup> Ver ANEXO E.

A avaliação de desempenho no município é descrita a partir da lógica dos gestores municipais sobre a excelência e a regulação, pois a avaliação regula o trabalho de sala de aula e prima pela excelência.

A ação pedagógica da avaliação municipal repousa sobre a avaliação formativa, no sentido da regulação, o que significa a articulação entre os processos sociais e educacionais. Na organização do sistema municipal de educação, a avaliação é vista como um instrumento de gestão, que permite o controle e a legitimação do sistema e a informação sobre o sistema educativo. Assim, a avaliação é uma atividade política e tem efeitos políticos.

Pode-se destacar a avaliação de desempenho no município como avaliação normativa e criterial. Nesta modalidade de avaliação normativa, os resultados são quantificáveis, referem-se ao domínio cognitivo e passam a ter um papel determinante ao fornecer resultados que são úteis ao sistema de ensino.

A avaliação criterial, sendo em parte também formativa (porque tem por finalidade melhorar o ensino e a aprendizagem), fornece maior controle à Secretaria Municipal e está sendo utilizada para colher informações sobre o sistema educativo municipal, sobre o desempenho das escolas em termos de resultados. A avaliação criterial baseia-se nos objetivos definidos no projeto político - pedagógico das escolas, que no sistema municipal (descentralizado) de educação representa o interesse da comunidade.

Os indicadores comparáveis dos resultados exigiram a aplicação da prova durante vários anos para colher as informações.

A avaliação do sistema municipal de educação de Cosmorama aparece doravante associada à responsabilização pelos resultados escolares dos alunos, sendo eles obtidos pela aplicação dos testes. É um modelo baseado no controle administrativo, que optou por formas de avaliação predominantemente quantitativas, que facilitam a medição e permitem a comparação dos resultados.

Entende-se aqui, que o processo regulador dos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista a necessidade de um controle da escola, medidos em termos de resultados quantificáveis, não se tornou uma ameaça à autonomia dos professores e à criatividade pedagógica (AFONSO, 2000).

A avaliação de desempenho no município induziu a criação de mecanismos de controle e aparece como pré-requisito para organizar objetivos claros e bem definidos para criar indicadores e medir a performance do sistema municipal numa época que se caracteriza pela exigência de acompanhamento em nível local. Nesse contexto, a análise dos indicadores

mensuráveis revela que a mudança nas políticas locais pode resultar em mudanças nas práticas avaliativas e na prática pedagógica cotidiana de sala de aula.

A avaliação é um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e define os comportamentos desejados. É um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos (SOBRINHO, 2003).

Nestes termos:

O município tem sido tomado como instância de gestão mais democrática por favorecer maior participação, contemplar a descentralização de decisões e desconcentração de serviços na comunidade. [...] a municipalização requer dos municípios a criação e o aperfeiçoamento de um aparato administrativo adequado à gestão do ensino. [...] a avaliação pode construir, no campo da educação, um instrumento importante para o processo de melhoria dos serviços na área da educação pública, envolvendo critérios relativos à eficiência, eficácia, efetividade e melhoria nos indicadores sociais (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2001, p.143-144).

A implementação da avaliação externa no currículo escolar da educação pública municipal é uma iniciativa recente dos municípios e vem ocupando lugar privilegiado nas políticas educacionais municipais. As avaliações são tidas como estratégia capaz de oferecer subsídios para o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação. Melhoria da educação refere-se ao fluxo escolar: taxas de conclusão, de evasão, repetência, programas de avaliação de desempenho e descentralização administrativa. Souza (2002, p.24), adverte que será possível a explicação sobre qualidade do ensino “a partir de considerações que fizermos sobre práticas de avaliação em curso, que são tomadas como principal mecanismo propulsor da qualidade e conduzidos sob pressuposto de se dar visibilidade e controle público aos resultados educacionais.”

Ainda para Souza (2002) a avaliação tem sido a mola propulsora na concretização da transformação do papel do Estado na gestão da educação pública, nas funções de legislar e avaliar. A avaliação educacional tem sido ponto de referência para as políticas educacionais brasileiras, tendo hoje, como foco entre outras, a avaliação do sistema educacional.

Na Lei 9394/96, a avaliação está presente no inciso VI do Art. 9º, por meio da criação de processos nacionais de avaliação do rendimento escolar de todos os graus de ensino e de avaliação de qualidade das instituições de ensino, conforme o inciso a seguir reproduzido: “VI-assegurar processo nacional do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.” No Art. 24 da lei, o inciso V trata da

avaliação do aproveitamento, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Assim, “A avaliação não deverá limitar sua preocupação ao rendimento individual do aluno, mas deverá se constituir em um indicativo revelador do caminho trilhado pela escola, ao tempo em que conduzirá à consecução dos objetivos formulados no projeto político pedagógico” (MURIBECA, 2002, p. 164-165).

A Emenda Constitucional nº 14/96 redireciona os recursos para o ensino através da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Esse fundo, regulamentado pela Lei 9424/96, constituiu, a partir de 1998, o mais forte instrumento de municipalização do ensino no Brasil, provocando a dinâmica e funcionalidade à educação municipal. Por outro lado, a Lei 9394/96 disciplina os gastos com a educação, através dos Artigos 70 e 71. Essa lei também estabelece os princípios orientadores da gestão municipal através dos Artigos 11, 18 e 87. No Artigo 11, fixa as incumbências dos municípios em matéria de educação. No Artigo 18, estabelece a composição dos sistemas municipais de ensino. No Parágrafo 3º do Artigo 87, no Título das Disposições Transitórias, determina ações do município para oportunizar matrículas às crianças, jovens e adultos no ensino fundamental, realizar programas de capacitação de professores em exercício e promover a integração dos seus estabelecimentos de ensino ao sistema nacional de avaliação de rendimento escolar.

Romão (1999) destaca que a avaliação da aprendizagem deve ter como finalidade o diagnóstico que seja voltado para o levantamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com o objetivo de correção dos rumos à reformulação de procedimentos didático-pedagógicos, de objetivos e metas.

Nesse modelo, a avaliação tem como princípio orientador a predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, eliminando-se o aspecto mensurador de realidade quantificável.

O autor destaca:

[...] a importância das medidas de dimensões ou aspectos quantificáveis, rechaçando, na maioria das vezes, as descrições qualitativas, por sua subjetividade viciadora da autenticidade dos desempenhos. [...] por ter uma função classificatória, a avaliação deve sempre se referenciar em padrões (científicos ou culturais) socialmente aceitáveis e desejáveis, portanto, consagrados universalmente (ROMÃO, 1999, p.63).

Para desenvolver, na escola municipal, instrumentos de avaliação do rendimento escolar, não houve como escapar da verificação e da meblo

O sistema escolar municipal precisa estabelecer instrumentos de medida adequados e oportunos à gestão da escola e do próprio sistema escolar. Todo processo de verificação do rendimento escolar envolve medir e avaliar. Para Luchesi (1990, p.72), “medida é uma forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido”, enquanto que avaliar é:

atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação [...]. O ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade (LUCHESE, 1990, p.76).

Enquanto para Luchesi (1990, p. 76) medir é comparação de grandezas, para Romão, medir é “simplesmente coletar e registrar seu desempenho”. O processo de verificar configura-se pela “[...] observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando.” Assim, a verificação “é uma ação que ‘congela’ o objeto. A verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais: é estática” (LIBÂNEO, 1990, p.75-76-80).

O uso da avaliação como um diagnóstico da qualidade dos resultados só é possível a partir da quantificação. A avaliação como instrumento e objeto de pesquisa demonstra tendências cristalizadas no sistema escolar, elucida as divergências e possibilita uma gama variada de fontes de informações, que vão oferecer a obtenção de dados da situação escolar estudada. Nesse sentido, no eixo das políticas educativas, a avaliação no município cria mecanismos de informação à Secretaria Municipal de Educação e instrumentos para a gestão e o controle da qualidade de ensino prestado à comunidade assegurando melhores condições para que as escolas desenvolvam um projeto educacional consistente. O termo qualidade estaria ligado a questões como: “[...] currículo e seu planejamento, ao papel dos professores, à organização da escola, aos problemas específicos da avaliação e aos recursos básicos da instituição” (LUDKE, 1990, p.96).

Criar mecanismos quantitativos de medição, com a finalidade de descrever o rendimento escolar, prever o seu desempenho subsequente e orientar o processo de aprendizagem, é uma das tarefas da Secretaria Municipal de Educação. A criação da avaliação externa no sistema municipal de educação caracteriza-se por ser realizada por pessoas que estão diretamente ligadas com o objeto da avaliação, com os alunos, com o objetivo de servir de diagnóstico, por meio de amostras dos sujeitos envolvidos no processo. Centra-se na

comprovação de competências leitoras, escritoras e de cálculo. É utilizada como recurso para conhecer o progresso dos alunos e o funcionamento dos processos de aprendizagem com o fim de intervir em sua melhoria.

Na visão de Sobrinho (2003) a avaliação é essencialmente política porque reflete o interesse social e produz efeitos públicos relevantes para as sociedades, pois permite a tomada de posição, de decisão e a melhora das funções educativas da instituição. Destaca uma vertente que considera a avaliação como elemento essencial e central para a inserção da qualidade de educação que, por sua vez, estaria exigindo novas competências gestoras, como autonomia das escolas e maior mecanismo de participação.

A principal contribuição da avaliação de sistema para os gestores está na formulação de políticas educacionais. A avaliação no âmbito da educação fundamental exerce a função informativa, isto é, fornece informações para que os professores e alunos conheçam os pontos fortes e fracos do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que ambos possam tomar as providências necessárias para que este se desenvolva com sucesso.

O sistema de avaliação municipal preocupa-se com a questão educativa e serve como instrumento de informação e de legitimação para as políticas dos governos municipais. A avaliação se torna, em nível municipal, um instrumento para diagnosticar quantitativamente a eficiência e o desempenho do sistema escolar municipal e como uma forma de aperfeiçoamento contínuo dos programas e currículos centrados no alcance dos objetivos educacionais previstos.

As discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos pedagógicos, sobre as relações sociais, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades dos nossos alunos(as). “[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais [...]. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (CANDAUI; MOREIRA, 2006, p. 86). Dessa forma, a aprendizagem passa a ser o objeto central da avaliação.

O percurso realizado até o momento permite-nos afirmar que a implantação de um Sistema de Avaliação Municipal é uma medida inédita. Essa constatação convida a tomar posição que conduz à análise e sistematização da idéia. O item seguinte apresenta os resultados das avaliações que o município participou e analisa como estes podem interferir para melhorar o desempenho dos alunos, das práticas cotidianas de sala de aula e da gestão da secretaria.

#### 4.4 Resultados das Avaliações: Projeto Gestão para o Sucesso Escolar, Prova Brasil e SARESP-2005 no Município de Cosmorama

A EMEF “Profª Ana Maria Segura” do município de Cosmorama participou de várias avaliações, dentre elas, do projeto Gestão Para o Sucesso Escolar. O projeto, financiado pela Fundação Lemann, visa a contribuir para o desenvolvimento social e econômico do Brasil, em especial aqueles relacionados ao ensino público. O Projeto buscou provocar impactos e consolidar mudanças na área da gestão escolar, oferecendo curso (360 horas), grande interatividade (ambiente *on line* e encontros presenciais), capacitação da equipe escolar, produção de material, avaliação e observação externas.

A proposta do projeto foi a mudança. Mudança em educação, que afeta os professores enquanto indivíduos com a escola, mudança na metodologia com todos os recursos disponíveis, mudança na administração, mudanças nos programas, na participação coletiva, na escola enquanto organização aprendente. Proposta de um currículo nuclear que responda às necessidades dos alunos.

O foco de atuação no Brasil foi o de melhoria da qualidade de gestão dos sistemas públicos de educação e a formação de suas lideranças-estratégicas consolidam-se em 2003, pelo Instituto Gestão Educacional – IGE. O IGE foi criado para desenhar e controlar os projetos específicos de gestão escolar. O primeiro projeto do IGE é o Gestão Para o Sucesso Escolar, curso *on line* para diretores de escolas públicas com ênfase na formação de lideranças participativas e no uso de instrumentos de avaliação como ferramenta de trabalho.

O foco de atuação escolhido pelo Conselho<sup>55</sup> da Fundação Lemann é a consolidação da cultura de gestão por resultados, centrando a aprendizagem do aluno como razão de ser de toda a escola e valorizando a utilização de instrumentos de avaliação.

A concepção de conteúdo e a metodologia foram estruturadas em conjunto com equipe do Instituto Protagonistés, liderada pela Profª Rose Neubauer<sup>56</sup>. Os objetivos dessa iniciativa são introduzir a lógica da gestão por resultados na prática gerencial das escolas participantes, estimular a formação de lideranças participativas e direcionar o foco de toda equipe escolar para o aprendizado de seus alunos.

---

<sup>55</sup> O Conselho do IGE é formado por Jorge Paulo Lemann, Luis Norberto Pascoal, Peter Graber, Aloysio Miranda, Nizan Guanaes, Paulo Renato Souza.

<sup>56</sup> Foi Secretária de Educação do Estado de São Paulo (de 1995 a 2002) e atualmente é membro do Conselho Nacional de Educação.

A avaliação do projeto foi realizada de acordo com os seguintes indicadores:

- qualidade e relevância do curso: presença, participação e performance dos gestores nas atividades propostas, além da avaliação dos participantes em relação ao ambiente de aprendizagem e ao conteúdo do curso;

- impacto nas escolas: evolução dos indicadores usuais de educação (evasão, repetência e distorção idade-série), e de indicadores qualitativos, como trabalho com a equipe escolar, mobilização da comunidade e uso da avaliação como ferramenta de trabalho;

- impacto no desempenho final dos alunos: comparação dos resultados das avaliações diagnósticas de aprendizagem aplicadas nos alunos de 4ª série, nos meses de novembro de 2003 e novembro de 2004.

O projeto lançado em agosto de 2003 selecionou 200 escolas, das 570 inscritas, sendo: 160 escolas municipais do Estado de São Paulo e 40 escolas estaduais do Estado de Santa Catarina, cuja distribuição geográfica são vistas no mapa a seguir:



Fonte: Relatório anual 2003 – Fundação Lemann.

Foram parceiros da Fundação Lemann: a UNESCO, membro da comissão de seleção e premiação; a UNDIME/SP-União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo, apoio operacional durante o projeto e membro da comissão de seleção e premiação; Governo do Estado de Santa Catarina – Secretaria de Educação e Inovação, com apoio operacional durante o projeto; UNIARARAS - Centro Universitário Hermínio Ometto, responsável pela emissão de certificados de especialização para os participantes aprovados no curso. (RELATÓRIO ANUAL 2003 – FUNDAÇÃO LEMANN).

Os resultados obtidos pelos alunos na avaliação de aprendizagem de 2003 e 2004 podem ser vistos no gráfico 4.4.1. Nota-se que é possível obter desempenho positivo dos alunos, a partir de um trabalho desenvolvido com o gestor da escola, o que é o ponto de referência do projeto Gestão Para o Sucesso Escolar. Observamos que houve um salto quantitativo em 2004 com relação ao índice alcançado em 2003.

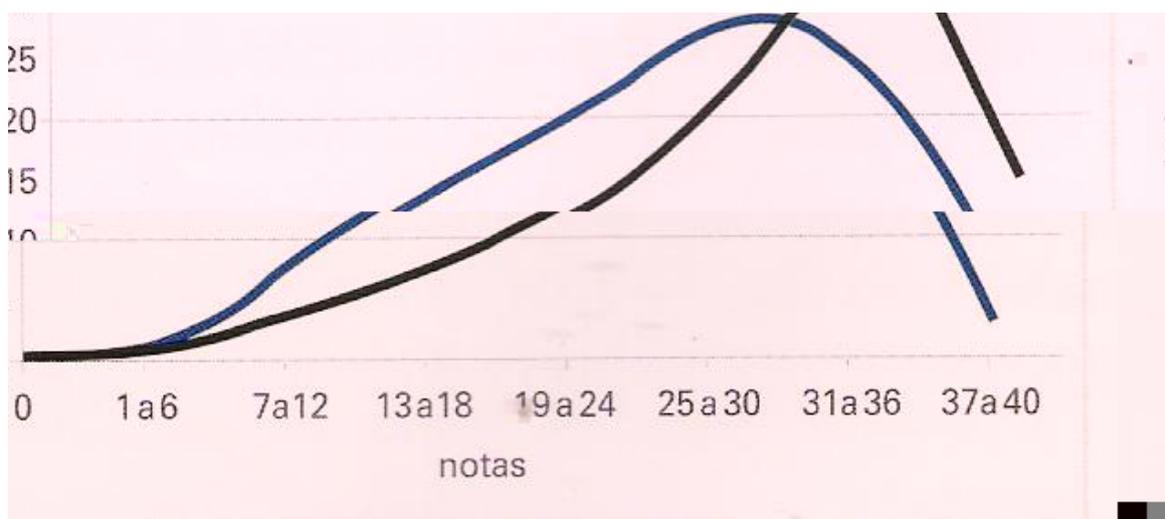


GRÁFICO 4.4.1- Representa a Distribuição das Notas de Língua Portuguesa em 2003 e 2004

Fonte: Projeto Gestão Para o Sucesso Escolar – Conexão Outubro / Novembro / Dezembro de 2004 – Ano I – nº 3- Fundação Lemann.

A análise comparativa entre os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações de aprendizagem aplicadas em 2003 e 2004 revela a melhoria de desempenho dos alunos a partir de um trabalho desenvolvido com o gestor da escola (conforme é possível observar na sobreposição das curvas do gráfico).

#### 4.5 Dados Educacionais da Prova do Programa Gestão para o Sucesso Escolar em Cosmorama

A prova aplicada a todos os alunos da rede municipal responde aos principais desafios identificados no diagnóstico realizado sobre a educação no município: o baixo nível de desempenho dos alunos. Naquele contexto, o clima organizacional da rede municipal não era bom. Percebia-se um forte sentimento de baixa auto-estima entre os profissionais. A reação ao diagnóstico da nova gestão, quando foram discutidos os índices de aproveitamento dos alunos na prova, foi de euforia, pois os profissionais ainda não acreditavam no seu próprio trabalho.

A Tabela 4.5.1 mostra o número de alunos participantes em 2003:

TABELA 4. 5.1- Número de Alunos Participantes em 2003

Série	1ª S	2ª S	3ª S	4ª s	1 a 4ª S	Total
Alunos	86	111	82	122	401	401

Fonte: Protagonistés - Instituto Gestão Educacional .

Alunos por turma: 28,2; Distorção idade/série: 4,8.

Número de professores de 1ª a 4ª série/2003 = 14. Apresenta 100% de professores com curso superior.

A Tabela 4.5.2 apresenta a taxa de aprovação e retenção dos alunos participantes do programa, das redes estadual e municipal:

TABELA 4.5.2- Taxa de Aprovação e Retenção dos Alunos

Série	1ª S	2ª S	3ª S	4ª S
Aprovação	100%	74%	100%	88%
Reprovação	0	26%	0	10,9%
Evasão	0	0	0	0,9%

Fonte: Protagonistés - Instituto Gestão Educacional .

A Tabela 4.5.3 exhibe os resultados da prova objetiva com todos os alunos participantes do programa, de todos os alunos do estado e de todos os alunos da escola do município de Cosmorama.

TABELA 4.5.3 - Dados Educacionais da Prova Objetiva – Resultados

	Média	% de acertos	Desvio Padrão	Nº Presentes	% de Presença
Todos os Alunos	24,2	60,6	7,9	19.227	90,2
Alunos do Estado	24,2	60,5	8,0	17.396	90,3
Alunos da Escola	23,2	58,0	8,27	119	93,7

Fonte: Protagonistés - Instituto Gestão Educacional .

Verifica-se que os alunos do município participantes apresentaram resultados que ficaram dentro de uma média pouco abaixo da maioria participante.

TABELA 4.5.4 - Dados Educacionais da Prova Objetiva – Redação

	Média	Desvio Padrão	Nº Presentes	% de Presença
Todos os Alunos	4,7	2,1	18.821	88,3
Alunos do Estado	4,7	2,1	16.998	88,3
Alunos da Escola	4,1	2,3	119	93,7

Fonte: Protagonistés - Instituto Gestão Educacional .

TABELA 4.5.5 - Prova Objetiva – Distribuição dos Alunos em Intervalos Percentuais de Acerto.

Intervalos percentuais	em	Todos alunos		Alunos do Estado		Alunos da Escola	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
0% < 10%		62	0,3	58	0,3	0	0,0
10% < 20%		247	1,3	237	1,4	3	2,5
20% < 30%		1.145	6,0	1.071	6,2	9	7,6
30% < 40%		1.736	9,0	1.581	9,1	12	10,1
40% < 50%		2.210	11,5	1.980	11,4	16	13,5
50% < 60%		2.808	14,6	2.524	14,5	19	16,0
60% < 70%		3.445	17,9	3.062	17,6	19	16,0
70% < 80%		3.627	18,9	3.279	18,9	15	12,6
80% < 90%		2.913	15,1	2.645	15,2	21	17,7
90% < 100%		1.034	5,4	959	5,5	5	4,2

Fonte: Protagonistés - Instituto Gestão Educacional .

TABELA 4.5.6 - Redação – Distribuição dos Alunos em Intervalos de Notas

Intervalos de notas	Todos alunos		Alunos do Estado		Alunos da Escola	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0 a 2,5	3.461	18,0	3.303	19,0	42	35,3
3,0 a 4,5	5.459	28,4	4.877	28,0	21	17,7
5,0 a 6,5	7.163	37,3	6.369	36,6	39	32,8
7,0 a 8,5	2.850	14,8	2.568	14,8	16	13,5
9,0 a 10	294	1,5	279	1,6	1	0,8

Fonte: Protagonistês - Instituto Gestão Educacional .

A EMEF “Profª Ana Maria Segura”, participou do programa e ficou entre as vinte escolas mais bem sucedidas nas avaliações.

#### 4.6 Prova Brasil – Avaliação do Rendimento Escolar

A Prova Brasil é uma pesquisa realizada em âmbito nacional, cujo objetivo é fornecer um diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos, das escolas do País, dos Estados e Municípios. O diagnóstico educacional é uma avaliação que intenciona ajudar os envolvidos no processo educativo a conhecer os problemas que afetam o ensino e a aprendizagem, oferecendo-lhes meios para que possam planejar intervenções pedagógicas capazes de transformar os problemas detectados (PROGRAMA: MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO, 2003, p. 24). A responsabilidade da avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas da rede escolar, é do poder público. A avaliação é algo inerente aos processos cotidianos e de aprendizagem, mas a avaliação do *sistema escolar* é uma ação de quem sabe que entre o ideal e o real existe um espaço a ser conquistado. A Prova Brasil avalia alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática. São avaliadas as habilidades e competências que compõem as Matrizes de Referência de cada área, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os alunos também respondem a um questionário para coleta sobre o nível sócio-econômico e cultural.

Os resultados da Prova Brasil são apresentados em uma escala de desempenho por disciplina, composta por nove níveis para explicar o desempenho dos alunos:

125, 150, 175 até o nível de 350 em Língua Portuguesa. As escalas de Matemática são compostas por dez níveis que vão de 125 a 375 pontos.

Foram realizadas interpretações pedagógicas dos resultados, descrevendo em cada nível o grupo de habilidades que os alunos demonstraram ter desenvolvido ao responder a prova, atribuindo-se, assim, um significado de dados. O desempenho de cada escola, município e unidade da Federação e do Brasil é apresentado de duas maneiras: - pelas médias de desempenho, posicionadas na escala e comparadas entre si; - pela distribuição dos percentuais de alunos pelos níveis da escola.

Na trajetória de um nível ao outro, a localização da média de desempenho permite saber quais habilidades já foram construídas, as que estão em desenvolvimento e aquelas a serem alcançadas. A Prova Brasil foi realizada em novembro de 2005, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação (INEP/MEC, 2005). A EMEF “Profª Ana Maria Segura” de Cosmorama também participou dessa avaliação, como podemos analisar nos gráficos que seguem:



Fonte: Prova Brasil – Avaliação do Rendimento Escolar – INEP/MEC.

GRÁFICO 4.6.1 - Alunos Participantes da Prova Brasil – Avaliação do Rendimento Escolar

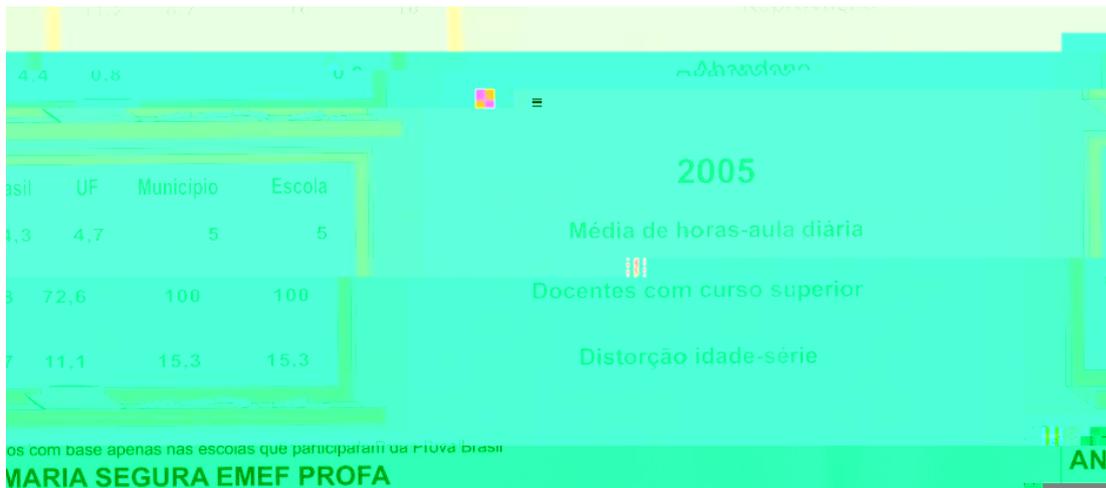


GRÁFICO 4.6.2 - Apresenta os Indicadores Educacionais de Acordo com o Censo Escolar.

Fonte: Prova Brasil – Avaliação do Rendimento Escolar – INEP/MEC.

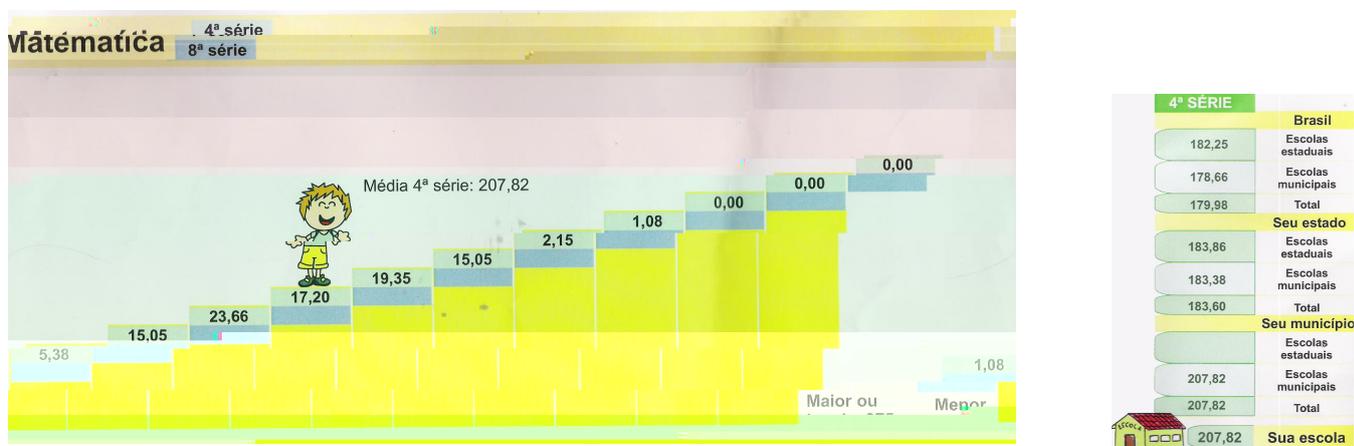
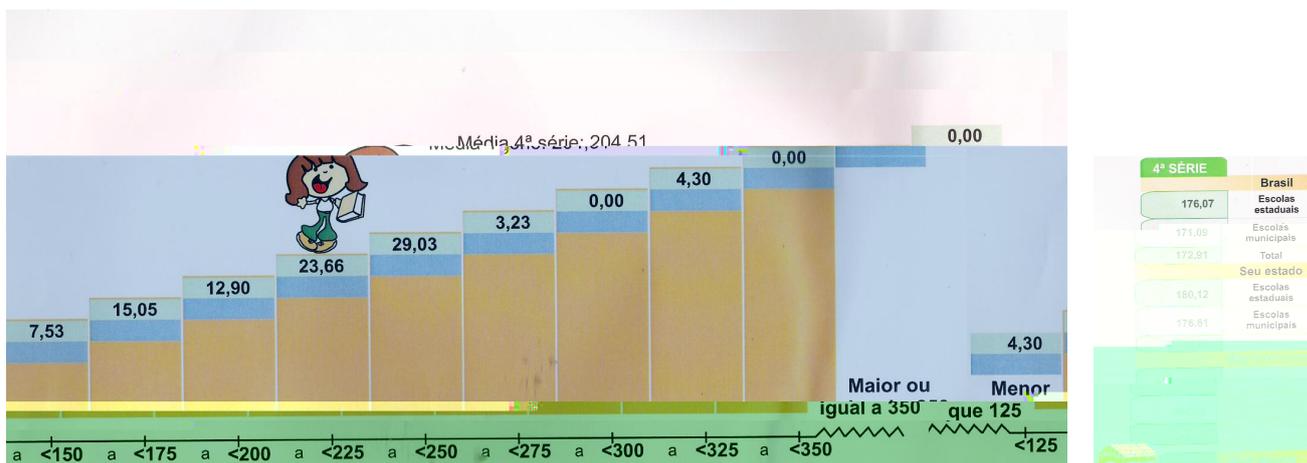


GRÁFICO 4.6.3 - Apresenta os Resultados da Prova em Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: Prova Brasil – Avaliação do Rendimento Escolar – INEP/MEC.

Os testes permitiram medir conteúdos e habilidades com amplitude, quais habilidades previstas nas matrizes que os alunos já construíram e quais estão desenvolvendo e aquelas a serem alcançadas.

Verifica-se por meio dos gráficos que apresentam o desempenho da EMEF “Profª Ana Maria Segura”, que a média alcançada pelos alunos em Língua Portuguesa foi de 204,51 e que em Matemática a média atingiu 207, 82, portanto, acima do mínimo.

Em relação a Língua Portuguesa na 4ª série do Ensino Fundamental as Escolas Estaduais a média em nível de Brasil obteve uma média de 176, 07, o que representa que a escola municipal obteve uma vantagem de 28, 44 sobre a média das escolas estaduais e de 33,42 sobre as municipais do Brasil participantes. Com relação a Língua Portuguesa as Escolas Municipais do Brasil avaliadas obtiveram uma média de 171, 09 o que se verifica por meio da Tabela 4.6.1 e 4.6.2:

TABELA 4.6.1- Apresenta as Médias Comparadas em Língua Portuguesa das 4ª Séries em Nível de Brasil, nas Escolas Estaduais, Municipais e do Município

4ª série	Escolas Estaduais	Escolas Municipais	Escola do Município	Diferença no Estado	Diferença no Município
Brasil	176,07	171,09	204,51	28,44	33,42

Fonte: Prova Brasil – Avaliação do Rendimento Escolar – INEP/MEC.

Os dados da Tabela 4.6.1 mostram que o município apresentou uma acentuada diferença em Língua Portuguesa e, com 28,44 em relação às escolas estaduais do Brasil e de 33,42 sobre as escolas municipais do Brasil que participaram do projeto.

TABELA 4.6.2 - Apresenta as Médias Comparadas em Língua Portuguesa em Nível de Estado, nas Escolas Estaduais, Municipais e do Município

4ª série	Escolas Estaduais	Escolas Municipais	Escola do Município	Diferença no Estado	Diferença no Município
Estado	180,12	176,61	204,51	24,39	27,90

Fonte: Prova Brasil – Avaliação do Rendimento Escolar – INEP/MEC.

Os dados da Tabela 4.6.2 ilustram que a média das 4ª séries em relação à Língua Portuguesa em nível de Estado foi de 180,12 enquanto que as escolas municipais do Estado de São Paulo alcançaram a média de 176,51. Isso representa que a escola municipal de Cosmorama obteve uma vantagem de 24,39 sobre a média das escolas estaduais e de 27,90

sobre as municipais participantes. Como podemos observar, a escola avaliada do município de Cosmorama ficou acima da média geral em Língua Portuguesa das escolas estaduais e municipais do Brasil e do Estado de São Paulo.

As tabelas 4.6.3 e 4.6.4 a seguir representam as médias comparadas de Matemática, em nível de Brasil, Escolas Estaduais e do Município:

TABELA 4.6.3 - Apresenta as Médias Comparadas de Matemática em Nível de Brasil, nas Escolas Estaduais, Municipais e do Município

4ª série	Escolas Estaduais	Escolas Municipais	Escola do Município	Diferença no Estado	Diferença no Município
Brasil	182,25	178,66	207,82	25,57	29,16

Fonte: Prova Brasil – Avaliação do Rendimento Escolar – INEP/MEC.

TABELA 4.6.4 - Apresenta as Médias Comparadas em Matemática em Nível de Estado, nas Escolas Estaduais, Municipais e do Município

4ª série	Escolas Estaduais	Escolas Municipais	Escola do Município	Diferença no Estado	Diferença no Município
Estado	183,86	183,38	207,82	23,96	24,44

Fonte: Prova Brasil – Avaliação do Rendimento Escolar – INEP/MEC.

Verifica-se que em Matemática o município apresentou uma diferença nos resultados de 25,57 em nível de Estado e de 29,16 em nível de Município no Brasil. Também em nível de Estado o município obteve uma diferença de 23,96 acima das escolas do Estado e 24,44 nos municípios do Estado de São Paulo.

A Prova Brasil expôs à Secretaria Municipal de Educação os resultados gerais de sua avaliação, permitindo uma visão do conhecimento e habilidades desenvolvidas nas escolas municipais e quais ainda não foram atingidas pelos alunos avaliados.

Como podemos observar, a escola avaliada do município de Cosmorama também ficou acima da média geral em Matemática das escolas estaduais e municipais do Brasil e do Estado de São Paulo.

4.7 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2005 – Resultados da Rede Municipal

A EMEF “Profª Ana Maria Segura” participou também da avaliação do SARESP-2005, que aferiu as habilidades cognitivas em leitura e escrita e matemática por todos os alunos da rede municipal de Cosmorama, da 3ª a 4ª série do Ensino Fundamental. As tabelas que seguem mostram o quadro - síntese da participação dos alunos na avaliação por série e período:

TABELA 4.7.1 – Síntese da Participação dos Alunos na Avaliação

Tipo de Ensino	Alunos Previstos	Primeiro Dia de Aplicação: 09/11/2005		Segundo Dia de Aplicação: 10/11/2005	
		Alunos Presentes	% de Participação	Alunos Presentes	% de Participação
Fundamental Ciclo I	204	200	98,0	201	98,5
Total	204	200	98,0	201	98,5

Fonte: Informe de resultados – SARESP 2005.

TABELA 4.7.2– Participação dos Alunos na Avaliação por Série e Período

		Leitura			Matemática		Redação	
		Alunos Presentes	% de Participação	Alunos Presentes	% de Participação	Alunos Presentes	% de Participação	
3ª	Manhã	56	98,2	55	98,2	55	98,2	
	Tarde	48	100,0	48	100,0	48	100,0	
	Total	104	99,0	103	99,0	103	99,0	
4ª	Manhã	54	100,0	54	100,0	54	100,0	
	Tarde	46	93,5	43	95,7	44	95,7	
	Total	100	97,0	97	97,0	98	98,0	

Fonte: Informe de resultados – SARESP 2005.

Apesar de se notar uma ligeira diferença em favor do período da manhã, esta não é estatisticamente significativa, pois mostra uma vantagem muito pequena em Leitura, Matemática e Redação. Cabe destacar, ainda, que a heterogeneidade dos resultados é maior na terceira série.

A Tabela 4.7.3 exibe a média dos Escores Verdadeiros em Leitura e Matemática na 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

TABELA 4.7.3 – Médias dos Escores Verdadeiros em Leitura e Matemática na 3ª e 4ª Séries do Ensino Fundamental

Série	Período	Média dos Escores Verdadeiros	
		Leitura	Matemática
3ª	Manhã	62,8	50,4
	Tarde	56,1	42,0
	Total	59,7	46,5
4ª	Manhã	67,0	44,0
	Tarde	64,8	39,3
	Total	66,0	41,9

Fonte: Informe de resultados – SARESP 2005.

Com a aplicação do SARESP-2005, a rede municipal passou a ter mais um instrumento que permite verificar se houve melhoria ou não do ensino nas séries avaliadas. No caso do município de Cosmorama, a prova possibilitou a comparação entre os períodos manhã e tarde. O período da manhã obteve uma significativa diferença nos resultados em Leitura, tanto na 3ª série quanto na 4ª série. Em Matemática, os resultados quando comparados mostram que o desempenho dos alunos foi mais significativo que em Leitura, demandando providências corretivas por parte da Secretaria Municipal de Educação.

A Tabela 4.7.3 mostra a média dos escores verdadeiros dos alunos em Leitura e Matemática. O escore verdadeiro<sup>57</sup> é uma estimativa do percentual de acertos dos alunos, supondo-se que os estudantes de uma mesma série tenham respondido a todas as questões das provas de todos os períodos.

TABELA 4.7.4 – Proficiência Média em Leitura – 3ª e 4ª Série do Ensino Fundamental - Dados 2005.

Série	Período	Proficiência Média		Variação
		2004	2005	
3ª	Manhã		501,0	
	Tarde		486,2	
	Total		494,1	
4ª	Manhã		511,9	
	Tarde		505,3	
	Total		508,9	

Fonte: Informe de resultados – SARESP 2005.

<sup>57</sup> O escore verdadeiro trata-se de uma medida obtida por meio de procedimentos da Teoria da Resposta ao Item –TRI, que permite comparar os desempenhos dos alunos de uma mesma série, mesmo que tenham respondido a provas diferentes, nos diferentes períodos. As médias dos escores verdadeiros não podem ser comparadas entre séries, pois a diferença entre elas está relacionada à maior ou menor dificuldade das provas e não a um maior domínio de habilidades dos alunos. Escores verdadeiros variam de 0 a 100.

As Tabelas 4.7.4 e 4.7.5 apresentam informações sobre a proficiência média dos alunos em Leitura e Matemática. Os dados não permitem comparação porque o município não participou do SARESP-2004 e não é possível realizar a comparação entre 2004 e 2005. No SARESP-2005 a proficiência média para todas as séries foi arbitrada em 500, tanto na área de Leitura quanto de Matemática.

TABELA 4.7.5– Proficiência Média em Matemática 3ª e 4ª Séries Ensino Fundamental / 2005.

Série	Período	Proficiência Média
3ª	Manhã	504,0
	Tarde	477,3
	Total	491,6
4ª	Manhã	506,3
	Tarde	494,0
	Total	500,9

Fonte: Informe de resultados – SARESP 2005.

Como a média foi arbitrada em 500, a Secretaria Municipal de Educação observa que os alunos avaliados do período matutino obtiveram um desempenho superior aos alunos do período vespertino, tanto em Leitura quanto em Matemática. A Secretaria Municipal de Educação verificou que no SARESP, a média geral dos alunos foi maior em Leitura - 508,9 para 500,9 em Matemática, resultado inverso alcançado na Prova Brasil, que apresentou desempenho superior em Matemática. Justifica-se essa diferença pela forma de teste e o tipo de exigência destas. A avaliação do SARESP coloca mais ênfase nas questões de interpretação de textos.

A comparação entre os resultados da Prova Brasil e o SARESP permite à secretaria um olhar mais qualitativo sobre a educação escolar municipal. As informações sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos tornam possível uma visão do conjunto das aprendizagens e habilidades desenvolvidas na sala de aula e servem de parâmetro para buscar novas estratégias de sala de aula e de qualificação docente. Os resultados constituem indicadores do grau de dificuldade de aprendizagem e contribui tanto à correção de distorções e superação de desafios quanto na preservação das conquistas e ganhos na educação.

No decorrer dos procedimentos de verificação e análise dos resultados da Prova Brasil e SARESP, a secretaria detectou variação da média em Leitura e Matemática que em relação ao aspecto pedagógico são bem semelhantes.

Os resultados da tabela 4.7.6 permitem apenas comparar os resultados dos períodos - manhã e tarde por níveis de desempenho.

TABELA 4.7.6 – Distribuição dos Alunos nos Níveis das Escalas de Desempenho em Leitura - Dados 2005

Série	Período	Anos	Percentual de Alunos nos Níveis da Escala					
			Abaixo do Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
3 <sup>a</sup>	Manhã	2004						
		2005	14,5	9,1	21,8	45,5	7,3	1,8
	Tarde	2004						
		2005	18,8	31,3	14,6	25,0	8,3	2,1
	Geral	2004						
		2005	16,5	19,4	18,4	35,9	7,8	1,9
4 <sup>a</sup>	Manhã	2004						
		2005	14,8	3,7	13,0	48,1	13,0	17,4
	Tarde	2004						
		2005	4,7	16,3	20,9	44,2	11,6	2,3
	Geral	2004						
		2005	10,3	9,3	16,5	46,4	12,4	5,2

Fonte: Informe de resultados – SARESP 2005.

A Tabela 4.7.7 descreve as habilidades dos alunos. Os que sabem e são capazes de fazer quando estão situados nesse nível. O desempenho dos alunos em Leitura foi descrito nos cinco níveis: Abaixo do Nível 1, Nível 1, Nível 2, Nível 3, Nível 4 e Nível 5.

TABELA 4.7.7 – Distribuição dos Alunos nos Níveis das Escalas de Desempenho em Leitura – Dados Comparativos 2005

Série	Período	Anos	Percentual de Alunos nos Níveis da Escala					
			Abaixo do Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
3 <sup>a</sup>	Manhã		1,8	14,5	60,0	21,8	1,8	0,0
	Tarde		29,2	25,0	33,3	8,3	4,2	0,0
	Geral		14,6	19,4	47,6	15,5	2,9	0,0
4 <sup>a</sup>	Manhã		16,7	11,1	37,0	27,8	5,6	1,9
	Tarde		16,3	16,3	48,8	16,3	2,3	0,0
	Geral		16,5	13,4	42,3	22,7	4,1	1,0

Fonte: Informe de resultados – SARESP 2005.

A análise das tabelas nos permite chegar a conclusão que no Nível Abaixo do Nível 1 os alunos avaliados do período da manhã estão significativamente acima do nível de desempenho dos alunos do período da tarde. A tabela 4.7.6 exhibe os resultados e mostra que os alunos da 4<sup>a</sup> série da tarde que apresentam um índice de apenas 4,7 abaixo (exceção). Nesse nível vamos encontrar 16,5% dos alunos da 3<sup>a</sup> série Abaixo do Nível 1 em relação aos participantes do SARESP 2004 e de 10,3% dos avaliados da 4<sup>a</sup> série. A tabela 4.7.7 mostra

que 14,6% dos alunos da 3ª série e 16,5% da 4ª série estão Abaixo do Nível 1 nos dados comparativos de 2005. Em relação aos dados comparativos de 2005 o período da manhã também se encontra significativamente com menor dificuldade. No Nível 1 apresenta-se os alunos do período da manhã com considerável desempenho acima do período da tarde e com ligeira diferença de desempenho apresentando 18,4% dos alunos da 3ª série abaixo desse nível dos dados comparativos de 2004 e 9,3% dos alunos da 4ª série abaixo desse nível dos dados comparativos de 2004/2005. Nos Níveis 2, 3, 4 e 5 os dados exibem relativamente as mesmas diferenças apontando o período da manhã com significativa diferença de desempenho. Essa pesquisa não pretende avaliar as questões relativas à situação econômica dos alunos avaliados, mas os resultados elucidam a diferença entre os períodos que pode ser explicada tomando-se como indicador a significativa diferença de nível sócio-econômico dos alunos desse período.

A Secretaria de Educação Municipal entendeu que esses resultados ilustram a necessidade urgente de reavaliar os conteúdos e a metodologia trabalhada em sala de aula, assim como as orientações que são dirigidas aos docentes por meio da ação pedagógica dos coordenadores.

TABELA 4.7.8 – Percentual de Alunos por Competência Textual

Série	Período	% alunos	Competência I				Competência II				Competência III				Competência IV				Desempenho Geral			
			Atende ao tema/contexto				Atende à estrutura do texto narrativo				Conhece os mecanismos lingüísticos da narrativa				Domina a norma padrão							
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3ª	M	100,0	7,3	12,7	23,3	56,4	1,8	7,3	54,5	36,4	1,8	23,6	41,8	32,7	0,0	30,9	40,0	29,1	5,5	20,0	34,5	40,0
	T	97,9	44,7	19,1	27,7	8,5	6,4	44,7	42,6	6,4	12,8	48,9	29,8	8,5	8,5	66,0	19,1	6,4	3,8	36,2	21,3	4,3
	G	99,0	24,5	15,7	22,5	34,3	3,9	24,5	49,0	22,5	6,9	35,3	36,3	21,6	3,9	47,1	30,4	18,6	2,0	27,5	28,4	23,5
4ª	M	100,0	0,0	9,3	46,6	44,4	0,0	24,1	40,7	35,2	5,6	29,6	35,2	7,4	27,8	33,3	31,5	7,4	2,7	27,8	37,0	27,8
	T	97,7	9,3	18,6	44,4	27,9	0,0	18,6	53,5	27,9	0,0	23,3	48,8	27,9	0,0	25,6	55,8	18,6	2,3	25,6	25,6	46,5
	G	99,0	4,1	13,4	45,5	37,1	0,0	21,6	46,4	32,0	3,1	26,8	38,1	32,0	4,1	26,8	43,3	25,8	5,2	26,8	36,1	32,0

Fonte: Informe de resultados – SARESP 2005.

Na Tabela 4.7.8 observamos os dados de desempenho dos alunos na redação, que resultam da análise dos textos produzidos pelos alunos e expressam seu grau de

competência referente ao texto narrativo-descritivo. Cada nível descreve o grau de competência escritora alcançada pelos estudantes ao final de cada série avaliada.

TABELA 4.7.9- Diagnóstico Geral da Escola por Série e Período – Leitura e Matemática / Município de Cosmorama

Leitura - Percentual Médio de Acerto		
Série	Manhã	Tarde
03 EF	61,3	55,1
04 EF	71,8	60,6

Fonte: Informe de resultados – SARESP 2005.

Matemática - Percentual Médio de Acerto		
Série	Manhã	Tarde
03 EF	49,5	41,7
04 EF	45,5	37,1

Fonte: Informe de resultados – SARESP 2005.

A análise dos resultados permite concluir que em Leitura tanto os alunos da 3ª quanto os da 4ª séries avaliados do período da manhã apresentaram melhores resultados, da mesma forma se apresenta os resultados de Matemática.

Os dados disponibilizados permitem à Secretaria Municipal de Educação realizar inferências sobre o que os alunos são capazes de fazer em Leitura e Matemática após o término de cada ano letivo. Os resultados possibilitaram que a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação se inteirasse do que foi medido nas provas e analisasse as habilidades avaliadas pelo SARESP-2005. Além disso, ofereceram subsídios sobre os outros indicadores educacionais e sócio-econômicos, que enriquecem a análise dos resultados do SARESP e servem de referência na interpretação do SAREM.

O capítulo procurou destacar os resultados dos sistemas de avaliações e suas implicações na reavaliação dos conteúdos e metodologias desenvolvidas nas escolas municipais.

Para tanto, ilustra esses resultados por meio de dados estatísticos. Os resultados aqui destacados são algumas referências para os gestores municipais. Além disso, possibilitam a compreensão da aplicabilidade da avaliação com o desenvolvimento de uma cultura de avaliação de sistema municipal.

5 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR  
MUNICIPAL: O SAREM

---

## 5 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR MUNICIPAL: O SAREM

---

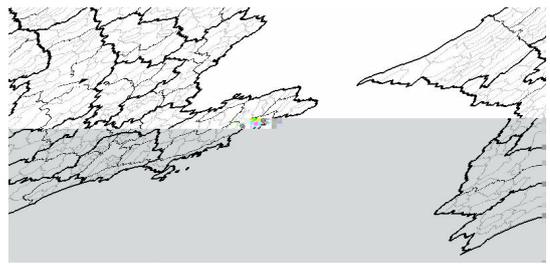
O município de Cosmorama tem uma população de 6.900 habitantes, sendo 4.023 na zona urbana e 2.877 na zona rural. (IBGE-2000).

Está situado na região Noroeste do Estado de São Paulo, a uma distância de 500 kms da Capital, com uma altitude de 545mts acima do nível do mar. Tem como municípios limítrofes, ao Norte: Álvares Florence; ao Sul: Tanabi; a Leste: Américo de Campos e Palestina; a Oeste: Votuporanga e Sebastianópolis do Sul. Cosmorama tem uma arrecadação do Programa Interno Bruto - PIB (R\$) de 79.083,4 (IBGE/2003). Apresenta-se com um Índice de Desenvolvimento Humano - IDH de 0,755. (UNESCO/2000), e um Índice de Desenvolvimento da Infância - IDI de 0,80.(UNICEF/2004). A taxa de analfabetismo da população entre 10 e 15 anos é de 1,2, e entre a população de 15 anos ou mais é de 13,9<sup>58</sup>. (IBGE/2000).

O município avaliado tem uma economia baseada, principalmente, na agricultura de subsistência, na produção de laranja, na agropecuária tradicional e, hoje, com grande incentivo ao plantio na cana de açúcar.

---

<sup>58</sup> Fonte: (1) IBGE – 2000; (2) Índice de desenvolvimento Urbano – UNESCO -2000; (3) Índice de Desenvolvimento da Infância –UNICEF -2004.



A pesquisa foi desenvolvida na rede escolar municipal de educação do município de Cosmorama. Para a análise consideraram três escolas, sendo uma da zona urbana e duas da zona rural. Em 2005, os alunos de uma das escolas rurais foram integrados à escola urbana, passando então a pesquisa a ser realizada com as duas escolas restantes, sendo uma urbana e outra rural. Quanto às condições de oferta, a rede municipal proporciona uma média de 24,5 alunos por turma, para uma média de 5 horas/aula diária. Apresenta ainda, uma Relação Matrícula/Função Docente de 20,6 na 1ª etapa do Ensino Fundamental (zona urbana) e de 12,3 (zona rural).

A escola urbana é bem conservada, possui 12 salas, com boa iluminação e aeração. Dispõe de biblioteca, sala da diretoria, sala de coordenação, sala de professores, secretaria, sala de reunião e de trabalho coletivo, sala de dança, sala de informática, todas com tamanhos ideal, muito bem cuidada. Há ainda um refeitório, banheiros para meninas e para meninos, banheiro para professores, cozinha bem equipada, quadra de esporte. A escola rural tem quatro salas, sala de direção, sala de coordenação, biblioteca, área de refeitório, cozinha e banheiro.

As escolas possuem, juntas, 487 alunos, distribuídos por turmas.

A idade das crianças é de 07 a 10 anos.

A equipe pedagógica das escolas é formada por vinte e um professores, três coordenadoras, sendo duas destinadas à coordenação da alfabetização (leitura e escrita) e a outra de Matemática, uma diretora e uma funcionária municipal encarregada da biblioteca. O quadro de funcionários é formado por merendeiras e serventes. A escola urbana funciona em três turnos, sendo o turno noturno com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As crianças, na maioria de baixo nível sócio-econômico, andam sempre limpas, com uniformes cedidos pela SME.

As escolas promovem, bimestralmente reuniões pedagógicas e, semanalmente, o HTPC-Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo com duração de duas horas.

As unidades funcionam em turnos diurnos de cinco horas cada um, sendo o noturno de duas horas. Para o recreio existem três espaços com horários distintos para 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª e 5ª séries diferenciados.

A escola passou pelo processo de municipalização em 2001, e atende à Parceria Estado - Município.

A SME está localizada no município de Cosmorama, e possui um espaço inadequado para desenvolver as atividades necessárias, pois divide seu pequeno ambiente com a nutricionista contratada para prestação de serviços relativos à merenda escolar, mas procura adequar-se de forma que atenda às expectativas. Tem como recurso humano a Secretária Municicc 0 0 1

Municipal destaca que com essa média o município foi premiado pelo governo federal por ter ficado entre as médias brasileiras acima de 5.0.

Tomando-se por base esses indicadores, a média nacional é baixa. Entre os alunos avaliados de 1ª à 4ª série da rede municipal do Brasil, a média foi de 3.4. O IDEB será o principal instrumento que o MEC usará para verificar o cumprimento das metas fixadas no “Compromisso Todos pela Educação”<sup>59</sup> um dos itens do Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE.<sup>60</sup>

Segundo informações do Jornal da Tarde, (quinta-feira, 26 de abril de 2007) dos 481 municípios avaliados de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental, 345 obtiveram média abaixo de cinco. Diante desse contexto, a média alcançada pelo município de Cosmorama (5.3) mostra que, numa escala de 0 a 10, o município não está tão longe da média seis (6)- que equivale ao padrão de aprendizagem mínimo considerado pelos países desenvolvidos.

Para a SME, o IDEB contribui para mais uma reflexão acerca das diretrizes da educação municipal na busca de estratégias reais para diagnosticar as deficiências do processo de ensino ainda na fase inicial da alfabetização.

## 5.2 A Implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal - SAREM

A decisão de implantar e realizar a avaliação foi proposta pela RESOLUÇÃO SE Nº 08 DE 10 DE SETEMBRO DE 2002<sup>61</sup> que dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal-SAREM, da SME do município de Cosmorama, estado de São Paulo, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação por meio da Deliberação do Conselho Municipal de Educação Nº 03/2002 após amplas discussões com direção, coordenação e professores da rede municipal de educação, a fim de que a SME tomasse conhecimento das reais condições de aprendizagem dos alunos.

No município de Cosmorama a aplicação de tal resolução partiu da vontade política da Secretaria Municipal de Educação de implantar e realizar o SAREM no município

---

<sup>59</sup> Ver MEC/Brasília, DF-Assessoria de Comunicação Social.

<sup>60</sup> Ver MEC/Brasília, DF.

<sup>61</sup> Ver Anexo A.

e da necessidade de estabelecer uma política de avaliação do rendimento escolar em nível municipal, após amplas discussões com direção, coordenação e professores da rede municipal de educação. A resolução reflete a filosofia de educação do município, considerando que oferecerá à Secretaria Municipal de Educação e aos Estabelecimentos de Ensino Fundamental Municipal subsídios para o diagnóstico e o replanejamento das atividades de Língua Portuguesa e Matemática, cumprindo as metas da Proposta Pedagógica<sup>62</sup> da escola.

A redução da distorção idade/série, da reprovação e da evasão escolar e a garantia que todo aluno atinja a 4ª série do Ensino Fundamental, com pleno domínio da leitura e da escrita, são desafios que o município e a gestão da Secretaria Municipal de Educação têm enfrentado.

O projeto de pesquisa surgiu nesse cenário a fim de investir no desenvolvimento de competências de alunos e de professores, para que a Secretaria Municipal de Educação pudesse analisar a realidade local, diagnosticar defasagens, listar prioridades e potencialidades.

A construção de uma política de avaliação de desempenho escolar enquanto instrumento orientador para as tomadas de decisões, objetiva a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas municipais.

A implementação de um sistema de avaliação externa local visa assegurar a todas as crianças o acesso e a permanência em um sistema de ensino de qualidade, utilizando-se de indicadores reais de desempenho e rendimento escolar, ou seja, estabelecer um sistema de avaliação confiável e padrões de qualidade aceitáveis dentro da média estabelecida pelos indicadores. Na busca de construir novas estratégias relativas ao problema delimitado, a SME valeu-se da possibilidade da inclusão de um sistema de avaliação externa, que é condição *sine qua non* para que o município possa cumprir seu papel de equalizador, na medida em que lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes nas escolas municipais.

O programa de Avaliação Externa mobiliza a comunidade escolar para o enfrentamento dos problemas de aprendizagem detectados, e organiza as escolas a partir das novas funções administrativas, pedagógicas e financeiras, com o objetivo de melhorar a qualidade dos serviços educacionais. As mudanças nos padrões de gestão contribuem muito

---

<sup>62</sup> O projeto pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. [...] tem a ver com organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. (VEIGA, 1995, p. 12-13-14).

para a melhoria do ensino por meio da valorização do magistério, implantação de um novo modelo pedagógico e a construção de uma cultura de avaliação, de modo que “nesse contexto a avaliação deverá manifestar-se como mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora” (LUCKESI, 1998, p. 32).

O SAREM, implantado em 2002, partiu do pressuposto de que a avaliação constitui processos sistemáticos, gradativos e contínuos, voltados para o estabelecimento de uma cultura avaliativa que valorize e utilize os dados obtidos pelo sistema de avaliação para aprimorar a qualidade do ensino oferecida aos alunos.

O sistema de avaliação fornece subsídios à Secretaria para decisões quanto à política educacional do município; subsídios ao sistema de ensino, às equipes técnicas-pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e às unidades escolares, para o estabelecimento de políticas municipais de educação, para a orientação da proposta pedagógica e seu aprimoramento; para o planejamento escolar e o estabelecimento de metas prioritárias, vistas como “[...] uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social” (LUCKESI, 1998, p.46).

Incluir um padrão de avaliação do desempenho escolar no município tem o objetivo de buscar a clareza quanto ao seu produto e ao controle de qualidade.

A avaliação de desempenho é de fundamental importância, pois compila “[...] informações constantes sobre o andamento do processo, para que se possam corrigir rumos, providenciar recursos, adequar procedimentos, redimensionar metas e superar fracassos [...]” (PARO, 2003, p.93). O autor adverte, ainda, que o filtro da escola pública, seja no concernente à qualificação do pessoal docente, seja na gestão da escola e nas condições estruturais da escola, deve ser o controle democrático desse espaço “perpassando pela sociedade civil em sua função de controle democrático do estado” (PARO, 2003, p.105).

As propostas apresentadas para melhorar a escola têm como condição primeira provê-las de recursos materiais e financeiros necessários e dotar a unidade escolar da necessária autonomia administrativa e financeira em relação ao estado.

O SAREM percorreu, uma trajetória metodológica que foi sistematizada com a aplicação anual de avaliação em Língua Portuguesa e Matemática, nas 2<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, objetivando diagnosticar as falhas, lacunas e defasagens do processo ensino-aprendizagem. A amostragem do município com os resultados do SAREM oportuniza a SME a refletir sobre estratégias voltadas para o enfrentamento dos problemas educacionais e sobre as habilidades

necessárias aos gestores municipais, para atuar em favor de uma escola pública capaz de ensinar a todos de forma eficaz.

Para compreender as estratégias de intervenção adotadas no município, a SME realizou um levantamento dos resultados das avaliações diagnósticas do SAREM, entre 2002 e 2006, nas escolas do município. Das três escolas municipais pesquisadas, uma situa-se na zona rural e duas estão localizadas na zona urbana. Uma das escolas da zona urbana possui maior número de alunos matriculados, conferindo-lhe características sócio-econômico-culturais específicas.

Procurando analisar as concepções e os papéis que são atribuídos aos municípios no contexto das políticas públicas, frente ao processo de municipalização do ensino a pesquisa procurou evidenciar, descrevendo as concepções históricas do processo com respeito à educação; as concepções e papéis atribuídos ao município e à rede municipal, a partir da municipalização do ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental no município de Cosmorama. A SME de Cosmorama tem conhecimento, que os objetivos e metas propostos na educação dependem do contexto sócio-econômico dos alunos, das políticas públicas educacionais implantadas em nível municipal, do projeto político pedagógico da escola e sua real eficácia, da gestão democrática e da metodologia desenvolvida pelo corpo docente, no cotidiano da sala de aula.

### 5.3 A Representação do Município no Momento da Municipalização

Para representar de forma democrática as intenções da Secretaria e buscar instrumentos que possibilitassem aos professores condições de trabalho que lhes permitissem melhores resultados, a equipe optou por realizar uma pesquisa por meio de um questionário sobre as reais necessidades da escola. Os professores da rede municipal de ensino responderam questões relacionadas ao processo de construção do conhecimento dos alunos<sup>63</sup>.

A avaliação reflete a aprendizagem, procura estimular a auto-avaliação docente, a gestão municipal e o nível de desempenho dos alunos da rede municipal. As avaliações de desempenho e de qualidade com ênfase na 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental buscam criar uma cultura da avaliação no município, constituindo importante conjunto de

---

<sup>63</sup> Ver Anexo F.

informações para a escola nas decisões, permitindo à comunidade acompanhar o nível de aprendizagem oferecido aos seus filhos.

Os instrumentos de avaliação externa fornecem aos educadores um ponto de referência a fim de fixar os objetivos da aprendizagem em escala municipal, e manter a sustentação política da Secretaria Municipal de Educação sobre a rede escolar, avaliando a qualidade do ensino em cada escola da rede. A tendência do processo de ensino recai na avaliação para aprimorar os resultados escolares e estimular a escola. As provas são organizadas por um grupo de professores, que compõe a Comissão de Avaliação do Trabalho Pedagógico, nomeado em Portaria pelo poder executivo para organizar as avaliações, contemplando as atividades de Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com os planos de ensino, corrigidas na escola pelo mesmo grupo e coordenadores. Num primeiro momento, os resultados servem de referência para a aplicação de novas estratégias corretivas das dificuldades e lacunas deixadas pelo processo de ensino e aprendizagem. A rotatividade é uma característica dessa comissão. Os professores são substituídos todos os anos, permitindo o distanciamento da figura do professor com o aluno.

As médias de acertos individuais e por sala são comunicados aos professores, aos pais dos alunos e à Secretaria Municipal de Educação, que analisa e estuda os resultados, para depois discutir com o corpo docente medidas que venham suprir as deficiências do processo para decisões cabíveis e viáveis de acordo com as necessidades elucidadas.

A avaliação aprimora a educação e a atuação dos professores. À medida que as necessidades surgem são implantados cursos de capacitação profissional voltado para a correção das distorções elencadas. O conhecimento dos resultados da avaliação incita, de alguma forma, o professor a rever e refletir sobre sua própria prática<sup>64</sup> e aprimorar e modificar as práticas de sala de aula, para atingir um melhor desempenho.

O paradigma reflexivo em educação propõe uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo, de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos. O caminho da reflexão é o meio pelo qual se poderia propor outra forma de cognição, desfazendo-se determinados modelos tradicionais impostos como única alternativa de percepção da educação. A reflexão como estratégia educacional exige um ato de vontade e um ato de coragem gerador e impulsionador de mudança. Para os autores “Frente a situações

---

<sup>64</sup> Quando um profissional reflete sobre uma anomalia tendo como referência a sua experiência, ocorrem três situações: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação. As reflexões na ação consistem em um diálogo com a situação, no exato momento em que os imprevisíveis e incertos fenômenos são encontrados.



novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação” (PIMENTA, 2002, p. 20).

Nessa perspectiva, a avaliação orienta a Secretaria Municipal de Educação, nas decisões, na direção dos trabalhos e nas políticas públicas educacionais a serem implantadas, para revitalizar a forma de gestão, e adquirir equipamentos suscetíveis de aprimoramento da aprendizagem escolar, além de ter como objetivo melhorar as práticas e a competência do cotidiano escolar. Para D’ambrosio (1999, p.89-90), “[...] a aprendizagem deve ser compreendida como a aquisição de capacidade de explicar, de aprender e compreender, de enfrentar, criticamente, situações novas.” O grande desafio para que a aprendizagem se constitua em um processo é “[...] justamente sermos capazes de interpretar as capacidades e a própria ação cognitiva não na forma linear, estável e contínua que caracteriza as práticas educacionais mais correntes [...]”. Para Demo (2000, p. 49), “[...] a aprendizagem não pode aludir, nunca, a uma tarefa completa a um procedimento acabado ou a uma pretensão totalmente realizada; ao contrário, indica vivamente a dinâmica da realidade complexa [...]”.

As aprendizagens construídas pelos alunos são o objeto de conhecimento e competência considerada como:

uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão “construídos”, são “constituíveis” a partir dos recursos do sujeito. Logo, trabalhar a competência equivale a formar para competências mais do que para apenas conhecimentos. A verdadeira competência pedagógica con



avaliação externa (SARESP, PROVA BRASIL, SAEB...), os quais indicarão a tendência crescente ou decrescente das séries avaliadas em Língua Portuguesa e Matemática.

A preocupação com a qualidade de ensino proposta na rede municipal abrange o tipo de material didático-pedagógico oferecido aos alunos, a formação continuada do corpo docente, a infra-estrutura, os projetos desenvolvidos e a gestão democrática.

O envolvimento da rede municipal com a prática e a cultura da avaliação permite acreditar que a mudança é possível, e que seu papel não é de constatar o nível de desempenho dos alunos e também de intervir enquanto sujeito da prática pedagógica e da gestão a fim de mudar a realidade de forma concreta e real. É tarefa da educação, por meio da avaliação, realizar uma intervenção, uma transformação do ensino, que implica ir além do simples ato de ensinar. Significa discuti-la enquanto prática social do cotidiano da escola, descortinar as falhas e/ou lacunas deixadas pelo processo de ensino-aprendizagem, sair da fragmentação teoria e prática, tendo como finalidade uma aprendizagem real que responda aos desafios do momento.

É nessa perspectiva de trabalho que a Secretaria Municipal de Educação se organiza, certamente com caráter provisório, sujeito a mudanças e de acordo com as novas exigências e tendências da sociedade. Partindo de questões provenientes da prática pedagógica e das políticas educativas implementadas, busca o referencial de qualidade necessário à formação do futuro cidadão.

Sua tarefa é ampliar a cultura específica dos alunos, dos conteúdos socialmente construídos, acreditando nas possibilidades de transformação permanente das políticas públicas e pedagógicas, nas implicações metodológicas destas e na alteração pedagógica de transmissão do conteúdo escolar. Objetiva com base na prática pedagógica dos resultados do desempenho escolar dos alunos, desnudar a escola de valores arraigados e engessados, que a distanciam dos processos de construção de um ensino de qualidade impedindo a sistematização e legitimação do saber escolar. Acredita ainda que essa pesquisa iluminará o caminho a ser trilhado pedagogicamente e administrativamente, possibilitando a formação de sujeitos capazes de vincular os processos de ensino-aprendizagem às situações problemáticas.

## 5.4 Histórico

A implementação do SAREM inaugura, em 2002, um novo e importante momento pela Secretaria de Educação do Município de Cosmorama. É reconhecida pela direção, pela coordenação e pelos professores, pois caminha ao encontro da construção de uma política de avaliação do desempenho dos alunos. Sua participação nessa e em outras avaliações similares evidencia a importância da avaliação enquanto instrumento orientador para decisões que visem à melhoria da qualidade do ensino oferecida nas escolas municipais de Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Além de construir um momento que caracteriza o ensino desenvolvido, a avaliação de sistema revela aspectos valiosos do processo educativo das escolas, o que facilita sua gestão e eficiência nos serviços educacionais prestados à comunidade.

Esse tipo de avaliação ganhou força em 2002, na rede municipal, como pioneiro, porque abriu um caminho para explorar a possibilidade de desenvolver um processo amplo e sistemático de aferição dos resultados do seu sistema educacional. Em relação à questão da cultura avaliativa, cabe salientar que a avaliação do SAREM é reconhecida como forma de monitoramento da educação enquanto condição de estabelecimento de políticas para a melhoria da qualidade do ensino e enquanto orientadora do trabalho escolar.

O SAREM define-se, também, como instrumento de combate à repetência e ao fracasso escolar, na medida em que permite identificar as dificuldades de adaptação dos alunos e enquanto degrau de ascensão ao conhecimento historicamente construído.

De uma perspectiva numérica, é possível afirmar que o conjunto dos resultados das avaliações constitui uma espécie de mapa que aponta os pontos fortes e fracos do desempenho do aluno e facilita a identificação de pontos em que a escola e os professores precisam de apoio para superação das dificuldades.

## 5.5 Aplicação

Desde 2002, quando foi instituído o SAREM na rede municipal, a Secretaria Municipal de Educação de Cosmorama vem analisando o rendimento escolar dos alunos matriculados nas 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental das suas escolas com o propósito de

obter elementos para a formulação de políticas educacionais e de informá-la sobre os pontos críticos do processo ensino aprendizagem. A avaliação incidiu sobre os componentes curriculares de Língua Portuguesa (com redação) e Matemática. Como a avaliação é realizada no final do ano letivo (outubro/novembro), as provas dos alunos foram elaboradas com base em conteúdos dos planos de ensino do ano vigente e nos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN).

As avaliações dos anos subseqüentes pautaram-se basicamente na orientação da primeira, elaboradas pela comissão de professores do município. As provas aplicadas aos períodos matutinos e vespertinos foram planejadas de forma equivalente tanto em relação aos conteúdos abordados quanto aos processos cognitivos a serem empregados na resolução das questões.

Ao longo desses anos, a avaliação incluiu também um questionário destinado aos alunos participantes do SAREM. Estes questionários<sup>65</sup> destinam-se ao estabelecimento do perfil das escolas e dos alunos envolvidos, bem como à identificação de fatores intervenientes no rendimento escolar. Cabe salientar que se tornou um sistema regular de avaliação, prevendo a sua continuidade para os próximos anos e seguindo a mesma sistemática de atuação adotada até o momento. O acompanhamento do processo de implementação foi realizado pela direção, pela coordenação e pelos professores envolvidos até o momento, têm permitido a identificação de vários aspectos positivos a serem considerados na sua continuidade.

Em relação às provas, verificou-se que é preciso motivar ainda mais os alunos para a sua realização e incentivar os educadores para aprimorar cada vez mais a prática pedagógica cotidiana, estabelecendo um elo de ligação entre o que se ensina e o que/como se aplica no cotidiano de vida.

No âmbito da experiência realizada, a pesquisa indicou que a SME buscou, no instrumento de avaliação do SAREM, a mudança no contexto escolar, e, portanto, um recurso de gestão em torno da concepção de que, se o nível de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática estivesse dentro dos padrões mínimos, poderia produzir efeitos de melhoria nas escolas municipais.

---

<sup>65</sup> Ver Anexo G.

## 5.6 O Desempenho dos Alunos no SAREM na Rede Municipal de Cosmorama

A Secretaria Municipal de Educação, frente aos resultados aferidos busca formas diversificadas de atuação com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares. Por outro lado, permite a comunidade usuária ter acesso às informações, de modo que possa fiscalizar, participar e cobrar a qualidade de ensino prestado. Priorizar a transparência dos resultados das políticas públicas implica obter maior produtividade dos serviços públicos municipais. Os resultados da avaliação externa são enviados às unidades escolares, devendo ser o ponto de partida para propostas pedagógicas inovadoras no nível dos conteúdos e das metodologias. São inovadoras não quanto à originalidade, mas quanto à sua adequação e exequibilidade. Esses resultados de desempenho escolar são amplamente divulgados de forma que a equipe escolar seja capaz de identificar as deficiências e defasagens do processo de ensino-aprendizagem.

Desde a primeira avaliação foram detectadas graves deficiências/defasagens quanto ao desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Tendo em vista tais resultados, promoveu-se uma reestruturação curricular e replanejamento das atividades, metodologias e critérios de avaliação.

A divulgação dos resultados enfatizou a média de desempenho, de acordo com o número de acertos produzidos individualmente e no coletivo, sem, contudo, fazer dos resultados um ponto de estrangulamento das questões pedagógicas, da gestão escolar e da administração. Os resultados apontaram para a necessidade de reformas no cenário educacional municipal, objetivando a descentralização do ensino, na busca do acesso, permanência e qualidade de ensino a todos, sem distinção de sua classe sócio-econômica e cultural.

A análise de dados dos estudantes da 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa classificou os alunos com desempenho abaixo do esperado, que não desenvolveram as capacidades necessárias para obter resultados dentro do padrão mínimo esperado nas provas (50% de acertos). O resultado esperado teve como base as aprendizagens e capacidades aprendidas ou desenvolvidas em cada uma das áreas do currículo no final da etapa correspondente. Esse padrão mínimo esperado nas provas dependia do tipo e grau de aprendizagem dos blocos de conteúdos da área que se espera que os alunos alcancem na etapa, correspondente ao ciclo ou à série.

Partindo do pressuposto de que as capacidades<sup>66</sup> e os conteúdos são indissociáveis, busca-se um acesso ao conhecimento que contemple as capacidades a serem desenvolvidas nos alunos, os resultados esperados da aprendizagem e os conteúdos escolares. A preocupação é com o domínio dos conteúdos curriculares, sem esquecer a questão da formação do homem em todos os seus aspectos. Segundo Coll, Martín (2004) a escola deve centrar-se no desempenho e na aquisição de capacidades intelectuais dos alunos e nos processos básicos que desenvolvem para gerar novo conhecimento.

Nas avaliações de Língua Portuguesa, o referencial de avaliação foi verificar se os alunos conseguiram tornar real, na prática, os conteúdos ministrados. As atividades foram planejadas de acordo com as previstas nos indicadores didáticos contemplados no material utilizado e adotado, com a finalidade de observar se os alunos adquiriram as capacidades estabelecidas nos objetivos didáticos na 4ª série.

Os objetivos analisados na área de Língua Portuguesa, foram: identificar a capacidade do aluno em compreender e produzir mensagens escritas, atendendo a diferentes intenções e contextos de comunicação; expressar-se por escrito, de forma coerente; compreender os textos escritos, interpretando-os; constatar o desenvolvimento de habilidades de leitura e se não são leitores com habilidades consolidadas; verificar se estão totalmente alfabetizados e se adquiriram as competências mínimas que permitam classificá-los como leitores; facilidade de identificar o tema de um texto; localizar habilidades explícitas no texto; inferir uma informação implícita no texto; interpretar, integrando texto e partes de um texto.

A Secretaria buscou conhecer os alunos, as condições de vida do seu entorno e a própria escola, pois a qualidade do ensino também pode ser explicada a partir dessa variável.

Com efeito, a avaliação exerce um papel fundamental, pois aponta desvios e inadequações. As relações entre o avaliador e o avaliado acontecem de forma linear, sem distinção entre um e outro. Nesta perspectiva, a avaliação oferece um diagnóstico acurado da realidade educacional e, por outro lado, é um instrumento capaz de apontar os rumos viáveis para a superação dos problemas diagnosticados, ou a valorização das práticas bem sucedidas. Assim, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são instrumentalizados na tentativa de expandir as responsabilidades, promover mudanças, fortalecer a articulação na

---

<sup>66</sup> As capacidades motoras e as cognitivas estão presentes em todos os objetivos do ensino e são subjacentes a quaisquer comportamentos humanos. Os processos cognitivos estão presentes em todas as manifestações do comportamento humano [...]. [...] a inevitável presença do aspecto cognitivo em quaisquer atividades não implica necessariamente que só a ele devem se orientar as intenções educativas no contexto da educação escolar. (COLL, MARTÍN, 2004, p. 28).

formulação de políticas, com vistas à elaboração de programas interventivos para a solução dos problemas diagnosticados.

Em consequência, a secretaria traduz as informações produzidas pelas avaliações em diretrizes para a ação em toda a rede municipal, desde a prática docente, a gestão escolar e as políticas educacionais emanadas da secretaria. A aquisição da consciência da variedade de fatores que interferem na qualidade do ensino municipal, das políticas de intervenção, sejam de ordem curricular ou administrativa, ocorre por meio da discussão coletiva.

Um dos aspectos importantes que a secretaria prioriza é a definição clara das intenções educativas, que funcionam como orientadoras da prática dos educadores, permitindo um ajuste nas diferentes situações de aprendizagem e do contexto no qual se dá o processo de ensino-aprendizagem. Preocupa-se, ainda, com a definição do que o SAREM deve garantir, do que possibilitaria e do que a secretaria deveria assegurar para as unidades escolares avaliadas. A definição de critérios para superar as dificuldades no processo ensino-aprendizagem, resultantes da avaliação de desempenho e rendimento escolar dos alunos, sinaliza os estágios de desenvolvimento dos educandos e a necessidade de apoio suplementar paralelo em período escolar diverso daquele em que o aluno frequenta as aulas regulares.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem abrange o desempenho dos alunos, a atuação do professor, o funcionamento da escola e a eficácia das políticas educacionais implantadas.

O SAREM tem como foco a rede municipal de ensino. Avalia o contexto e o processo de ensino-aprendizagem e não tem o objetivo de aprovar e/ou reprovar na passagem de um ciclo para outro, mas diagnosticar progressos e/ou recuos em relação ao saber escolar do aluno e despertar providências por parte da secretaria visando: a) subsidiar as tarefas da secretaria junto à direção e à coordenação pedagógica da escola; b) orientar a determinação de novos métodos que atendam às dificuldades dos alunos; c) apontar dificuldades, bem como os aspectos curriculares que merecem maior atenção; d) adequar o trabalho da prática cotidiana de sala de aula ao nível de desenvolvimento cognitivo do aluno; e) providenciar materiais didático-pedagógicos que ofereçam suporte pedagógico ao professor; f) conscientizar os pais sobre o ritmo de aprendizagem de seus filhos. Nesse sentido, propõe-se a verificar o rendimento escolar dos alunos nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática e a identificar fatores intervenientes nesse rendimento, de modo a fornecer a SME e aos seus gestores, informações que possam nortear a capacitação do corpo docente, o

replanejamento das atividades de aprender e ensinar, e a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar.

A avaliação oferece a criação e a manutenção de um fluxo de informações à Secretaria, subsidiando constantemente a gestão educacional e o estabelecimento de uma cultura avaliativa no município. Os resultados das provas retratam o perfil do aluno, do diretor, do coordenador e do professor, assim como as variáveis que interferem na aprendizagem, o desempenho por habilidades avaliadas e as estatísticas básicas das provas. Pretende-se utilizar os resultados para aprofundar as habilidades avaliadas.

A Secretaria responde pelos instrumentos e gerenciamento da avaliação que são: 1- Caderno de Prova contendo as questões objetivas<sup>67</sup> e o tema da Redação; 2- Delimitação dos parâmetros para a avaliação, organização dos instrumentos e a capacitação dos aplicadores; 3- Análise e divulgação dos resultados, viabilizando a implementação de ações e programas; 4- Organiza a logística da avaliação e a comissão de avaliação. Divulga o SAREM junto à comunidade; orientar a comissão de avaliação e aplicadores; coordenar a realização da avaliação e implementar ações.

Para a aplicação das provas conta com o Diretor da Escola, que é o coordenador da aplicação; a Comissão de Avaliação<sup>68</sup> que dá suporte à avaliação; os professores aplicadores, dois em cada sala, sendo um professor que não tenha aula na série avaliada; o Supervisor de Aplicação e os pais.

O tipo de avaliação aplicada oferece um diagnóstico do processo educacional no município, permitindo uma análise da qualidade do ensino; o monitoramento da equidade educacional e o desenvolvimento de políticas e ações.

Quanto ao nível de abrangência, o SAREM avaliou todos os alunos das séries finais do Ciclo I e do Ciclo II do Ensino Fundamental. A prova avaliou os conteúdos propostos nos PCNs, os do material apostilado do COC/NAME-Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino, voltados à realidade do ensino no município.

O sujeito da avaliação é o aluno e se considera objeto da avaliação as aprendizagens alcançadas em relação às necessidades futuras estabelecidas pela escola. A função social do ensino é a formação integral e seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas. O objetivo do ensino é centrar a atenção nas possibilidades pessoais de cada um dos alunos. O conhecimento do que cada aluno sabe e sabe fazer, foi o ponto de partida que permitiu, em relação aos objetivos e conteúdos de

---

<sup>67</sup>Ver anexo H

<sup>68</sup> A Comissão de Avaliação é formada por coordenadores e professores da rede municipal de educação.

aprendizagem previstos, estabelecer o tipo de atividade e tarefas para a aprendizagem cotidiana na escola.

A avaliação ofereceu indicador do conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam.

No Quadro 5.6.1 a seguir situamos o número de alunos avaliados por série em cada ano letivo.

QUADRO 5.6.1 Número de Alunos Avaliados por Série, Ano Letivo e Períodos: Manhã /Tarde

ANO	2ª SÉRIE (MANHÃ)	2ª SÉRIE (TARDE)	4ª SÉRIE (MANHÃ)	4ª SÉRIE (TARDE)	TOTAL DE ALUNOS 2ª SÉRIE	TOTAL DE ALUNOS 4ª SÉRIE	TOTAL DE ALUNOS AVALIADOS
2002	57	47	61	48	104	109	213
2003	66	36	68	46	102	114	216
2004	53	47	50	41	100	91	191
2005	44	37	50	44	81	94	175
2006	71	43	64	43	114	107	221

Fonte: Secretaria da EMEF “Profª Ana Maria Segura” de Cosmorama

A implantação do SAREM, decorreu da baixa produtividade dos alunos da rede municipal, evidenciando a necessidade de uma avaliação que possibilitasse um acervo de dados e informações sobre a rede municipal de educação, além das dificuldades de leitura, escrita e cálculo que as crianças apresentaram.

A responsabilidade da avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas da rede escolar é do poder público. A avaliação é algo inerente aos processos cotidianos e de aprendizagem, mas a avaliação do *sistema escolar* é uma ação de quem sabe que entre o ideal e o real existe um espaço a ser conquistado.

Os resultados anuais nunca serão iguais sobre os quais pese a ação padronizadora. A Secretaria comparou os resultados entre as mesmas séries utilizado-os como indicadores que compuseram aspectos qualitativos e quantitativos, em razão de proporcionar a continuidade dos procedimentos didáticos e avaliatórios. Conseguiu identificar, pelos resultados gerais de cada série, problemas de aprendizagem em nível pedagógico de escolas e, para reorientar a política educacional, buscou informações para propor soluções. A reorientação da política educacional pretendida caminhou no sentido de desencadear ações

que, partindo de situações analisadas, possam formular novas propostas que, compiladas pela equipe pedagógica, sirva como referência e canal de comunicação entre os envolvidos.

Diante dos resultados vale ressaltar o papel desenvolvido pela Rede de Proteção Social Pública Municipal de Assistência Social, que desenvolve projetos sociais na comunidade. Esses projetos atendem as famílias, crianças, jovens e adultos, por meio de atividades sócias - educativas e de apoio financeiro. A realização dos projetos no município contribuiu para a melhoria da qualidade de ensino porque estimularam a participação e permanência da criança e do jovem na escola. O quadro 5.6.2 a seguir ilustra esses projetos.

Quadro 5.6.2 – Apresenta os Projetos do Município.

Projeto	Objetivo	Nº de atendidos
Vem -Ser	Desenvolver ações para criar condições de desenvolvimento integral a criança e ao adolescente de 07 a 14 anos, por meio de ações sócio-educativas, complementação de horário escolar e encaminhamento para rede de serviços.	80 crianças e adolescente
Agente Jovem	Promover atividades sócio-educativas para jovens entre 15 e 17 anos em situação de exclusão e vulnerabilidade social, que possibilitem o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, que incentivem a conclusão do ensino formal e incluam a educação para o trabalho.	25 Jovens
Ação Jovem	Incentivar jovens na faixa etária de 15 a 24 anos em situação de vulnerabilidade social, mediante transferência de renda, a concluírem a escolaridade básica e/ou incentivar a participação e conclusão de cursos profissionalizantes.	50 Jovens
Oficina de Talentos	Proporcionar a criança e ao adolescente de 7 a 17 anos ações sócio-educativas contribuindo para seu desenvolvimento, com isto desperta suas potencialidades, valorização e fortalecimento familiar e comunitário.	100 crianças e adolescentes aproximadamente
Dança	Atende toda comunidade (Crianças, adolescentes, Adultos, Idosos).	150 aproximadamente
Bolsa Família	Transferir diretamente renda as famílias em situação de pobreza, associada ao compromisso da família a frequência das crianças e adolescentes na escola na escola e cumprir com os cuidados básicos em saúde.	500 famílias aproximadamente
Renda Cidadã	Atender famílias em situação de vulnerabilidade social, mediante transferência de renda com apoio financeiro temporário, assim fortalecer o grupo familiar através de ações com enfoque sócio-educativo e de geração de renda, objetivando a emancipação e inclusão social da família.	200 famílias
Benefício de Prestação Continuada (BPC) ao Idoso	Garantir um salário mínimo de benefício mensal ao idoso com 65 anos ou mais, que comprove não possuir meios de prover sua própria manutenção nem tê-la provida por sua família, cuja renda mensal per capitã seja inferior a 1/4 do salário mínimo.	132 aproximadamente
Benefício de Prestação Continuada (BPC) a Pessoa portadora de necessidades especiais.	Garantir um salário mínimo de benefício mensal a pessoas portadoras de necessidades especiais incapacitadas para vida independente e para o trabalho, que comprove não possuir meios de prover sua própria manutenção nem tê-la provida por sua família, cuja renda mensal per capitã seja inferior a 1/4 do salário mínimo.	60 aproximadamente
Benefícios Eventuais	Atender emergencialmente famílias em situação de risco e vulnerabilidade social, garantindo e efetivando os direitos sócio-assistenciais.	Aproximadamente 500 famílias ano
Idoso em abrigo	Propiciar ao idoso em situação de abandono, um atendimento integral, proporcionando uma melhoria de qualidade de vida.	26 idosos
Melhor idade com qualidade	Implementar ações sócio-educativas, recreativas e de lazer, a fim de prover a melhoria da qualidade de vida e um envelhecimento saudável.	200 idosos
Total geral de atendidos		2.023 pessoas

A permanência da criança na escola permite um desempenho mais efetivo das tarefas escolares e conseqüentemente nos resultados das avaliações

A avaliação exerce um papel fundamental, pois aponta as inadequações e lacunas do processo de ensino, oferece um diagnóstico da realidade educacional capaz de apontar rumos e de viabilizar a superação dos problemas diagnosticados, revela inadequações no processo de aprendizagem, impulsionando e promovendo mudanças significativas na formulação de políticas, que possibilitaram a elaboração de programas de intervenção voltados às reais necessidades diagnosticadas.

Para tanto, foram realizados vários programas de capacitação docente e de reforço das atividades curriculares aos alunos da rede municipal.

Após a aplicação do SAREM no município, houve um grande empenho para que o corpo docente aprimora-se seu padrão cultural e, garantir a infra-estrutura necessária à sustentação das ações pedagógicas das escolas, como formação continuada para os professores, inclusão de cursos de capacitação no horário de trabalho pedagógico coletivo, inclusão de estagiárias do curso de Pedagogia nas salas de aulas (realizado por meio da parceria prefeitura/universidade). Os gestores das escolas perceberam que participar das capacitações significava muita responsabilidade, habilidade e empenho para envolver a corpo docente e manter as parcerias. A primeira providência adotada foi a programação de reuniões sistemáticas para pensar a educação municipal, envolvendo professores e parceiros já existentes. Para pensar a educação municipal a partir do foco das deficiências detectadas no SAREM, foi realizado um acompanhamento estatístico dos resultados do SAREM e com base neles fundamentou-se o diagnóstico sobre a situação educacional do município. O problema selecionado como prioritário foi a deficiência em leitura e as ações priorizadas voltaram-se para o seu combate, tomando-se o cuidado de implementar projetos que envolvessem todo o corpo docente, de forma articulada.

O alcance dos objetivos por parte de cada aluno é um alvo que exige conhecer os resultados e os processos de aprendizagem. Para melhorar a qualidade do ensino foi preciso conhecer e avaliar a intervenção pedagógica dos professores, de forma que a ação avaliadora observe os processos de aprendizagem oferecidos.

Com base nos primeiros resultados do SAREM, introduziu-se a prática da capacitação em serviço de natureza essencialmente pedagógica. Seguiu-se nesta direção, na certeza de que a capacitação contribuisse para a formação de competências e atitudes que levassem os educadores envolvidos a questionar a realidade e a levantar hipótese de ação. A capacitação oferecida procurou preparar, técnica e pedagogicamente, a equipe de

coordenadoras da rede municipal, tanto da educação infantil como das séries iniciais do ensino fundamental, para a elaboração do diagnóstico da situação educacional do município.

A capacitação ocorreu por meio de parcerias com o MEC, SEE/SP, CENPEC, Fundação Lemann, Fundação Wolkswagem, Diretoria de Ensino, Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV), e outros. As coordenadoras foram os agentes multiplicadores de todo processo de capacitação e instrumentaliza os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, por meio de cursos teóricos e oficinas pedagógicas, para refletir sobre os conteúdos dos componentes curriculares e as novas formas metodológicas de atuação.

Destacam, a seguir, algumas ações desenvolvidas em Cosmorama, tendo por objetivo o combate à deficiência leitora.

#### 1- Projeto de Reforço.

O investimento às deficiências leitoras dos alunos passou a ser sistemática, dentro e fora do horário curricular, desenvolvido com o professor da sala ou professor/estagiário, contratado para oferecer suporte à prática pedagógica do professor da sala e aos alunos com dificuldades. As professoras estagiárias foram enquadradas como monitoras com o objetivo de oferecer apoio pedagógico à ação do cotidiano da sala de aula na implementação do currículo.

Os estudos de recuperação constituíram-se como uma nova possibilidade de o aluno aprender, superar dificuldades e avançar na aquisição de conceitos e habilidades para poderem progredir em sua escolaridade. Para isso, foi imprescindível partir daquilo que o aluno já sabia, por meio de intervenções adequadas, ampliar o seu saber, despertando-lhe o desejo de aprender e conhecer mais. O processo de recuperação acontece durante todo o ano letivo, por meio da seleção das habilidades e dos conceitos básicos de cada atividade do currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental.

#### 2- Projeto de Leitura.

O projeto de leitura aconteceu de forma sistemática durante e após o período de aula por meio de incentivo à leitura. Para tanto, foram feitos investimentos em aquisição de acervo bibliográfico de literatura infantil e demais acervos necessários à capacitação docente.

#### 3- Capacitação de Práticas de Laboratório.

Essa capacitação foi realizada para os professores em parceria firmada com o UNIFEV - Centro Universitário de Votuporanga. Os professores foram capacitados para trabalhar com práticas de laboratório em ciências, física, química e geografia.

#### 4- Capacitação: Oficinas de Teatro e Contação de Histórias.

5- Capacitação realizada em parceria com a Fundação Wokswagem e o CENPEC: Projeto Entre na Roda, que desenvolve atividades de incentivo à leitura e o Projeto Brincar, que resgata os jogos e as brincadeiras infantis de outras épocas.

6- Programa de Capacitação em parceria com o governo do estado: Projeto Letra e Vida; Projeto Letramento em Alfabetização e Letramento em Matemática.

7- Capacitação em Leitura e Matemática em parceria com o GRUHBAS – PROJETOS EDUCACIONAIS E CULTURAIS; e outros.

Paralelamente a esses projetos de capacitação foram desenvolvidos projetos de: Leitura na escola; Artes; Pintura em tela; Dança na escola; Informática; Jornal escolar; Rádio Escola e outros, com o objetivo de melhorar a competência leitora e escritora das crianças.

Vale destacar também que tanto a coordenação como a direção fez parte das capacitações, o que permitiu a reestruturação do sistema de gestão das escolas e de ampliação da autonomia pedagógica e de reorganização curricular.

Com base nos documentos da escola (plano de ensino) e nos Parâmetros Curriculares Nacional, foram elaboradas questões para as 4<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries que enfatizavam na leitura e interpretação a;

- capacidade de produzir e compreender a língua oral em diferentes situações de uso;

- compreender o fato de que o uso da língua é regido por certas convenções;

- ter compreensão da base alfabética da escrita, por meio de linguagem;

- reconhecer as convenções fixas e externas ao sistema de representação da linguagem escrita (escritas das palavras, pontuação);

- ler, atribuindo significado para os diversos tipos de textos construídos (narrativos, instrucionais, publicitários);

- identificar os diferentes tipos de textos de acordo com a sua função social (literários, jornalísticos, folclóricos, instrucionais, epistolares, publicitários, humorísticos, informativos);

- identificar as informações contidas no texto lido;

- reconhecer o personagem e sua caracterização;

Na produção o aluno deve ser capaz de:

- escrever diferentes tipos de textos (narrativo-descritivo, lista, bilhete);

- utilizar a seqüência lógica dos fatos narrados;

- utilizar os elementos que estruturam o texto;

- utilizar as convenções externas ao sistema alfabético de escrita (maiúsculas, sinais de pontuação e grafias).

A análise dos resultados extraídos dos testes aplicados no SAREM de 2002 a 2006, permitiu a construção de quatro categorias de desempenho: Abaixo da Média (índice de desempenho abaixo da média de 50%); Bom (índice entre 51% e 75%); Muito Bom (índice entre 78% e 90%) e Excelente (entre 91% e 100%).

Quadro 5.6.3 – Construção de Competências e Desenvolvimento de Habilidades de Leitura de Textos de Gêneros Variados em cada um dos Estágios para a 4ª série do Ensino Fundamental.

Abaixo da Média	Os alunos não desenvolveram habilidades de leitura. Não conseguiram responder itens da prova. Os alunos ainda apresentam deficiência no processo de alfabetização. Não apresentam competência leitora.
Bom	Os alunos, neste estágio, foram capazes de desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda apresentaram dificuldades de interpretação.
Muito Bom	Os alunos, neste estágio, apresentaram um nível de compreensão de textos adequados à 4ª série.
Excelente	Os alunos, neste estágio, apresentaram-se como leitores com habilidades consolidadas.

No nível Bom e Muito Bom espera-se que o aluno, em relação aos conteúdos domine com fluência a oralidade, a leitura e a interpretação a partir da leitura global de textos<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> Seria necessária uma análise mais profunda do significado atribuído na avaliação aos estágios: Abaixo da Média, Bom, Muito Bom e Excelente, bem como das habilidades e competências apresentadas. Esta análise estaria fundamentada em perguntas como: Quais habilidades de leitura e escrita as crianças dominaram? Em que nível de alfabetização as crianças se encontram? Os alunos conseguem interpretar textos com mensagens simples e complexas? Os alunos dominaram as questões elementares de matemática? Mas para apresentá-las, precisaríamos abordar questões de fundamentação teórica sobre conceitos de alfabetização, o que foge dos objetivos desta pesquisa.

Quadro 5.6.4 – Construção das Competências e Desenvolvimento de Habilidades de Leitura de Textos de Gêneros Variados em cada um dos Estágios para a 2ª série do Ensino Fundamental.

Abaixo da Média	Os alunos apresentaram dificuldades de leitura e escrita. Não estavam alfabetizados. Escrita alfabética.
Bom	Os alunos dominam as habilidades de leitura e escrita, mas ainda apresentaram sérias dificuldades em interpretação de textos e escrita ortográfica.
Muito Bom	Os alunos dominaram as habilidades de leitura e escrita com raras dificuldades apresentadas.
Excelente	Os alunos dominaram plenamente as habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos.

Quadro 5.6.5 – Construção das Competências e Desenvolvimento de Habilidades na Resolução de Problemas em cada um dos Estágios para a 4ª série do Ensino Fundamental.

Abaixo da Média	Não conseguiram realizar as atividades matemáticas na linguagem específica, elementares para a 4ª série.
Bom	Os alunos conseguiram desenvolver além das habilidades elementares de interpretação de problemas e do tipo de operação envolvida no problema.
Muito Bom	Os alunos interpretaram e souberam resolver problemas de forma competente. Apresentaram as habilidades compatíveis com a 4ª série.
Excelente	Apresentaram habilidades de interpretação de problemas num nível superior ao exigido para a 4ª série.

Quadro 5.6.6 – Construção das Competências e Desenvolvimento de Habilidades na Resolução de Problemas em cada um dos Estágios para a 2ª série do Ensino Fundamental.

Abaixo da Média	Não conseguiram realizar as atividades matemáticas na linguagem específica, elementares para a 2ª série.
Bom	Os alunos conseguiram desenvolver além das habilidades elementares de interpretação de problemas e identificação do tipo de operação envolvida no problema.
Muito Bom	Os alunos interpretaram e souberam resolver problemas de forma competente. Apresentaram as habilidades compatíveis com a 2ª série.
Excelente	Apresentaram habilidades de interpretação de problemas num nível superior ao exigido para a 2ª série.

A análise dos dados obtidos pelos testes demonstrou que os itens que exigiam conhecimentos de conceitos e o uso destes na solução de problemas simples obtiveram melhores resultados do que os que pediam conhecimento em problemas mais complexos. Os alunos dominam os conceitos abordados e os procedimentos relativos a eles, mas os problemas mais sérios estão na aplicação dos conhecimentos em situações mais complexas.

Os quadros de 5.6.3 a 5.6.4 classificam o nível de habilidades dos alunos nos níveis de aproveitamento em Leitura e os quadros 6.6.5 e 5.6.6 em Matemática.

A seguir apresenta-se a escala de aproveitamento nos anos de 2002 a 2006 em Leitura e Matemática, segundo as provas do SAREM. Os gráficos mostram o nível de habilidades dos alunos e demonstram os resultados por ano e final de ciclo (2ª série e 4ª série) nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e (Dados de 2002). Os gráficos que seguem representam o nível de desempenho dos alunos por acertos nas questões.

Gráfico 5.6.1

2ª SÉRIE - LÍNGUA PORTUGUESA / MATEMÁTICA  
REPRESENTA AS PORCENTAGENS DE ACERTOS - 2002

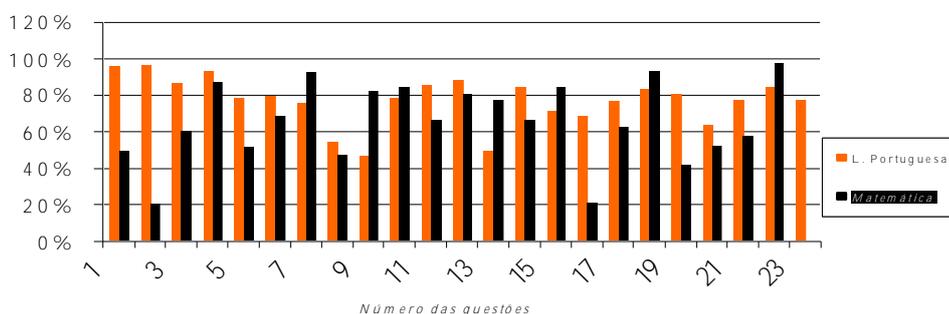
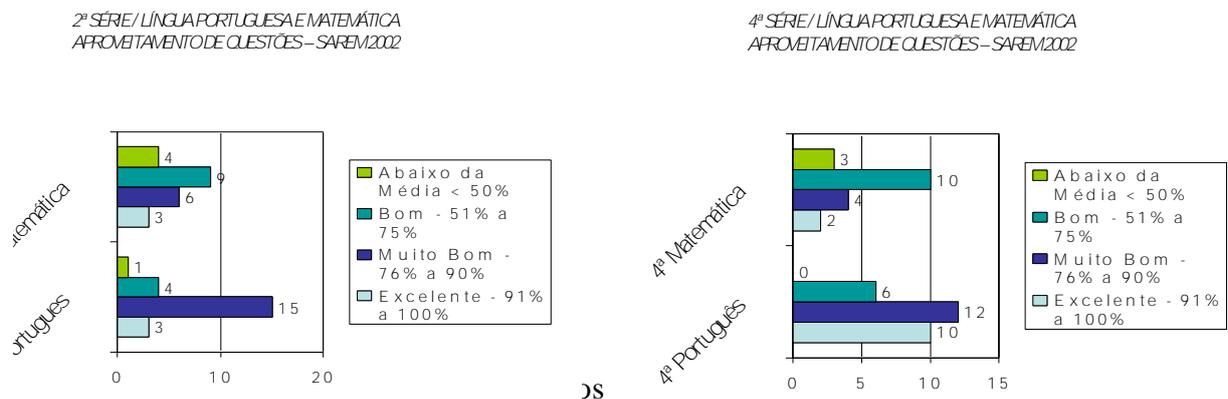


Gráfico 5.6.2

Gráfico 5



Língua Portuguesa e Matemática da 2ª e 4ª série. Dados do SAREM 2002.

No gráfico 5.6.1, os resultados da avaliação de Língua Portuguesa em 2002, revelaram, de modo geral, que os alunos das 2ªs séries:

- Em Língua Portuguesa a nona questão apenas 47% dos alunos acertaram e a décima terceira questão os alunos obtiveram 50% de acertos.
- Os alunos apresentaram um bom desempenho nas atividades de linguagem;
- Demonstraram pequenas dificuldades no reconhecimento da função e do uso dos elementos que estruturam as frases e os textos.

Como se pode observar no gráfico 5.6.1, das vinte e três questões de Língua Portuguesa, apenas uma não foi respondida adequadamente, ficando, portanto, no nível Abaixo da Média.

No gráfico 5.6.2, os resultados da avaliação de Matemática em 2002, revelaram, de modo geral, que os alunos da 2ª série:

- Das vinte e duas questões de Matemática, em quatro delas os alunos ficaram abaixo da média esperada, e nas demais obtiveram média acima dos 51% mínimo exigido;
- O percentual de acerto das questões ficou acima da média de 50%;
- Em Matemática, a segunda questão apenas 21% das crianças acertaram, a oitava apenas 48%, a décima sexta apenas 22% e a décima nona 42 % de acertos;

Verifica-se, então, que no componente curricular de Matemática os alunos ficaram no nível considerado Abaixo da Média apenas em quatro questões.

Em relação à quarta série, observou-se que o desempenho foi considerado bom em Língua Portuguesa, apresentando maior grau de dificuldade em Matemática. Na questão número oito os alunos tiveram 44% de acertos, na décima segunda 31% e na décima oitava 43% de acertos, o que demonstra que em três questões das vinte e quatro os alunos não obtiveram o nível de desempenho esperado.

Os gráficos a seguir representam a porcentagem de acertos no final de ciclo (2ª série e 4ª série) nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. (Dados de 2003).

Gráfico 5.6.5

2ª SÉRIE - LÍNGUA PORTUGUESA / MATEMÁTICA  
REPRESENTA AS PORCENTAGENS DE ACERTOS - 2003

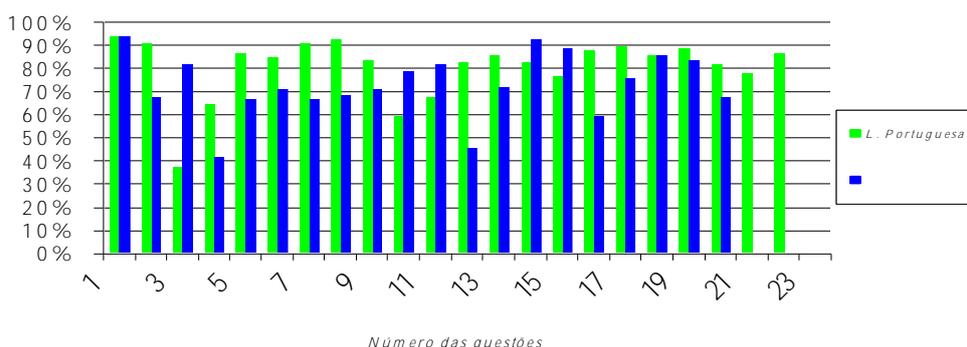


Gráfico 5.6.6

4ª SÉRIE - LÍNGUA PORTUGUESA / MATEMÁTICA  
 REPRESENTA AS PORCENTAGENS DE ACERTOS - 2003

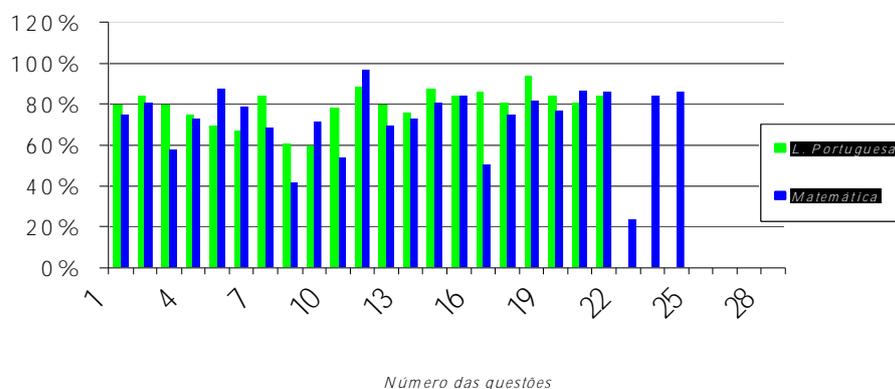


Gráfico 5.6.7

2ª SÉRIE / LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA  
 APROVEITAMENTO DE QUESTÕES - SAREM 2003

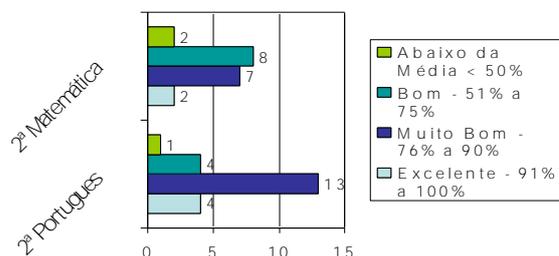
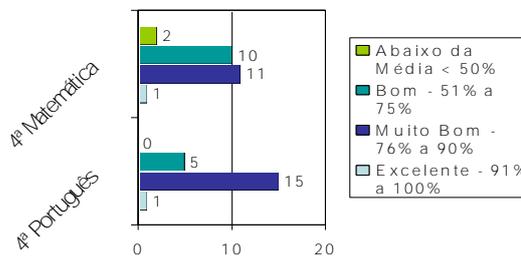


Gráfico 5.6.8

4ª SÉRIE / LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA  
 APROVEITAMENTO DE QUESTÕES - SAREM 2003



Os gráficos apresentam os resultados segundo o nível de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática da 2ª e 4ª série. Dados do SAREM 2003.

Pode-se observar nos gráficos que os resultados da aplicação do SAREM de 2003 não foi muito diferente. Em Língua Portuguesa, na 2ª série os alunos apresentaram bom desempenho onde apenas a questão número três obteve a porcentagem considerada Abaixo da Média final de ciclo (2ª série e 4ª série) nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Na quarta série não foi constatado aproveitamento insuficiente em Língua Portuguesa.

No componente curricular de Matemática, na 2ª série apenas a questão número quatro apresentou rendimento insuficiente, com 42 % de acertos pelo grupo avaliado. Na 4ª série, na questão número oito, os alunos obtiveram 42% e na vigésima segunda obtiveram apenas 24% de acertos. Como se pode constatar por meio dos gráficos a porcentagem de alunos Abaixo da Média não foi muito significativa.

Os gráficos a seguir representam a percentagem de acertos no final do ciclo (2ª série e 4ª série) nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. (Dados de 2004).

Gráfico 5.6.9

2ª SÉRIE - LÍNGUA PORTUGUESA / MATEMÁTICA  
REPRESENTA AS PORCENTAGENS DE ACERTOS - 2004

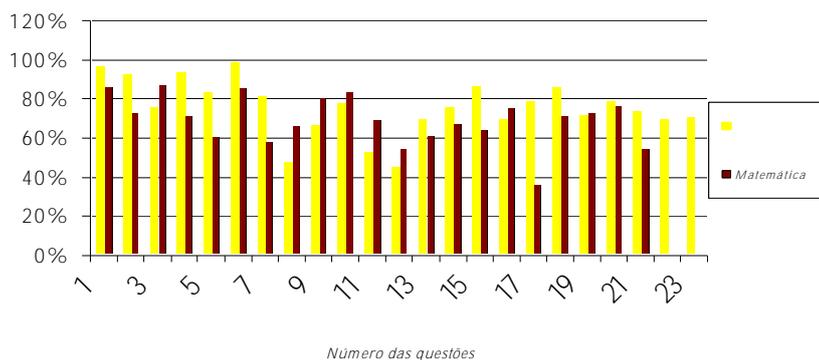


Gráfico 5.6.10

4ª SÉRIE - LÍNGUA PORTUGUESA / MATEMÁTICA  
REPRESENTA AS PORCENTAGENS DE ACERTOS - 2004

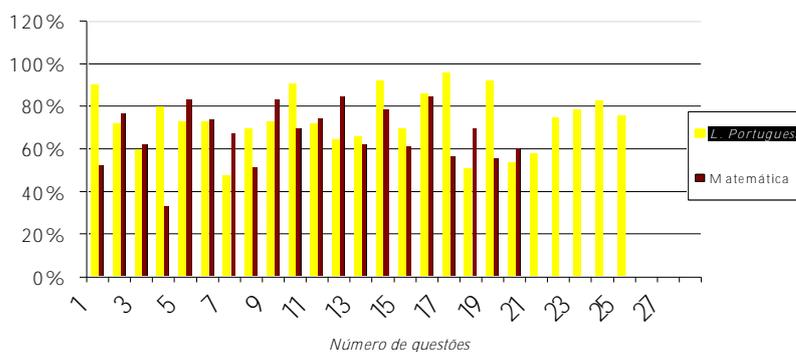


Gráfico 5.6.11

2ª SÉRIE / LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA  
APROVEITAMENTO DE QUESTÕES - SAREM 2004

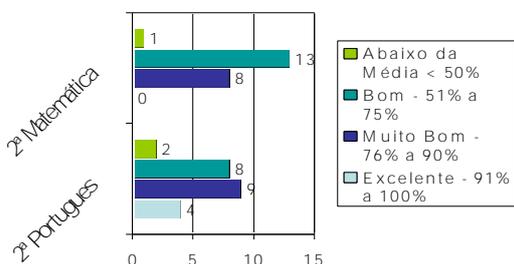
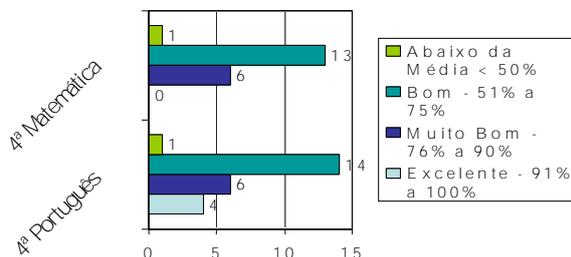


Gráfico 5.6.12

4ª SÉRIE / LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA  
APROVEITAMENTO DE QUESTÕES - SAREM 2004



Os gráficos apresentam os resultados segundo o nível de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática da 2ª e 4ª série. (Dados do SAREM 2004).

Os resultados das avaliações de 2002, 2003 e 2004 indicaram, por sua vez, que os alunos apresentavam dificuldades na resolução de questões que demandavam a compreensão de enunciados, a percepção dos conceitos envolvidos, a seleção de informações e a análise de situações-problema.

Os dados apresentados nos gráficos acima sintetizam as informações relativas ao universo das questões incluídas nos processamentos estatísticos.

Pode-se observar por meio dos dados estatísticos ligeira diferença em favor do ano de 2003 e 2004 tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Os gráficos permitem analisar com detalhadamento os resultados além de poder visualizar a porcentagem dos alunos que obtiveram êxito nas questões avaliadas.

As habilidades descritas numa escala de desempenho composta de quatro níveis, e a distribuição dos alunos da 2ª e 4ª série pelos diferentes níveis são mostradas nos gráficos e permite constatar que a maioria situa no nível Bom, o que sinaliza a aquisição das habilidades cognitivas esperadas para a série que esses alunos estão cursando.

Na seqüência os gráficos representam a porcentagem de acertos no final de ciclo (2ª série e 4ª série) nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. (Dados de 2005).

Gráfico 5.6.13

2ª SÉRIE - LÍNGUA PORTUGUESA / MATEMÁTICA  
REPRESENTA AS PORCENTAGENS DE ACERTOS - 2005

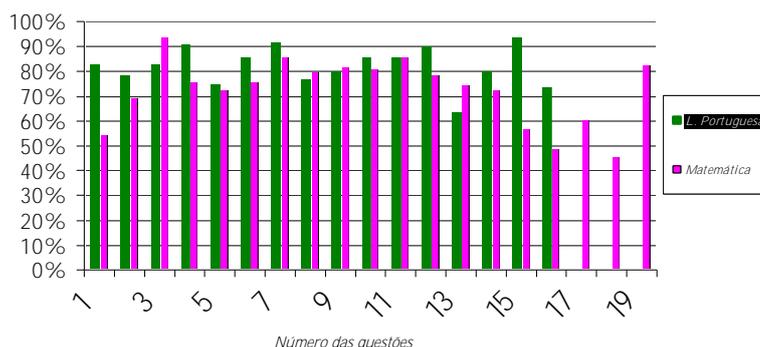


Gráfico 5.6.14

4ª SÉRIE - LÍNGUA PORTUGUESA / MATEMÁTICA  
REPRESENTA AS PORCENTAGENS DE ACERTOS - 2005

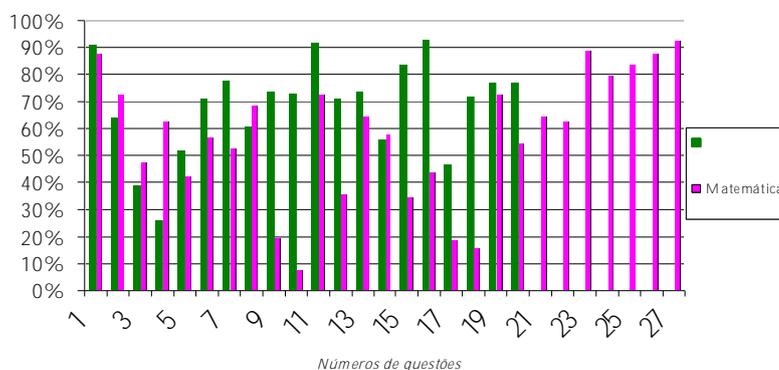


Gráfico 5.6.15

2ª SÉRIE/ LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA  
APROVEITAMENTO DE QUESTÕES - SAREM 2005

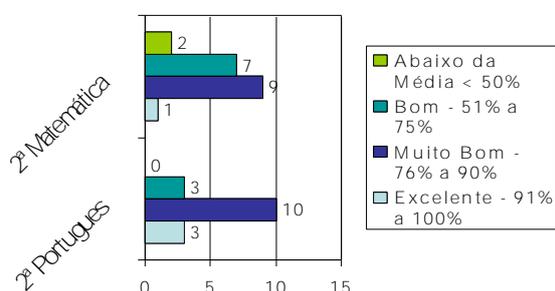
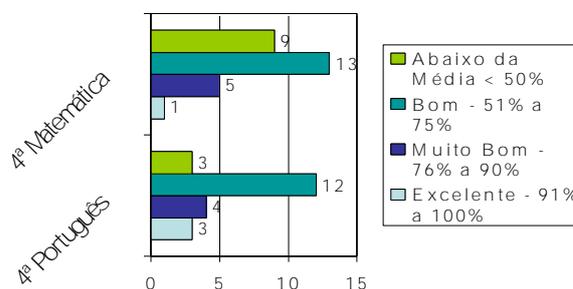


Gráfico 5.6.16

4ª SÉRIE/ LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA  
APROVEITAMENTO DE QUESTÕES - SAREM 2005



Os gráficos apresentam os resultados segundo o nível de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática da 2ª e 4ª série. (Dados do SAREM 2005).

Em 2005 os alunos da 2ª série apresentaram um desempenho acima do esperado em Língua Portuguesa, e em Matemática obtiveram nível insuficiente apenas na décima sexta questão com 49% e na décima oitava com 46%.

No entanto, os alunos da 4ª série obtiveram resultado insuficiente em três questões de Língua Portuguesa e em nove questões de Matemática, mostrando um desempenho de 48% na terceira questão, 43% na quinta, 20% na nona, 8% na décima, 36% na décima segunda, 35% na décima quinta, 44% na décima sexta, 19% na décima oitava e 16% na décima nona. Esse resultado negativo gerou grande preocupação porque demonstra que os alunos não dominaram as habilidades avaliadas pelos itens da prova.

Da mesma forma que nos anos anteriores, a seleção dos itens que compuseram a prova de Matemática do SAREM 2005 foi efetuada, tanto quanto possível, observando-se orientações previamente definidas pelo grupo organizador, considerando as mesmas características e dificuldades, assim como a q

Os gráficos apresentam os resultados segundo o nível de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática da 2ª e 4ª série. (Dados do SAREM 2006).

Em 2006 os resultados foram amplamente satisfatórios nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, tanto nas 2ª séries quanto nas 4ª séries avaliadas. Após esses cinco anos de aplicação da avaliação do SAREM os alunos demonstraram maior facilidade em lidar com os diferentes gêneros textuais que integram a avaliação, estabelecem relações de causa/efeito e lidam com o uso da linguagem, reconhecendo o efeito de sentido decorrente do emprego da pontuação em diferentes contextos de uso.

Em Matemática, verifica-se que, os alunos resolvem situações-problemas que envolvem as quatro operações. Utilizam representações fracionárias em situações que envolvem a relação parte/todo em grandezas diferentes. Resolvem situações-problemas que envolve as situações inversas com as quatro operações e as demais situações do nível da série avaliada.

Os gráfi463.17 Tm (u)Tf76.93aTfms (e)Tjledlo0463.87.36v(0)E22603 Tfm(s)E Tj/F1 02Tf  
apli

*2ª SÉRIE / LÍNGUA PORTUGUESA  
ACERTOS – 2002 / 2003 / 2004 / 2005 / 2006*

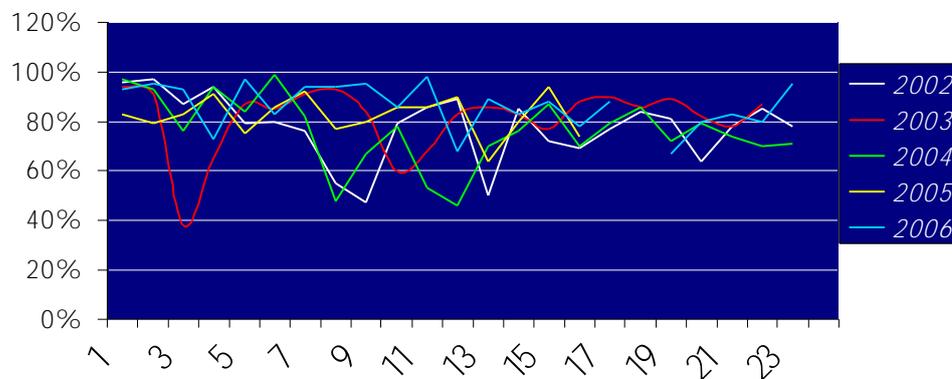


GRÁFICO 5.6.21 – Média comparativa dos anos de 2002 a 2006 por questão e porcentagem de acertos em Língua Portuguesa- 2ª série.

*2ª SÉRIE / MATEMÁTICA  
ACERTOS / 2002 / 2003 / 2004 / 2005 / 2006*

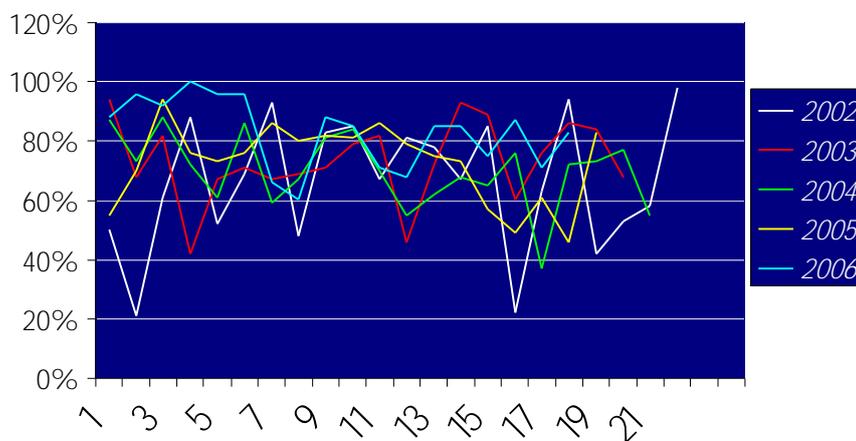


GRÁFICO 5.6.22 – Média comparativa dos anos de 2002 a 2006 por questão e porcentagem de acertos em Matemática- 2ª série.

## *4ª SÉRIE / LINGUA PORTUGUESA ACERTOS – 2002 / 2003 / 2004 / 2005 / 2006*

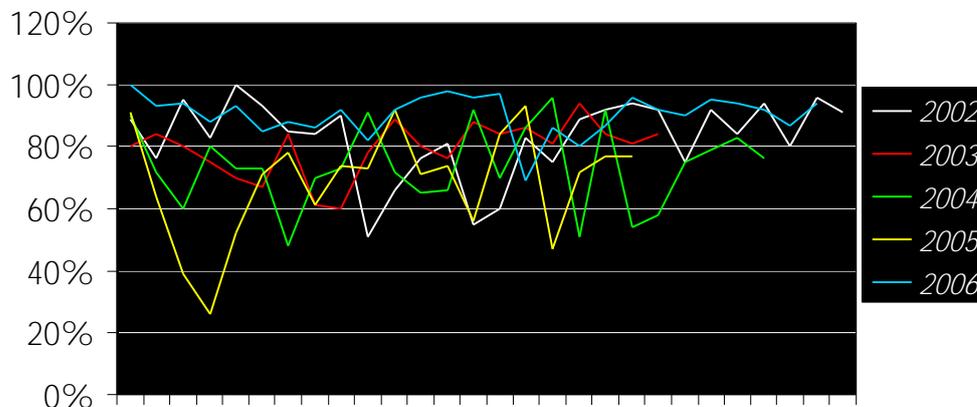


GRÁFICO 5.6.23 Média comparativa dos anos de 2002 a 2006 por questão e porcentagem de acertos em Língua Portuguesa - 4ª série.

## *4ª SÉRIE / MATEMÁTICA ACERTOS – 2002 / 2003 / 2004 / 2005 / 2006*

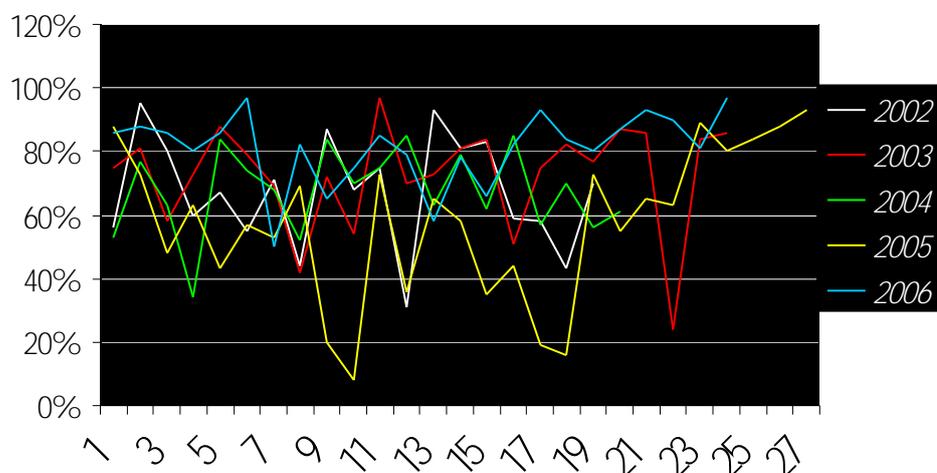


GRÁFICO 5.6.24 – Média comparativa dos anos de 2002 a 2006 por questão e porcentagem de acertos em Matemática - 4ª série.

Os dados demonstram que a rede municipal de Cosmorama está desenvolvendo a contento o processo de ensino e aprendizagem apresentando o nível de aprendizado esperado para a série correspondente.

O contingente de alunos classificados com desempenho abaixo da média em Leitura (Língua Portuguesa) e Cálculo (Matemática) resulta de pequenas defasagens e deficiências do processo de ensino, que podem ser ajustadas por meio de projetos específicos.

A média do município corresponde ao estágio “Bom” de aprendizagem. Embora o município apresente uma porcentagem no estágio, abaixo da média em Leitura e Matemática, isso não significa uma má qualidade de ensino, pois o desempenho Bom dos alunos q

e se os métodos e técnicas utilizadas pelos docentes estão em consonância com os objetivos, levando em consideração a manifestação dos professores e o interesse dos alunos em aprender. Esse é o ponto mais importante nesta pesquisa, pois os elementos que compõem o fazer pedagógico devem acontecer de forma integrada e harmoniosa.

Vale destacar também, que existe uma diversidade entre os docentes da rede municipal. Por um lado, temos aqueles cujas práticas são consideradas mais “tradicionais”, que ainda usam cartilha, são mais enérgicas e interagem com crianças de forma mais autoritária. Por outro lado, tem professores que desenvolvem atividades criativas, significativas e estimulam mais a participação e a imaginação das crianças. Outras são ecléticas, combinam o “tradicional” com atividades de participação dos alunos. Observa-se que esta diversificação não tem prejudicado o desempenho do trabalho, mas, os resultados da heterogeneidade das práticas são mais produtivos que improdutivos. Isso que dizer que o processo educativo é um processo de conhecimento que tem uma base sócio-histórico-cultural. A postura da prática dos educadores está embasada na bagagem cognitiva e características da interação desenvolvida entre elas, assim como o contexto social e cultural que compartilham. (PENIM, 1994, p. 125).

Na análise do material didático aplicado, a SME tem realizado sondagens por meio de momentos coletivos, como reuniões de planejamento, oferecendo a sustentação para o direcionamento das políticas públicas na educação municipal.

Quanto à verificação da frequência do uso dos materiais didáticos utilizados, colhe informações por meio dos registros do número de vezes que os materiais são retirados pelos docentes. Para realizar esse controle são feitos registros em livro próprio. A frequência no uso dos materiais didáticos varia de docente para docente. Isto leva a crer que um dos motivos dos alunos estarem no estágio abaixo da média encontra-se na ausência ou na pouca aplicabilidade dos recursos didáticos que a escola disponibiliza para o professor em sala de aula. Apesar da escola estar equipada, o professor ainda resiste quanto ao manuseio desse material.

Por último, quanto à situação de formação dos professores em exercício, a SME conta com um quadro de professores concursados, a maioria com formação em nível superior, pós-graduação *lato-sensu* e de posse de vários cursos de capacitação em serviço, o que não justifica que a rede municipal ainda tenha alunos apresentando defasagens em leitura,

escrita e cálculo. Entretanto, ainda existe um descompasso com os profissionais contratados<sup>70</sup> que geralmente não possuem curso superior, ou se possuem não tem experiência de sala de aula. Esses profissionais levam um susto ao deparar-se com a diversidade da sala de aula. Esse encontro com o novo contexto “sala de aula”, provoca no professor iniciante incerteza, desequilibra as concepções formadas nos cursos de formação gerando total desconforto frente à heterogeneidade encontrada.

O professor, em seu primeiro contato com a sala de aula, confronta as teorias estudadas com a prática, mas não é capaz de fazer uma transposição da teoria para a sala de aula na forma prática, observando-se que a dicotomia teoria e prática ainda se faz presente no cotidiano da prática pedagógica. A pesquisa realizada por Figueiredo (1999, p.53), elucida a questão da relação teórica e prática nos cursos de Pedagogia em depoimentos dos alunos enfatizando que [...] os conteúdos da Didática são poucos ou insuficientes, porque, na vida prática, não oferecem fundamentação e instrumentação para a sua futura atuação em sala de aula.” Evidencia ainda o distanciamento da teoria com a prática vivenciada, mostrando que o aluno “[...] vive contradições e conflitos por se achar em prejuízo em relação ao instrumental teórico sistematizado, que pouco pode auxiliar a enfrentar a prática pedagógica futura”.

Com a preocupação da falta de agilidade e habilidade nesse contexto para com o trato do cotidiano da sala de aula; da insegurança da professora iniciante, as atitudes inadequadas dela em relação aos alunos e aos pais, a SME tem proporcionado vários debates, palestras, e cursos de capacitação, com o objetivo de melhorar a prática pedagógica.

Verifica-se que a professora iniciante está preocupada com os alunos, com o seu rendimento, mas ainda não adquiriu habilidade suficiente para detectar as reais dificuldades dos alunos no contexto escolar e buscar diretrizes para sua prática.

Essas questões não podem ser deixadas de lado no processo de avaliação do rendimento escolar dos alunos, pois evidenciam lacunas deixadas no processo de aprender e ensinar, que resultam da dicotomia entre a teoria e a prática. Cabe ressaltar ainda, a grande rotatividade entre esses profissionais, que gera outro problema difícil de ser sanado, pois o profissional é capacitado e no ano seguinte ele migra para outra secretaria, gerando um desgaste e o descompasso entre as diretrizes traçadas e o que realmente acontece na prática.

A análise dos dados nesse capítulo possibilitou a compreensão dos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal sobre a avaliação, seus benefícios

---

<sup>70</sup> São profissionais contratados por tempo determinado. São classificados por meio de um processo seletivo, realizado anualmente para cobrir os afastamentos dos professores que assumem a direção e coordenação pedagógica.

e dificuldades no âmbito municipal e educativo. Para tanto, os dados analisados levaram à construção de políticas educativas municipais significativas e que resultaram em subsídios para a gestão municipal na implementação de novas políticas públicas.

Os resultados aqui exibidos constituem-se no desenvolvimento da competência, compromisso e responsabilidade da administração municipal no processo de ensino. Foram organizados para serem utilizados e postos em discussão e experimentação, com o intuito de serem continuamente revistos.

Espera-se que essa contribuição possa ser de utilidade para o despertar de novos estudos na área, servindo de subsídios aos sistemas municipais de ensino e outros afins, que estejam implementando ações relacionadas com a avaliação e o desenvolvimento de competências, habilidades e capacidades pedagógicas, considerando-se os cenários municipais e as perspectivas de novas aprendizagens na sociedade local e geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

---



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

No desenvolvimento da tese, sentimos necessidade de recuperar o contexto histórico-educativo no qual emergem os processos de descentralização e de avaliação, já que foram tendências comuns destes processos em vários países latino-americanos, sobretudo a partir das reformas educacionais dos anos 90, algumas fortemente influenciadas pelas posições de organismos multilaterais, em especial, do Banco Mundial.

Por isso, foi importante tratar da avaliação, além de seus aspectos técnicos, no contexto do que pode ser designado como a “problemática da avaliação educacional na América Latina”, valendo-se de estudos e de análises comparativas entre as iniciativas de avaliação em vários países latino-americanos e tentando estabelecer uma ponte entre os processos que ocorreram no contexto histórico-educacional, na dimensão pedagógica e nos processos de elaboração das políticas educacionais.

A discussão em torno das características e funções da avaliação no continente latino-americano permitiu compreender as suas peculiaridades e limites, os objetivos e as políticas públicas no momento histórico vivido após a década de 90. Sem esse percurso não teria sido possível compreender as razões pedagógicas e políticas que determinaram a implantação de sistemas de avaliação externa na América Latina. Desta forma o trabalho de pesquisa exigiu uma contextualização mais ampla que incluiu estudos sobre o processo de descentralização, de municipalização e das várias avaliações de desempenho aplicadas no Brasil e no Estado de São Paulo tendo como parâmetro para a avaliação local.

Este trabalho teve como objetivo, efetuar uma descrição da implantação e da metodologia de trabalho do SAREM - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal do município de Cosmorama, criado com a finalidade de verificar o desempenho escolar dos alunos e identificar os fatores que nele interferem e os avanços em termos de

aprendizagem dos alunos comprovados pelos resultados do SAREM; identificar aspectos dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática que mereciam maior atenção; verificar a construção da autonomia pedagógica das escolas; avaliar o impacto do sistema de avaliação municipal no ambiente escolar; verificar quais os subsídios oferecidas a Secretaria e as políticas públicas implantadas pela Secretaria a partir dos resultados obtidos.

Buscar esse objetivo foi um caminho difícil, mas que propiciou resultados que podem contribuir para a gestão da Secretaria, especificamente em diretrizes para uma proposta de diretrizes de ação. Procurou-se, ao longo do texto, apontar novas possibilidades de gestão da Secretaria frente aos resultados comprovados do SAREM, oferecer caminhos para a elaboração de uma gestão democrática a partir do uso dos resultados como ponto delimitador de novas políticas públicas no município.

Assim, com base nos dados estatísticos obtidos foi possível concluir que: os indicadores têm subsidiado a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica por parte do órgão municipal de ensino, apontando falhas e propostas para corrigir distorções e melhorar a gestão do sistema municipal de educação, oferecem contribuições que interferem no processo de ensino – aprendizagem, na organização dos conteúdos dos componentes curriculares e dos processos pedagógicos, mostrando até que ponto os alunos da 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental adquiriram conhecimentos, competências e habilidades específicas exigidas para o nível escolar em que se encontram. O SAREM procurou, nos dois ciclos avaliados a partir da implantação, aferir a qualidade do ensino oferecido por meio da avaliação dos resultados do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, em termos da produtividade do processo e do nível dos conhecimentos e habilidades adquiridos. O município de Cosmorama, ao ter a iniciativa de implantar o SAREM, destacou-se entre os municípios da região, na medida em que a maioria deles ainda está na dependência de sistemas de avaliação federais e/ou estaduais (como o SAEB ou o SARESP), para a obtenção de indicadores que possam fundamentar as decisões de política educacional nos limites de suas jurisdições e alcançar a qualidade desejada no nível fundamental.

A posição defendida nesta tese é que um sistema municipal de avaliação escolar, apesar das críticas que foram feitas às reformas educacionais, principalmente aquelas referentes à descentralização – como a de que teria desresponsabilizado o Estado com a manutenção dos sistemas educacionais, ao dividir esta responsabilidade com a Sociedade - pelo menos no que se refere aos municípios, no caso brasileiro, abre a possibilidade para que eles possam criar seus sistemas educacionais próprios e implantar formas de avaliação do ensino mais compatíveis às suas realidades. Neste caso, a descentralização (no caso, a

municipalização no Brasil e a criação dos sistemas municipais de ensino), criou as condições para isto, mesmo que a autonomia destes sistemas, prevista e incorporada na Constituição, tenha sido e, de certa forma, ainda continue, relativa. A experiência do município de Cosmorama parece comprovar esta tese.

O processo de descentralização e municipalização, apesar de ter sido condicionado por influência de organismos internacionais e decisão política de dirigentes políticos dos países que promoveram reformas econômicas institucionais e educacionais, possibilitou aos municípios criação de condições para que os municípios implantassem sistemas de avaliação apropriados às suas realidades específicas. A experiência do município de Cosmorama demonstrou isso, ou seja, um sistema de avaliação pode gerar resultados que fundamentem decisões de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação.

Refletindo sobre a hipótese de que a implantação de sistemas de avaliação próprios, mesmo tendo como referência os sistemas nacionais e estaduais já existentes – constituiu-se um desafio para os dirigentes educacionais e políticos do município pesquisado, alguns pressupostos se estabeleceram, correlacionados à hipótese central: a) essa experiência pode servir de exemplo ou de modelo para os demais municípios, mesmo de pequeno porte; b) no caso do município de Cosmorama, o órgão dirigente local, a partir de uma decisão e vontade política assumiu esta responsabilidade e os resultados demonstraram que é possível ter um sistema municipal de avaliação eficiente e eficaz que resulte em benefícios para as escolas e para a sociedade local, no que se refere à qualidade do ensino tão falada durante as reformas educacionais; c) os dirigentes municipais, pelo que se constatou no processo que antecede à implantação do SAREM, sabiam do longo caminho a percorrer para melhorar a qualidade do ensino e a necessidade de promover um consenso entre a comunidade escolar e a comunidade local sobre a condução de um sistema de avaliação externa no município. Trata-se de construir uma nova política municipal, possibilitar outras formas de gestão e de autonomia, desse modo, outras formas de alterar os instrumentos de avaliação tradicionais de ensino.

Nesta tese a atenção está voltada para a condução dos sistemas de avaliação considerando-os como instrumentos que permitem identificar problemas, mas sabendo que por si só não os resolve. A solução dos problemas veio do próprio sistema, por intermédio da intervenção da Secretaria Municipal de Educação e dos professores. A propósito, depoimentos e anotações dos professores com relação à avaliação feita – material colhido pela Secretaria Municipal de Educação - não foram aproveitados na análise que se concentrou na avaliação

feita pelo SAREM, nas suas duas fases, como primeiro passo para se verificar qual era a real situação do ensino ministrado nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Pelo que foi observado na pesquisa de campo, enfatiza-se que a avaliação só faz sentido se agregada a outras medidas, de forma que tenha conseqüência mais ampla e passe a integrar um todo que reflita uma política educacional ativa. No caso da avaliação do SAREM, esta integrou as autonomias administrativa, financeira, curricular e pedagógica da secretaria e das escolas como uma das dimensões da gestão democrática adotada pelos dirigentes.

Quando se analisa o trabalho docente em relação ao uso dos resultados da avaliação, verifica-se que é muito complexo, tendo em vista que os problemas a solucionar eram múltiplos e exigiam sempre solução imediata. O trabalho apresentado oferece uma análise bastante detalhada dos procedimentos e dos resultados das avaliações. Para a elaboração dos instrumentos não foi necessário envolver recursos externos, exigiu-se toda uma concentração dos coordenadores e professores da rede municipal, a fim de que o processo de avaliação fosse bem sucedido, como de fato ocorreu, porquanto a avaliação não se limitou a coletar dados do desempenho escolar, mas fez um amplo estudo do contexto dos alunos por meio de questionários (conforme anexo) discutidos e elaborados pela equipe da Secretaria Municipal de Educação.

Os resultados expressos em números não geraram uma política que “crucifica a escola” e, em particular, os professores, nem tampouco o aluno, mas, apontaram um cenário longe do ideal no primeiro ano de aplicação que melhorou significativamente nos anos subseqüentes. Os resultados do SAREM foram usados para: a) reforçar o ensino dos itens com desempenho insatisfatório, partindo do princípio que cabe à escola ensinar o aluno a ler, escrever e fazer as operações matemáticas básicas; b) reconheceu a importância de fatores que influenciaram a qualidade do ensino: a formação continuada do corpo docente, o trabalho em equipe, o papel do diretor, a participação da comunidade e a importância do incentivo à leitura; c) os resultados ofereceram subsídios à equipe escolar (direção, coordenação e professores) para compreender os fatores envolvidos nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, reunindo elementos para equacioná-los da melhor forma possível; d) desenvolveu programas de capacitação que pudesse habilitá-los com maior fundamentação teórica e prática a natureza da sua prática docente; e) Esses resultados foram pontos de apoio para o processo de mudança da realidade e ofereceram o desafio da implementação de políticas públicas educacionais, na dimensão municipal; f) conduziu o município a um modelo de prática

pedagógica diagnóstica voltada para a transformação dos resultados do rendimento escolar; g) adoção de estratégias metodológicas que atenuem e/ou impeçam a produção do fracasso escolar.

A frequência da aplicação do SAREM levou à consciência sobre a importância da participação de professores em todas as etapas da avaliação, como membros da equipe de organização e correção, o que implica compreender o processo do ponto de vista educacional e político-pedagógico. Permitiu, além disto: a) obter indicadores sobre conhecimento, aptidões, interesses e outras qualidades dos alunos; b) determinar a posição dos mesmos ao final de cada ciclo; c) determinar as causas subjacentes de dificuldades de aprendizagem; d) obter informações relativas às capacidades, habilidades e competências geradas nos alunos; e) identificar as origens das dificuldades de aprendizagem, acompanhar o progresso do aluno ao longo do seu percurso de aprendizagem.

Um aspecto importante é que, mesmo sendo um sistema de avaliação local, forneceu elementos qualitativos e quantitativos, que resultou na comparação dos resultados do aluno do município com os alunos de outros estados e ao padrão de aprendizagem pré-estabelecido para a América Latina por parte de organismos como a UNESCO e o Banco Mundial, incidindo sobre os resultados da aprendizagem e sobre os processos conducentes a esses resultados. A avaliação teve caráter somativo porque determinou níveis de rendimento e decidiu se houve sucesso ou fracasso. Sua ótica é retrospectiva, na medida em que observa o que aconteceu e tem preocupação em dizer quanto o aluno/a progrediu na aprendizagem. Esse caráter final expressa uma apreciação quantitativa do resultado e responde o quanto o aluno aprendeu. E, por último, teve fins formativos porque serviu para a tomada de consciência que contribuiu para uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, inserindo-se no ciclo reflexivo da investigação da prática docente como fonte de reflexão-ação-reflexão. Responde a pergunta de como os alunos estão aprendendo e progredindo, introduz correções, acrescenta ações alternativas e reforça aspectos considerados positivos. Dessa forma, indicou caminhos para lidar com as diferentes situações educacionais no município, favorecendo a inclusão de subsídios teórico-metodológicos, de uma atitude investigativa contínua voltada para a ação transformadora da educação. O caráter inovador do SAREM trouxe melhorias significativas para a educação municipal, promovendo articulação entre teoria e prática, uma política pública capaz de transformar o produto de conhecimento entre o pensar e executar.

Por meio de uma discussão coletiva, a metodologia do SAREM assegurou à Secretaria uma compreensão mais global e sistematizada da situação educacional no município. Isso possibilitou troca de conhecimentos e articulação entre secretaria, gestão da escola, coordenação e professores.

As constatações explicitaram as razões pelas quais a Secretaria Municipal de Educação implantou o SAREM, que consistiu em recolher anualmente informações úteis sobre a qualidade do ensino. O controle da eficiência e da produtividade do currículo manifestou-se em exames tanto em nível nacional (ENEM, ENADE, SAEB, SARESP, PROVA BRASIL), quanto em nível local (SAREM), os quais constituíram instrumentos avaliatórios e indicadores de desempenho escolar no município. A pertinência da avaliação de desempenho do SAREM está centrada essencialmente em fornecer elementos de resposta válidos para as questões que a Secretaria Municipal de Educação se coloca a verificar, ou seja: as escolas municipais atingiram os objetivos fixados no seu Projeto Político Pedagógico? Os resultados estão à altura dos recursos e métodos empregados? Os professores são competentes? Os aprendizados previstos foram realizados? Assim, com essas e outras questões os resultados da avaliação permite à Secretaria Municipal de Educação certificar-se quanto ao domínio dos saberes e a existência de competências (resultados dos testes) e se é capaz de oferecer o suporte para as perguntas citadas e responder com fidedignidade a todas.

A gestão municipal passa por grandes modificações no contexto atual porque, dentre outros aspectos, na avaliação da aprendizagem, os aspectos qualitativos devem preponderar sobre os quantitativos, e a avaliação do SAREM possibilitou isso. Para tanto o investimento em capacitaç

ns ut die av ç ã \$ EM t us iquæse

A metodologia empregada na pesquisa ofereceu condições de análise dos dados quantitativos expressos pelo total de acertos que resultaram na reorientação das políticas educacionais e para justificar as ações realizadas. Com essa avaliação foram construídos indicadores que mostram o parâmetro quantificado por meio dos resultados das provas, que é um indicador mensurável e passível de comparações.

Em síntese, as situações do SAREM analisadas demonstraram a viabilidade da aplicação no conjunto das políticas públicas educacionais da Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa utilizou a técnica de análise comparativa entre o antes, o durante e o depois da implementação do sistema de avaliação, extraindo conclusões estatísticas. As medidas indicaram, com razoável probabilidade de acertos, os efeitos positivos da implantação. Os dados estatísticos constituíram-se em 0,517.2 704.61 0m (e)Tu

que se faz dela. Para tanto, a conscientização política da sociedade e dos que organizam a educação municipal no momento da implementação do sistema de avaliação municipal, foi essencial para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa no município. A educação com o uso que faz dos resultados das avaliações insere-se num novo caminho de capacitação.

Para finalizar um trabalho de tese conduz a reflexões e questionamentos que posteriormente se transformarão em novas pesquisas e resultados diversificados. No caso da presente pesquisa, a produção do conhecimento teve como instrumento o contexto avaliado nas suas particularidades. No entanto, ainda enfrentamos o desafio de influenciar o discurso político e administrativo para efetivas práticas de avaliação em outros municípios.

As dificuldades encontradas nas análises da pesquisa sobre o uso dos resultados de avaliações incentivam a estudar e buscar outros caminhos, que facilitem o processo de gestão no município.

O emprego de avaliações e a implantação de sistemas de avaliação é um desafio, que implica uma filosofia política e uma estratégia de ação pedagógica eficiente e condizente com a realidade, fazendo dela um mecanismo de modificações e de evoluções qualitativas e quantitativas na educação. A avaliação não se esgota na atitude do gestor ou da Secretaria. Impõe-se, portanto, criar instrumentos de avaliação, oportunidades de educação, visando desenvolver uma efetiva educação e promover uma educação de qualidade. De ser assim, teremos contribuído para o fortalecimento do poder local e para o enriquecimento de nossa memória educacional.

Assim, o SAREM ofereceu à rede municipal de ensino, um instrumento para acompanhar a evolução da qualidade da alfabetização, prevenindo assim, o diagnóstico tardio dos déficits de letramento e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação municipal. Diferencia-se das demais avaliações porque fornece respostas diretamente aos professores alfabetizadores e gestores, reforçando assim, a idéia de uma avaliação diagnóstica – um instrumento pedagógico.

As informações produzidas pelo SAREM ajudou a escola na elaboração e (re) orientação de metas pedagógicas e administrativas que visavam à melhoria da qualidade do ensino. Desse modo, os resultados possibilitaram um diagnóstico mais preciso por conter informações do início e do fim do ano letivo, ou seja, a Secretaria detectou o que foi agregado em termos de habilidades de leitura e matemática dentro do período avaliado.

Diante de tudo o que foi exposto, a título de considerações finais, conclui-se que os desafios que se apresentam ainda são muitos e difíceis, e precisam ser enfrentados sem

esmorecimento. Constituem-se em desafios em que obrigam a Secretaria Municipal de Educação a continuar explorando tudo o que o sistema municipal deve levar em conta para que seu trabalho seja mais eficaz. Não se trata de uma questão metodológica, mas de uma concepção. Isso faz toda a diferença.

É amplo o caminho, mas é nele que se pode aprender o que ainda ignora-se.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

---

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

~~028 541.41 Tm (u)~~

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYC, Nora; CAMPOS, Maria Malta.; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). O cenário educacional Latino-Americano no limiar do século XXI: reformas em debates. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

ARREGUI, Patrícia. Sistemas de determinação e avaliação de metas de êxitos de aprendizagem escolar como instrumentos para melhorar a qualidade, a equidade e a responsabilidade nos processos educativos na América Latina. In: Educação na América Latina. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002, p. 226-227.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva . O processo de descentralização das políticas sociais no Brasil e seus determinantes. Tese de Doutorado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas: mimeo, 1998.

\_\_\_\_\_. Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização. Rio de Janeiro: Revan, São Paulo: FAPESP, 2000, p. 34-136-158-304.

AZANHA, José Mário Pires. Uma idéia sobre a municipalização. In: INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS, 12/5/1991.

BAETA, Ana Maria Bianchini. Fracasso escolar: mito e realidade. In: TOZZI, Devanil A; FRANÇA, Gisela Wajskop. (Coord.). Toda criança é capaz de aprender. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1990, p.19. (Série Idéias, n. 6).

BARBIERI, Íris; SOUZA, Clarilza Prado de; SCABELO, Geraldo Rapacci. (Grupo Técnico de Descentralização). Relatório de um processo participativo de consulta para municipalização da educação: prós e contras. PARCERIA ESTADO/MUNICÍPIOS PARA A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO. Súmula. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria Extraordinária de Descentralização e Participação. Imprensa Oficial do Estado, 1985, p. 2-3.

BARRETO, Elba Siqueira Sá. de. A avaliação na educação básica entre dois modelos. In: Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. Educação & Sociedade 75 anos XXII-ago, 2001, p. 7.

\_\_\_\_\_; ARELARO, Lisete Regina Gomes. A municipalização do ensino de 1º grau: Tese controvertida. In: IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. CBE-EDUCAÇÃO E CONSTITUINTE. ANAIS- TOMO 1. Goiânia: Cortez, 1986, p. 259.

\_\_\_\_\_;\_\_\_\_\_. A Polêmica da municipalização do ensino. In: ANDE, REVISTA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – ano 5, nº 10, 1986.

BARROSO, João. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização coletiva. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

BOBBIO, Norberto. O futuro da democracia. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 9-43-44-419.

\_\_\_\_\_. Teoria geral da política: a filosofia política e a lição dos clássicos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000, p. 161-162.

BOGDAN,

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

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. FUNDEB. Brasília: DF, 20 de junho de 2007.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e legislação correlata. ARRUDA, André. (Coord.). Rio de Janeiro: Roma Victor, 2007.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras Providências. Brasília: DF, 28 de dezembro de 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Plano de Curriculares Nacionais. Distrito Federal: MEC/ SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educação para todos: Avaliação do ano 2000. Informe Nacional Brasil: Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Os desafios do Plano Na

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Prova Brasil. Avaliação do rendimento escolar. Resultados. Diretoria de Avaliação da educação Básica. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2005. Brasília: O Instituto, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. Relatório Nacional do PISA. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação: perfil dos conselhos municipais de educação. Elaboração: COELHO, Rita de Cásia.; ARAUJO, Maurício Rodrigues. Brasília: MEC, SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. BRASÍLIA: Câmara dos Deputados. Avaliação técnica do plano nacional de educação. Coordenação de Publicações, 2004.

BROVETTO, Jorge. A educação na América Latina: Balanço e perspectivas. In: TRINDADE, Hélió; BLANQUER, Jean Michel. (Orgs). Os desafios da educação na América Latina. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 346.

BRUNNER, José Joaquim. Globalização e o futuro da educação: tendências, desafios, estratégias. In: Educação na América Latina. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002, p. 17.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). Currículo: políticas e práticas. 7.ed. Campinas: Papirus, 1999, p. 31-32. (Coleção Magisterio: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, conhecimento e cultura. In: Indagações sobre currículo. MEC / SEB / Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão Preliminar/nov. 2006, p.86.

CARNOY, Martin. Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO Brasil, IIRE, 2003.

~~GHEDIN, Evandro. Descentralização da gestão e qualidade da educação: mitos e realidades? In: COSTA, Vera Lúcia Cabral. (Org.). Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento. GOMEZ, Alfredo Sarmiento et. al. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999, p. 14.~~

\_\_\_\_\_. Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. Em aberto, Brasília, v. 19. n. 75, jul. 2002.

\_\_\_\_\_. Tarefas da educação. Campinas: Autores Associados, 1995, p.84-85.

CASTRO, Cláudio de Moura. Educação brasileira: consertos e remendos. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 47-52-53.

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura. Os municípios em busca da Modernização da Educação. São Paulo: CENPEC, 2005, p. 24.

~~GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e desenvolvimento. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese~~

COSTA, Vera Lúcia Cabral. (Org.). Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Cortez: Fundap, 1999.

\_\_\_\_\_; MAIA, Eny Marisa; MANDEL, Lúcia Mara. (Orgs.). Gestão educacional e descentralização: Novos Padrões. São Paulo: Cortez: Fundap, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Orgs.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A abertura do social: os desafios da escolarização. Os desafios do ensino brasileiro: do ensino fundamental ao profissional. In: TRINDADE, Héliqio; & BLANQUER, Jean Michel. (Orgs.). Os desafios da educação na América Latina. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 206.

D' AMBROSIO, Ubiratam. Educação para uma sociedade em transição. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999, p. 89-90, (Coleção Papirus Educação).

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E PLANO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. Brasília: UNICEF, 1991. (Recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, 1990).

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998. "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI".

DEMO, Pedro. Conhecer & Aprender. Sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 49.

\_\_\_\_\_. Educação de qualidade. 3. ed. Campinas: Papirus, 1996, p. 56-73.

DIAS, José Augusto. Sistema escolar brasileiro. In: BREJON, Moysés. (Org.). Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus. 19.ed. São Paulo: Pioneira, 1986, p. 128-129.

DRAIBE, Sônia Maria. A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.). Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999, p. 68- 69 – 70.

\_\_\_\_\_. & HENRIQUE, Wilnês. “Welfare State, crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional”. In: REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, n.6, v.5, fev, São Paulo: 1998.

DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55).

Educação na América Latina: Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002, p.446.

ESQUIVEL, Juan Manuel. Medición de logros del aprendizaje y el empleo de los resultados em Costa Rica. In: BOMENY, Helena. (Org.). Avaliação e determinação de padrões na educação latino-america. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). Escola, currículo e avaliação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. (Orgs.). Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto, Portugal; Porto Editora, 1999.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Reconstruindo o estado: gestão do setor público e reforma da educação. In: Planejamento e políticas públicas. Nº 11, jun/dez de 1994, p.221.

FIGUEIREDO, Dione Maribel Lissoni. A dicotomia entre teoria e prática nos cursos de pedagogia. Mackenzie, SP, 1999, Dissertação de mestrado não publicada.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Gestão da Educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de. (Org.) Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 49.

FONTANIVE, Nilma Santos. Avaliação em larga escala e padrões curriculares: as escalas de proficiência em matemática e leitura no Brasil. In: BOMENY, Helena (Org.). Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997, p. 36.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. In: CADERNOS DE PESQUISA. Nov. 1999, n.108.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In: FRANCO, Creso. (Org.). Avaliação, Ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.16.

\_\_\_\_\_. (Org.). Avaliação, Ciclos e promoção na educação. Porto Alegre; Artmed, 2001.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Qualidade de ensino: critérios e avaliação de seus indicadores. In: SOUZA, Clarilza Prado. et.al. ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret Geraes. (Coords.). Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE Diretoria Técnica, 1994. (série idéias, n. 22), p. 81.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 34.

\_\_\_\_\_. Política e educação. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997, p.77.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). Questões de avaliação educacional. Campinas: Komedi, 2003. (Série avaliação: construindo o campo e a crítica).

FRIGERIO, Graciela. As reformas educacionais reformam as escolas ou as escolas reformam as reformas? In: Educação na América Latina: análise de perspectivas. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e formação técnico-profissional frente a globalização excludente e o desemprego. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org). A escola no contexto da globalização. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 11-223.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 5/4/2007.

FUNDAÇÃO LEMANN. PROTAGONISTÉS. Instituto do Protagonismo Jovem e Educação. Instituto Gestão Educacional. Projeto: Gestão para o Sucesso Escolar. Relatório Anual 2003.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO-FDE. Secretaria de Educação Básica. Conhecendo os resultados do Saresp. 2003.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO-FDE. Secretaria de Estado Da Educação. SARESP 2005. Resultados da avaliação. 2005.

FUNDAP. Novas formas de gestão dos serviços públicos: a relação público privado. São Paulo: 1997. p. 12.

GENTILINI, João Augusto. Gestão educacional na transição para o século XXI: algumas (pretensiosas) reflexões. In: CADERNOS DE EDUCAÇÃO. V.2, (Laboratório Editorial da FCL) Araraquara: São Paulo, 1998, p. 121-122.

\_\_\_\_\_. Planejamento educacional e descentralização: aspectos teóricos e metodológicos. In:\_\_\_\_\_. (Org.). Política educacional, planejamento e gestão. Araraquara: FCL/ Laboratório Editorial / UNESP / São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001, p. 87.

\_\_\_\_\_.(Org.). Política educacional, planejamento e gestão. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: UNESP, Cultura Acadêmica Editora, 2001.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GÓMEZ, Alfredo Sarmiento. et. al.; COSTA, Vera Lúcia Cabral. (Orgs.). Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999.

GRACINDO, Regina Vinhaes. A escola inclusiva e a gestão democrática. In: REVISTA EDUCAÇÃO MUNICIPAL, UNDIME. Ano 16, n. 7, dez. 2004, p. 47.

\_\_\_\_\_; KENSKI, Vani Moreira. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes. (Orgs.). O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores associados, 2001, p.13-205.

GUIMARÃES, José Luiz. Desigualdades regionais na educação. A municipalização do ensino em São Paulo. Arara

KLEIN, Ruben. Indicadores educacionais: disparidades regionais e sócias econômicas no Brasil. In: BOMENY, Helena. (Org.). Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997, p.68-69-77.

KLIKSBERG, Bernardo. O desafio da exclusão: para uma gestão social eficiente. São Paulo: FUNDAP, 1997, p. 89.

KNOBLAUCH, Adriane. Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar nos revela. Araraquara: JM editora, 2004.

KRAMER, Sonia. Escolarização básica e a busca de qualidade: uma tentativa de síntese. In: SOARES, Magda Becker; KRAMER, Sonia; LUDKE, Menga. et al. Escola básica. Campinas: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992.

KRAWCZYC, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In:\_\_\_\_\_; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. O cenário Educacional Latina-Americano no limiar do século XXI: reformas em debates. Campinas: Autores Associados, 2000, p.4. (Coleção educação contemporânea).

KUHN, Tomas. A estrutura das revoluções científicas. 3. ed. São Paulo: Perspectiva S.A, 1992, p.13-39.

LEITE, Elenice Maria. Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. In: BRUNO, Lúcia. (Org.). Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Atlas,1996, p. 162.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1992, p.155.

\_\_\_\_\_. Didática. São Paulo: Cortez, 1992, p. 79-80-155-225.

\_\_\_\_\_. O projeto de educação nacional: a desatenção aos critérios de qualidade das aprendizagens escolares. In: CONFERÊNCIAS FÓRUM BRASIL DE EDUCAÇÃO. Brasília: CNE, UNESCO Brasil, 2004, p. 426.

\_\_\_\_\_. Organização e gestão da escola. 5.ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004, p. 78-101-238-239.

LIMA; Maria José Rocha. (Org./Coorg.); ALMEIDA, Maria do Rosário. (Org.); DIDONET, Vidal.(Org.). FUNDEB: Dilemas e perspectivas. Brasília: Independente, 2005.

LINDBLON, Charles Edward. O processo de decisão política. Brasília: Ed. Unb, 1981, p.7-8-75-155.

LIPMAN, Matthew. O pensar na educação. 3.ed. Tradução: PERPÉTUO, Ann Mary Fighiera. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 13- 49-59.

LUCE, Beatriz Moreira. Definição e gestão da política educacional. In: IV CBE- EDUCAÇÃO e CONSTITUINTE. Conferência Brasileira de Educação. ANAIS - TOMO 1. Goiânia: Cortez, 1986. p. 143.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 32- 46.

\_\_\_\_\_. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: CONHALATO, Maria Conceição; AMOROSO, Maria Cristina. (Coords.). Projeto de ensino e avaliação. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1990. (série idéias, n. 8), p. 72-75-76-80.

LUDKE, Menga. Avaliando uma escola de 1º grau. In: CONHALATO, Maria Conceição. (Coords.) Projeto de ensino e avaliação. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1990. (série idéias, n. 8), p. 96.

MACEDO, Donaldo; BARTOLOMÉ, Lilia. A globalização como uma forma de colonialismo: um desafio para os educadores e as educadoras. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). A escola no contexto da globalização. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 11.

MACHADO, Ana Luiza. O papel dos gestores educacionais no contexto da descentralização da escola. In: Educação na América Latina: análise de perspectivas. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002, p. 217-218.

MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Orgs.). Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAIA, Eny Marisa. A municipalização do ensino em processo: a experiência do Estado de São Paulo. In: Revista da Associação Nacional de Educação/ANDE – ano 9, nº 16, 1990.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. 3.ed. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, José do Prado. Administração escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. São Paulo: Atlas, 1991, p. 40.

MARTINS, Ângela Maria. A política educacional paulista: controvérsias em torno de conceitos de descentralização e autonomia-1983 a 1999. Educação & Sociedade. v. 24, n.83.Campinas: ago. de 2003, p. 2-40.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. (Org.). Currículo e políticas públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.10-11.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. Provas objetivas: técnicas de construção. 6.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Mudanças no financiamento da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do Novo Tempo, nº 57), p.127.

\_\_\_\_\_. O financiamento da educação no Brasil. São Paulo: EPU, 1987, p. 127.

MELLO, Alberto de Souza. Crise do Estado de Descentralização Educacional no Brasil: Resistências, Inovações e Perspectivas. In: Planejamento e políticas públicas, Ipea, Brasília, n.10, 1-31, dezembro, 1993.

\_\_\_\_\_. Financiamento da educação na América Latina: lições da experiência. In: Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. 2002, p.24.

MELLO, Guiomar Namó. de. A municipalização do ensino de 1º grau, In: Revista da Associação Nacional de Educação/ ANDE – ano 7, nº 13, 1988.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Práxis), p. 31.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda. (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 40.

MURIBECA, Maria Lúcia Maia. A pedagogia, o pedagogo e a prática escolar. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Orgs.); NETO, Alfredo Veiga. et. al. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 164-165.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho de. Municipalização do ensino, debate e conjuntura. In: IV CBE - EDUCAÇÃO e CONSTITUINTE. Conferência Brasileira de Educação. ANAIS. Educação e Combate. Goiânia: Cortez Editora, 1986, p. 277.

NEUBAUER, Rose. Descentralização da educação no Estado de São Paulo. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral. (Org.). Descentralização da educação: novas formas de coordenar o financiamento. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999, p. 16.

\_\_\_\_\_. Rose; CRUZ, N. Política Educacional: Redefinição de Competências e Novos Modelos de Gestão. In: AFFONSO, R. de B. A. & SILVA, P. L. B. Descentralização e políticas sociais. São Paulo: Fundap, 1996, p.1.

NOGUEIRA, Roberto. O currículo em transformação. In: NOGUEIRA, Roberto. (Org.). Currículo e formação de professores. São Paulo: FUNDAP, 1996, p. 165-174.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO. Santiago, 2002. Proyecto Regional de Indicadores Educativos.

OLIVEIRA, Cleiton de. Gestão da educação: União, Estado/Distrito Federal, Município e Escola. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73-74.

\_\_\_\_\_; TEIXEIRA, Lucia Helena G. Municipalização e gestão municipal. In: WETTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes. (Coords.). O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001, p. 143-144.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 91-96.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Algumas contribuições da psicologia cognitiva. In: TOZZI, Devanil A. et. al.; FRANÇA, Gisela Wajskop. (Coord.). Toda criança é capaz de aprender. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1990. (série idéias, n. 6), p. 51.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. (Org.). Política educacional: impasses e alternativas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p.73-76-78-80.

\_\_\_\_\_. A municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 4.ed. Petrópolis: Vozes,1997, p. 174.

OREALC. La gestión moderna de los sistemas educativos. Proyecto Principal de Educacion em América Latina y el Caribe. BOLETIN 33. Santiago, Chile, 1994.

PALACIOS, Maria Amélia. A educação na América Latina e no Caribe: os processos pedagógicos. In: Educação na América Latina: UNESCO, OREALC, 2002, p. 232.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 151.

\_\_\_\_\_. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001, p. 25-95.

\_\_\_\_\_. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática. 3. ed. 2003, p.87- 91-92-93-105.

PENIN, Sônia Teresinha Sousa. A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papirus, 1994, p.125.

PENNA, Luiza Maria; AZEVEDO, Fernando de. Educação e transformação. Perspectiva. São Paulo, SP, 1987.

PEREZ, José Roberto Rus. Avaliação, impasses e desafios da educação básica. Campinas: UNICAMP, Annablume, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul 2000, p.15- 16-26-27-69.

\_\_\_\_\_. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 30-69.

PETROLA, Paulo. (entrevistado). Novos paradigmas para a educação municipal. In: Vida e educação. A revista da educação municipal. Nº 2: UNDIME, Ceará, fev/mar, 2005, p. 16.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In:\_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, 2002, p.20.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, 2002, p.148.

PLANEACION ESTRATEGICA MUNICIPAL–Sistema de Assistência Técnica Y Capacitación para el Desarrollo Iaol, AS–CDE-Proyecto para el Desarrollo de los Municipios–Intermedios del Grupo Andino – MINGA, 1997.

PREAL-Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina.

PROVA BRASIL. Avaliação do Rendimento Escolar. Impresso Especial. 000461/2005 – DR/BSB/DF-INEP.

RATINOFF, Luis. Devaluación y privatización de la enseñanza em América Latina. In: Provento Principal de Educacion em América Latina y el Caribe. BOLETIN 39. Santiago, Chile, 1996.

RAVELA, Pedro. Como os sistemas nacionais de avaliação educativa da América Latina apresentam seus resultados. (Versão Resumida). PREAL-PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE, 2003.

REZENDE, Neide Luzia. Dacar, 24 a 28 de abril de 2000. In: PRONUNCIAMENTO LATINO NO FÓRUM MUNDIAL DA EDUCAÇÃO. Cadernos de Pesquisas. NI JUL. 1971. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000, p.214.

RIBEIRO, Ricardo; GUEDES, Taís. C. Descentralização: algumas afirmações e indagações. In: GENTILINI, João Augusto. (Org.). Política educacional, planejamento e gestão. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP, Cultura Acadêmica Editora, 2001.p.34-66-67.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. In: REVISTA ESTUDOS AVANÇADOS. 5/dez, 1991.

ROMÃO, José Eustáquio. Política do ensino básico nas municipalidades. In: III CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES. ANAIS. DUNREI/ UFJF/UFMG/UFUP/UFU/UFV. 26 e 27 de maio de 1997, p. 6-22-24-28.

\_\_\_\_\_. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999, p. 63-76.

ROSA, Clóvis. Gestão estratégica escolar. Petrópolis: vozes, 2004, p. 43-141-142- 227-277- 278.

ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Orgs.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). Gestão democrática da educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSEMBERG, F. A expansão da educação infantil e processos de exclusão. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisas, n. 102, set, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Art Méd, 1998, p. 17-21-33.

\_\_\_\_\_; GÓMEZ, A. I. Pérez. Comprender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Art Méd, 1998, p. 35.

SAEB 2001: Novas perspectivas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2001, p.7-11-12.

SANDER, Benno. Políticas públicas e gestão democrática da educação. Brasília: Líder Livro Editora, 2005.

SANTOS, Heloisa Occhiuz dos. Ideário pedagógico municipalista de Anísio Teixeira. In: CADERNOS DE PESQUISAS, nº 110, jul/2000: Fundação Carlos Chagas. São Paulo, p. 114.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade-Vol.23, Número Especial- 2002. Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 1978.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Revisitando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias conseqüências. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo: SE/CENP. 1986.

\_\_\_\_\_. Descentralização e reformas no Ensino Fundamental: unindo forças para construir com sucesso, uma escola de cara nova para São Paulo. Secretaria de Estado da Educação, Fundap, São Paulo: 1997. Vol.2.

\_\_\_\_\_. A municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo: o sucesso e o processo. A história de uma política educacional que deu certo-1995-2002.

\_\_\_\_\_. Conhecendo os resultados do SARESP 2003. São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. SARESP 2005. Resultados da avaliação-Escola. (EMEF Prof<sup>a</sup> Ana Maria Segura). São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo-SARESP. Relatório final dos resultados da 1ª aplicação. São Paulo, v.I e II,1996.

SAUER, Adeum. O projeto nacional de educação-desafios e políticas. In: CONFERÊNCIAS FÓRUM BRASIL DE EDUCAÇÃO. Brasília: CNE, UNESCO Brasil, 2004, p. 347.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 39.

\_\_\_\_\_. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. In: Educação & Sociedade, ano XX, 2º 69. Dezembro, 1999, p.39-119-136.

SCHMELKES, Sylvia. Propuesta para el diseño y desarrollo de un sistema nacional de evaluación integral de la educación básica en México. In: BOMENY, Helena. (Org.). Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997, p. 103.

SCHULLER, Cristina Rodríguez. Chile: Sistema de Medición de la calidad de la educación – características y uso de los resultados de la evaluación para mejorar la calidad. In: BOMENY,

Helena. (Org.). Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997, p. 88.

SEABRA, Eduardo. Projeto de educação nacional. Contribuições da comissão de educação. In: CONFERÊNCIAS FÓRUM BRASIL DE EDUCAÇÃO. BRASÍLIA: CNE, UNESCO Brasil, 2004.

SELIGMAN, Felipe. Aluno do ensino médio tem o pior desempenho em dez anos. Folha de São Paulo. São Paulo, 08 de fev. 2007: Folha Cotidiano, p. C1, C3, C4, C5.

SEMINÁRIO OREALC/UNESCO. O futuro da educação na América Latina e Caribe. Por: BOMENY, Helena. Fundação Getúlio Vargas/PREAL, Rio de Janeiro, 2000, p. 4-6.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. (Orgs.). Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.74-110.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, Luiz Heron. (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.11.

SILVA, Maria Alice Souza e. Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa de alfabetização. 3.ed. São Paulo: Ática, 1991, p. 11.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA-SAEB. Estudo comparativo dos resultados do SAEB 1995 e 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.b/scielo.php?suip=sci=sci-arttex&pid=s0101>. Acesso em 14/02/07.

SOARES, Magda Becker. Em busca da qualidade em alfabetização: em busca de que? In: \_\_\_\_\_; KRAMER, Sônia; LUDKE, Menga. et. al. Escola básica. Campinas: Papyrus, Cedes. São Paulo: ANDE: ANPED, 1992, p. 48-49.

W... DF... Sérgio... rgs.). O Banco Mundial e as  
ec... 02... 20.

S... educacionais e reformas da educação sup

S...  
F...  
Maria Zákia

SOUZA, Sandra M. Zákia / ~~L1 134.46 505.4 Tm (L)Tj 1 0 0 1 Tm (i)Tj~~ 1 0 0 1 180.96 49 Tm (.)Tj /F1 1

TRINDADE, Héglio; & BLANQUER, Jean Michel. (Orgs.). Os desafios da educação na América Latina. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO (1998). Latin American Educational Quality Assessment Laboratory: First International Comparative Study, Santiago: UNESCO.

UNESCO / Seminário Regional, OREALC-IDRC. Necessidades básicas de aprendizaje: Estrategias de acción. Santiago, Chile, 1992.

UNESCO, MEC. Gestão da educação fundamental. São Paulo: Cortez, 2002.

UNESCO. A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe. (1987-1997). Santiago-Chile, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistemas de Biblioteca. Normas para apresentação de documentos científicos: referências. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

\_\_\_\_\_. Sistemas de Biblioteca. Normas para apresentação de documentos científicos: teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

VAIDERGORN, José. Uma perspectiva da globalização na Universidade brasileira. In: Políticas Públicas e Educação. CADERNOS CEDES, ano XXI, nº 55, novembro de 2001. p. 80.

VALDÉS, Eduardo Aldana. La medeción Del logro educativo em colômbia. In: BOMENY, Helena. (Org.). Avaliação e determinação de padrões na educação latino-america. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

VALENTE, Ivan. Plano nacional de educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 9.

\_\_\_\_\_; ROMANO, R. PNE: Plano nacional de educação. In: Educação & Sociedade. Campinas, v.23, n. 80, set/2002, p. 98-107.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino e aprendizagem e projeto político pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2000, p. 35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político – pedagógico da escola: uma construção coletiva. In:\_\_\_\_\_. (Org.). Projeto político pedagógico da escola. 14. ed. Campinas: Papyrus, 1995, p. 12-13-14.

VERZA, Severino Batista. As políticas públicas da educação no município. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. (Coleção educação), p. 177- 200- 208.

VIANNA, Heraldo .Marelim. Alguns programas de avaliação educacional no estado de São Paulo. In: BOMENY, Helena (Org.). Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana.. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política educacional em tempos de transição. Brasília: Plano, 2000.

VIEIRA, Sonia. Como escrever uma tese. 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

\_\_\_\_\_. Elementos de estatística. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

WOLFF, Laurence. Avaliações educacionais em Fundação Getúlio Vargas a partir de 1991 e implicações para a América Latina, In: BOMENY, Helena. (Org.). Avaliação e determinação de padrão

ANEXOS

---

## ANEXO A

RESOLUÇÃO SME Nº 08 DE 10 DE SETEMBRO DE 2002.

Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal do de Cosmorama.

A Secretaria Municipal de Educação considerando:

- a necessidade de estabelecer uma política de avaliação do rendimento escolar em nível municipal;
- a imprescindibilidade de recuperar o padrão de qualidade do ensino fundamental (1ª a 4ª série) ministrado no município;
- a importância em subsidiar o processo de tomada de decisões que objetivem melhoria da administração pedagógica do sistema educacional por meio de resultados avaliativos apurados;
- a necessidade da Secretaria Municipal de Educação e Unidades Escolares obterem resultados imediatos para tomada de decisões, em níveis de atuação, RESOLVE baixar a seguinte

RESOLUÇÃO:

Artigo 1º- Fica homologada a Deliberação do Conselho Municipal de Educação Nº 03/2002, de 05 de agosto de 2002, que Institui o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal, do município de Cosmorama, tendo como objetivos:

I - desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do final do Ciclo I (1ª e 2ª série) e do final do Ciclo II (3ª e 4ª série) do ensino fundamental do município de Cosmorama, que subsidie a Secretaria Municipal de Educação nas tomadas de decisão quanto à política educacional do município;

II - verificar o desempenho dos alunos no Ciclo I e Ciclo II nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer à Secretaria Municipal de Educação informações que orientem para a capacitação de recursos humanos do magistério,

III - verificar a qualidade de ensino oferecida pelo município e criar estratégias de melhoria através da reorientação da Proposta Pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;

IV - a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o Projeto Político Pedagógico de cada escola;

V - criar referência municipal para os egressos de qualquer ciclo do Ensino Fundamental;

VI - conferir aos docentes parâmetros para auto-avaliação, com vistas à continuidade de seu processo ensino-aprendizagem;

Artigo 2º O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Município de Cosmorama abrangerá todas as escolas da rede

II - a partir da leitura do texto proposto, estabelecer relações entre eles e o contexto social, político e econômico do momento;

Artigo 3º. O SAREM, será realizado anualmente, observado as disposições contidas nesta Resolução.

Parágrafo único - O SAREM será realizado em todas as unidades municipais do ensino fundamental de 1ª a 4ª série do município.

Artigo 4º - O planejamento e a operacionalização são de competência da Comissão Especial de Avaliação do Trabalho Pedagógico.

Artigo 5º - A Secretaria Municipal de Educação, caberá, coordenar os trabalhos de implementação, organização e supervisão permanente dos trabalhos e aplicação pelas unidades escolares;

Artigo 6º - A participação no SAREM é obrigatória aos alunos em final do Ciclo I e Ciclo II.

Artigo 7º - A Comissão Especial de Avaliação do Trabalho Pedagógico emitirá relatórios com os resultados do SAREM, inclusive em dados estatísticos, que estarão disponíveis para as unidades escolares, à Secretaria Municipal de Educação aos pais e para os pesquisadores, visando ao aprofundamento e a melhoria da qualidade de ensino oferecida na rede municipal.

Artigo 8º - Os resultados individuais do SAREM somente poderão ser utilizados, como um instrumento a mais de avaliação pelo professor, fazendo parte integrante da avaliação somativa final do aluno no Ciclo.

Parágrafo único. A Comissão Especial de Avaliação do Trabalho Pedagógico confirmará os dados constantes do Boletim de Resultados à Direção da escola que apresentará ao responsável pelo aluno, sempre que solicitado.

Artigo 9º - Competirá à Comissão Especial de Avaliação do Trabalho Pedagógico promover a integração das necessidades e demandas com a política educacional da Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 10 - A Secretária Municipal de Educação baixará instruções que se fizerem necessárias para o cumprimento desta Resolução.

Parágrafo único - As instituições de ensino, em situação prevista no Artigo 1º desta Resolução, deverão encaminhar relatório e os resultados tabulados à Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 11 - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Publique-se e Cumpra-se.

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Cosmorama, aos 10 dias de setembro de 2002.

## ANEXO B

### DELIBERAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Nº 03/02 FIXA NORMAS SOBRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR MUNICIPAL DE COSMORAMA.

O Conselho Municipal de Educação de Cosmorama, no uso de suas atribuições legais:

Delibera,

Artigo 1º - Os estabelecimentos de ensino da rede municipal de ensino que mantêm o Ensino Fundamental poderão estabelecer a política de avaliação do rendimento escolar em nível municipal, sob a forma de uma avaliação, nos termos desta Deliberação.

Artigo 2º - A autorização para a instalação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal (SAREM), será concedida com o objetivo de desenvolver um projeto educacional com justificativa social e visando fixar parâmetros de qualidade de ensino no município.

Artigo 3º - Para a realização da avaliação competirá à Comissão Especial de Avaliação do Trabalho Pedagógico, nomeado pela Portaria Nº 1749 de 15 de janeiro de 2002. A organização das avaliações, que contemplarão as atividades de Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com os planos de ensino.

Artigo 4º - O objetivo principal é avaliar o desempenho dos alunos no final do Ciclo I (2ª série) e final do Ciclo II (4ª série), de forma a oferecer à Secretaria Municipal de Educação e aos Estabelecimentos de Ensino Fundamental Municipal subsídios para o diagnóstico e replanejamento das atividades e sanar as lacunas deixadas pelo processo ensino -aprendizagem.

Artigo 5º - o processo avaliatório deverá ocorrer necessariamente, durante o 4º bimestre do ano letivo, em data, local e horário previamente marcado pela Secretaria Municipal de Educação, sob a forma de provas objetivas e subjetivas e uma redação, observando-se:

I - todas as provas deverão ficar arquivadas nos prontuários do aluno até a sua saída para prosseguimento de estudos e/ou transferência para outro estabelecimento de ensino;

II - o estabelecimento vinculador é responsável pelo arquivo da documentação dos resultados da avaliação, tais como comprovante da realização da prova, a avaliação e dos resultados da mesma;

Artigo 6º - A correção e divulgação dos resultados da avaliação ficarão sob a responsabilidade de uma Comissão de professores convocados pela Secretaria Municipal de Educação em prazo fixado.

Artigo 7º - As instituições de ensino deverão divulgar e adaptar-se às normas previstas na presente

deliberação no prazo de 30 dias, contados da publicação da homologação desta deliberação.

Parágrafo Único - As instituições de ensino, em situação prevista no Artigo 1º desta deliberação, deverão encaminhar relatório e os resultados tabulados a este Colegiado, através do órgão superior.

Artigo 8º - Esta deliberação entrará em vigor na data de sua homologação e publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Delibera Plenária.

Conselho Municipal de Educação aprova, por unanimidade, a presente

Deliberação

## ANEXO C

LEI Nº 1.957 de 13/JANEIRO/2004

Institui o Plano Municipal da Educação e dá outras providências.

GILMAR DO NASCIMENTO BARALDI, Prefeito Municipal de Cosmorama, Estado de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei,

FAZ SABER que a Câmara Municipal aprovou e fica sancionada e promulgada a seguinte lei:

ARTIGO 1º - Fica aprovado o Plano Municipal de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos, em conformidade com o que dispõe os Artigos 214 da Constituição Federal e 241 da Constituição Estadual, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 9.394/96, Artigos 9º e 87, bem como a Lei Federal 10.172/01, rege-se-á, precisamente, pelos princípios da democracia e da autonomia, buscando sempre atingir os objetivos e princípios educacionais estabelecidos na Constituição da República e na do Estado de São Paulo bem como aqueles definidos na Lei Orgânica do Município de Cosmorama.

ARTIGO 2º - a Rede Municipal de Ensino deverá cumprir os seguintes princípios e metas:

- I - Atender a todas as faixas, em prédios e equipamentos adequados;
- II - Garantir vagas para todos os anos, no ensino fundamental;
- III - Em 3 (três) anos após a sua promulgação, garantir vagas para toda a população em idade própria para as escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's), devendo haver um acréscimo anual de, no mínimo, 30% do atendimento da demanda reprimida atualizada;
- IV - Em 4 (quatro) anos após a sua promulgação, garantir vagas para a população necessitada de creches, devendo haver acréscimo anual de, no mínimo, 25% do atendimento da demanda reprimida atualizada.

ARTIGO 3º - Para a consecução de seus objetivos, deverão ser postas em prática e implementadas as seguintes ações e providências:

- I - Censo Escolar para crianças, jovens e adultos analfabetos, feitos através de chamadas pública anual;
- II - Prioridade de construção de prédios escolares, com salas de aula, nas regiões de demanda localizada;
- III - Criação de comissões técnicas permanentes de atendimento à demanda, divididas por áreas no setor educacional;

IV - Anualmente, no encerramento do ano letivo, deverá ser publicado, nas escolas e creches, nos jornais de grande circulação no município de Cosmorama, o total de vagas existente disponíveis para o ano letivo subsequente, sendo que a relação de vagas respeitará a identificação por série e curso, compreendendo o universo existente e as ampliações efetivamente concretas das estruturas funcionais das creches e escolas de Educação Básica;

V - As inscrições e matrículas para o ano letivo seguinte deverão ser realizadas a partir do mês de outubro, tornando-se postos de matrículas todas as crech

ARTIGO 7º - Cada escola deverá ser uma unidade autônoma em sua gestão democrática com participação da comunidade e deverá contar com o quadro completo de profissionais, tanto os de apoio como os docentes e especialistas de educação, em número sempre de acordo com as necessidades de cada uma.

Parágrafo Único – A Conversão das unidades escolares em unidades autônomas de gestão democrática deverá ocorrer em até 3 (três) anos após a promulgação desta lei;

ARTIGO 8º - A Escola deverá organizar-se, exclusivamente, para atendimento do aluno e da comunidade no interesse pertinente à Educação.

ARTIGO 9º - De acordo com a proposta pedagógica da escola, esta deverá atingir a jornada de tempo integral, conforme necessidade do Município, sendo que as de educação básica almejarão turnos de até oito horas, e as creches, turnos de 12 horas, o que deverá ocorrer de forma progressiva.

Parágrafo Único – Durante o período de transição, as escolas funcionarão nos três períodos: manhã, tarde e noite.

ARTIGO 10 – As escolas deverão contar com o mínimo de 4 (quatro) classes, tendo o seguinte número de alunos:

- I - de 20 a 25 alunos por classe – na Educação Infantil;
- II - de 25 a 30 alunos por classe – da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental;
- III - de 30 a 35 alunos por classe – da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental.

ARTIGO 11 – Os Centros de Educação Infantil (CEI), deverão contar com o seguinte número mínimo de alunos:

- I - 06 crianças de até 1 (um) ano de idade por educador;
- II - 08 crianças entre 1 (um) e 2 (dois) anos de idade por educador;
- III - 12 crianças entre 2 (dois) e 3 (três) anos de idade por educador;
- IV - 08 crianças entre 3 (três) e 4 (quatro) anos de idade por educador.

Parágrafo Único – O número de alunos por Escola ou Centro de educação Infantil será usado para impedir as matrículas

ARTIGO 12 – A gestão democrática das Escolas e dos Centros de Educação Infantil será garantida pelos Conselhos de Escola.

ARTIGO 13 – O órgão deliberativo da escola será o Conselho de Escola, composto pelo diretor (como membro nato), por docentes, funcionários, pais e alunos e tem por finalidade:

- I - Gerir a Unidade escolar;
- II - elaborar proposta pedagógica;

III - administrar os recursos financeiros, relativos à Associação de Pais e Mestres – APM;

IV - aprovar os planos de trabalho e os regimentos internos das instituições auxiliares das escolas e creches.

ARTIGO 14 – Cada Conselho de escola elaborará o seu Regimento.

ARTIGO 15 – O Conselho de Escola terá a seguinte composição, por segmento:

I - 50% (cinquenta por cento) por profissionais da Educação, sendo 40% (quarenta por cento) por docentes, 5% (cinco por cento) por especialistas de educação e 5% (cinco por cento) por funcionários;

II - 50% (cinquenta por cento) por pais e alunos, sendo 25% (vinte e cinco por cento) por pais e 25% (vinte e cinco por cento) por alunos.

§ 1º - Na Educação Básica, os alunos juridicamente incapazes, de acordo com a Lei 10.406, de 10/01/2002 (Código Civil), serão representados por seus pais ou representantes legalmente responsáveis.

§ 2º - A convocação e a data das eleições dos representantes deverão ser amplamente divulgadas, por escrito e de forma individualizada.

§ 3º - Professores e funcionários com filho(s) na escola só poderão se candidatar pelo segmento professor e funcionário, respectivamente.

§ 4º - Cada segmento fará assembléias setoriais com vistas à escolha dos seus candidatos, serem votados na Assembléia Geral.

§ 5º - A eleição dos membros dos diversos Conselhos é anual, a ser realizada no primeiro bimestre do ano, devendo ser direta, com voto secreto, e os candidatos deverão ser apresentados por cada segmento, antes do horário da eleição, e terão ampla liberdade de divulgação de suas propostas e plataforma eleitoral.

§ 6º - A convocação de todos os segmentos interessados na eleição será feita pela presidência do Conselho, para uma Assembléia Geral para os fins de eleição.

§ 7º - A convocação referida no parágrafo anterior deverá ser por escrito, devendo os convocados reportar sua ciência àquela presidência, também por escrito.

ARTIGO 16 – o Conselho de Escola eleito escolherá, dentre seus pares, um presidente e um secretário.

ARTIGO 17 – A formação e a estruturação da carreira dos profissionais da Educação, sem embargo da legislação específica, deverão ser precedidas de ampla d

ARTIGO 18 – O acompanhamento e a avaliação da escola serão realizados através de supervisão própria do sistema de ensino municipal ou em colaboração com o Estado e pelos Conselhos de Escola.

ARTIGO 19 – O início e término do ano letivo, bem como o período de matrículas, serão iguais para todas as escolas do Sistema Municipal de Ensino.

ARTIGO 20 – Para auxiliar na atuação das escolas e nos centros de Educação Infantil e na integração das mesmas com a comunidade, poderão ser constituídos.

I – O Grêmio, admitida a sua formação para as escolas de ensino Fundamental;

II - Associação de Pais e Mestres e Amigos da Escola.

Parágrafo Único – Os planos de ação e os regimentos internos dessas instituições deverão ser referendados pelo Conselho de Escola.

ARTIGO 21 – O Fórum Municipal de Educação tem por finalidade analisar e discutir o conjunto das propostas educacionais e da administração central, visando encaminhá-las às autoridades competentes.

Parágrafo Único – Compete-lhe, ainda, realizar uma avaliação de conjunto da realidade educacional no Município, apresentando propostas inovadoras, além de acompanhar e avaliar a implementação do Plano Municipal da Educação e contribuir, quando necessário, para a sua readequação.

ARTIGO 22 – A composição do Fórum Municipal de Educação será a seguinte: 2 (dois) professores da Educação Básica, 1 (um) especialista em educação, 1 (um) funcionário, 2 (dois) representantes de pais, 2 (dois) alunos juridicamente capazes e 1 (um) representante de Organizações não Governamentais (ONG's) ou associações, desde que inscritas no Fórum e cujo número de indicados não ultrapasse 50% dos demais representantes.

§ 1º - A representação referida no “caput” elegerá, por via de votação secreta, 1 (um) presidente e 1 (um) secretário.

§ 2º - A convocação e a data das eleições dos representantes deverão ser amplamente divulgadas, por escrito e de forma individualizada.

§ 3º - A eleição dos membros dos diversos conselhos deverá ser direta, com o voto secreto, e os candidatos deverão ser apresentados por cada segmento.

§ 4º - A convocação de todos os segmentos interessados na eleição será feita pelo Presidente e Secretário do Fórum, por escrito, devendo os convocados reportar sua ciência, também por escrito.

§ 5º - O exercício dos membros do Fórum Municipal de Educação não será remunerado.

ARTIGO 23 - A Conferência Municipal de Educação será realizada a cada 2 (dois) anos.

ARTIGO 24 – Respeitando-se os limites estabelecidos no Art. 89, parágrafo 2º, inciso I da Lei Orgânica do Município e na conformidade do que dispõe a L

## ANEXO D

## METAS E AÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL

METAS	AÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Na formação das classes, a classificação dos alunos deve ser elaborada pela direção coordenação e por todos os professores da unidade, tendo como critério à heterogeneidade.</li> </ul>	- será efetuado através de Resolução da Secretaria de Educação Municipal.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Na formação das classes, será estabelecido o número de 35 (trinta e cinco) alunos por sala de aula aproximadamente.</li> </ul>	- Atender de acordo com a infra-estrutura – dando prioridade à 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série.
<ul style="list-style-type: none"> <li>As classes devem ser formadas no final do ano e mantidas sem alteração até a atribuição. Nos casos de alunos provenientes de outras unidades e pensando nos alunos em recuperação de nível, o remanejamento deve ser feito com critérios estabelecidos na proposta pedagógica da unidade educacional.</li> </ul>	- Já implantada e vem sendo respeitado pelas unidades escolares.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Garantia, na progressão continuada, no ciclo I e ciclo II de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Reforço em período bimestral e contínuo e com projeto elaborado a partir de propostas dos professores de cada escola e sala, levadas à discussão no grupo de professores coordenadores, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação;</li> <li>Capacitação dos docentes;</li> <li>Encaminhamentos para psicólogos e outros profissionais, conforme projeto conjunto com a Secretaria de Saúde e de Assistência Social, visando garantia na eficácia do atendimento;</li> <li>Atendimento individualizado do aluno em sala de aula, com atividade diversificada;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reforço: já suprido, com projeto envolvendo professores de cada unidade e auxílio de estagiária contratada via concurso;</li> <li>A capacitação já se faz presente;</li> <li>Início do trabalho de formação já efetuado;</li> <li>Encaminhamentos: pela coordenação;</li> <li>Atendimento, nos casos necessários, de professor – estagiário;</li> <li>Recuperação contínua e paralela através dos projetos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Manter a recuperação de ciclo com projeto específico, com apoio incondicional de toda a equipe e com acompanhamento de profissionais especialistas.</li> </ul>	- Manter quadro de apoio: Coordenação, Direção, Secretaria, Educacional Pedagógico.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliação da rede própria de Escolas de Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série, onde houver demanda.</li> </ul>	- Realizar quando houver demanda.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Extensão progressiva do atendimento na rede municipal para as demais séries do Ensino Fundamental (5ª a 8ª).</li> </ul>	- Implantação progressiva da rede municipal. (em estudo).
<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuidade do debate sobre Municipalização do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série).</li> </ul>	- Debate em aberto. Depende da mobilização dos Fóruns seguintes.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Implantação imediata do Conselho de Série/Classe nas escolas municipais.</li> </ul>	- Suprido.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientação e exigência de que os diretores e coordenadores utilizem o Conselho de Série/Classe adequadamente.</li> </ul>	- Suprido, com assessoria da Secretaria da Educação Municipal. (quando necessário).
<ul style="list-style-type: none"> <li>Criação de momentos específicos para reuniões docentes, garantindo os dias letivos estabelecidos em lei, para que o Conselho de Série seja realizado produtivamente, com a participação de todos.</li> </ul>	- Suprido, com a organização a critério de cada escola, desde que garantidos os dias letivos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Remessa ao Fórum Municipal de Educação do aprofundamento de estudos detalhados, a ser realizado pelo professor de Arte, a respeito das necessidades dos educadores, visando identificar se as condições reais permitem a efetiva implantação do projeto de Arte na Unidade.</li> </ul>	- Suprida e mantida a implantação.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Manutenção das aulas de Educação Física, Artes e Inglês.</li> </ul>	- Viabilizado pela Secretaria e será mantido.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização da “Internet” para pesquisa do professor e dos alunos.</li> </ul>	- Em processo de instalação nas unidades escolares.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Todos os alunos poderão utilizar os computadores em</li> </ul>	- A ser suprido, a partir da implantação da sala.

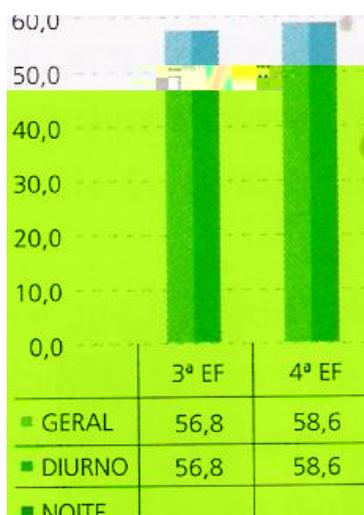
horário contrário ao período de aula, como ferramenta de trabalho, com acompanhamento de monitores estagiários.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliação do número de equipamentos de informática nas escolas.</li> </ul>	- Em fase de implantação em todas as unidades escolares.
<ul style="list-style-type: none"> <li>O professor-coordenador deve administrar o HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, de maneira a viabilizar as conquistas adquiridas no processo, enquanto momento privilegiado de discussão do projeto político – pedagógico da unidade.</li> </ul>	- O HTPC tem sido orientado pela Secretaria da Educação de forma a atender a diversidade do corpo docente.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Monitoramento do recreio dos alunos por um profissional competente (agente educacional ou inspetor de alunos).</li> </ul>	- Em estudo a viabilidade.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliação de 6 salas de aula.</li> </ul>	- Criação de espaço físico para salas de reforço, Educação Artística, Educação Física, Inglês, Laboratório de Ciências e Laboratório de Línguas.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Construção de Anfiteatro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criação de um espaço físico para a construção;</li> <li>Utilização de recursos financeiros da Educação.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Cobertura da quadra de Esporte.</li> </ul>	- Utilização dos recursos financeiros do município.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Construção e Reforma de banheiro para professores e alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criação de um espaço físico para construção de banheiro para as professoras;</li> <li>Reforma dos banheiros dos alunos de todas as escolas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reforma na Escola “Abdão da Silva Mota”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliação da secretaria;</li> <li>Ampliação da sala dos professores;</li> <li>Criação de uma sala para a biblioteca e Informática;</li> <li>Pequenos reparos e pintura;</li> <li>Reforma dos banheiros dos alunos;</li> <li>Construção de muro para separar a quadra da horta escolar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reforma na Escola do Bairro da Estação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construção de uma área de proteção para os alunos para o deslocamento de uma sala para outra e para o refeitório (chuva);</li> <li>Construção de um banheiro para as professoras;</li> <li>Reforma do banheiro dos alunos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ar condicionado e/ou no mínimo ventiladores em todas salas de aula.</li> </ul>	- Aquisição de aparelhos de ar condicionado e/ou ventiladores para atender a clientela escolar, devido ao clima muito quente da nossa região.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sala de Informática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criação de um espaço físico;</li> <li>Acesso aos professores e alunos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sala de Vídeo.</li> </ul>	- Criação de um espaço físico em todas as escolas.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Armários, mesas e cadeiras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aquisição de armários nas salas de aula;</li> <li>Aquisição de armários para professores;</li> <li>Aquisição de armários com espaço individualizado para a guarda de materiais pessoais do aluno;</li> <li>Aquisição de mesas para professores.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Máquina de Xerox.</li> </ul>	- Aquisição de máquina de xerox para escola da Vila Nova.
<ul style="list-style-type: none"> <li>TV, Vídeo, DVD, CD PLAYER (som portátil), Retro Projetor, Data Show e Foto Mil</li> </ul>	- Aquisição desses aparelhos em todas as salas de aula.
<ul style="list-style-type: none"> <li>FUNDEF</li> </ul>	- Repasse em forma de BONUS das sobras anuais dos 60% do FUNDEF.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação de Jovens e Adultos (EJA).</li> </ul>	- Criação nas escolas rurais e manter na zona urbana.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Caseiro.</li> </ul>	- Criação de um espaço físico para dependência de caseiro na EMEF “Ana Maria Segura”.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Biblioteca.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criação de um espaço físico para biblioteca;</li> <li>Aumentar o acervo bibliográfico;</li> <li>Aquisição de livros de literatura infantil,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Psicóloga, Fonoaudióloga, Psicopedagogo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atendimento exclusivo nas escolas.</li> <li>Atendimento aos alunos que apresentam dificuldades e distúrbios de aprendizagem e comportamento.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estagiário em todos os períodos e todas as escolas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Monitor estagiário do curso de graduação;</li> <li>Professor estagiário contratado para atender ausência do professor (suprido a zona urbana).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estagiária do curso de pedagogia.</li> </ul>	- Bolsa de estudo via prefeitura.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Material apostilado.</li> </ul>	- Aquisição de material apostilado para todas as séries.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Materiais Pedagógicos em número suficiente para todas</li> </ul>	- Ampliação do acervo didático (jogos e brinquedos);

as escolas.	- Aquisição de Fitas de Vídeo.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uniforme para os professores, funcionários.</li> </ul>	- Solicitar a Secretaria da Educação e Assessoria de Planejamento e Viabilização (cor e modelo a verificar).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lavanderia para a EMEF “Profª Ana Maria Segura”.</li> </ul>	- Criação de lavanderia, para manutenção da escola.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assistência odontológica;</li> <li>• Manter os equipamentos e material de consumo odontológico instrumental.</li> </ul>	- Assistência odontológica de forma sistemática e diária nos dois períodos (apesar de muito precário já existe).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carro com disponibilidade para Secretaria da Educação.</li> </ul>	- Em estudo.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de Capacitação em informática.</li> </ul>	- Aperfeiçoamento profissional para ter acesso a informações via internet, professor estar atualizado.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livros pedagógicos em número suficiente para todas as escolas.</li> </ul>	- Aumentar o acervo de livros pedagógicos para ampliar a pesquisa do professor.

## ANEXO E

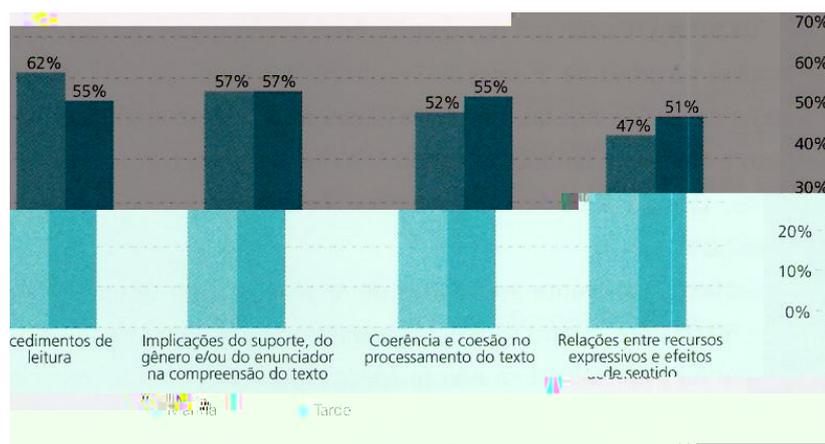
### RESULTADO SARESP 2003

Os gráficos 1, 1.1 e 2.2 demonstram as médias dos acertos dos alunos nas provas objetivas na 3ª e 4ª série do ensino fundamental.



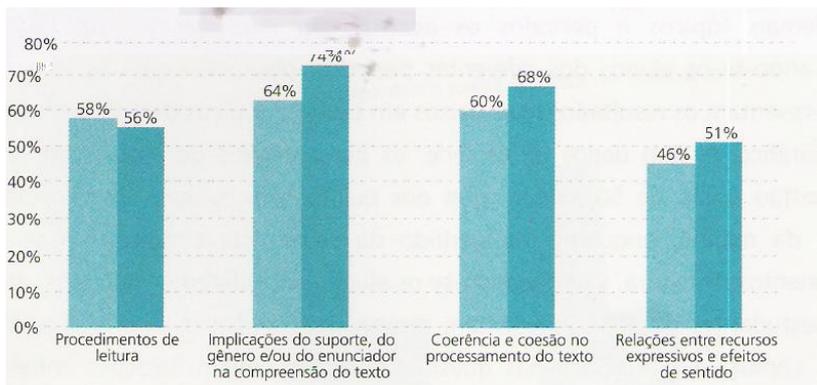
Fonte: Sumário Executivo / Saresp 2003.

Gráfico 1 – Média Percentual de Acertos na Prova Objetiva por Série e Período de Estudo.



Fonte: Sumário Executivo / Saresp 2003

Gráfico 1.1 - Percentuais de Acerto por Tópico de Análise e Período – 3ª Série – Ciclo I – Prova Objetiva.



Fonte: Sumário Executivo / Saesp 2003.

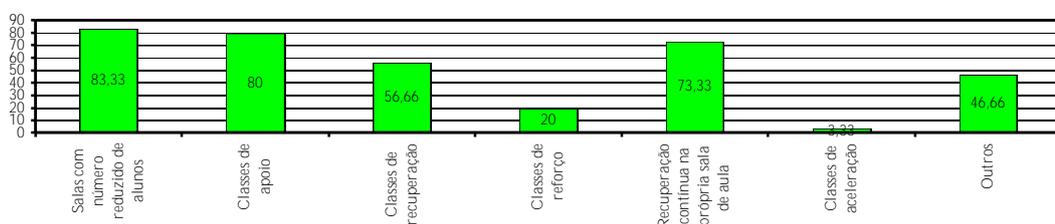
Gráfico 1.2- Percentuais de Acerto por Tópico de Análise e Período – 4ª Série – Ciclo I – Prova Objetiva.

## ANEXO F

### RESULTADOS DA PESQUISA REALIZADA EM 2003, COM O CORPO DOCENTE DA REDE MUNICIPAL

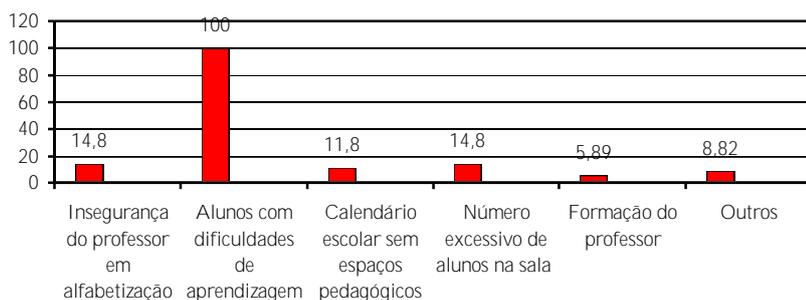
Os gráficos representam os resultados da pesquisa realizada em 2003, com o corpo docente da rede municipal. Esses dados oferecem o diagnóstico da situação do município após a implementação de várias medidas e ações de melhoria da educação no município, como se pode verificar nos gráficos abaixo:

Gráfico 2 - Representa os resultados das medidas propostas para serem adotadas pelo município para diminuir o índice de analfabetismo.



Obs: A recuperação contínua na sala de aula, o número reduzido de alunos por sala e outras medidas tomadas ainda não resolveram o problema da leitura e escrita.

Gráfico 2.1 - Enumera por ordem de prioridade os principais fatores dificultadores do processo de alfabetização

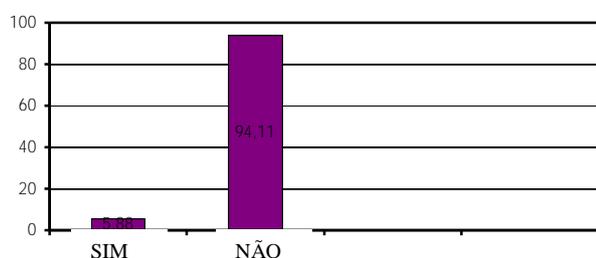


A Secretaria de Educação percebeu que investir na formação/capacitação em serviço do professor poderá traduzir-se em melhoria dos resultados do processo ensino-aprendizagem, pois a fundamentação teórica do profissional é pré-requisito para a mudança de postura na prática e na diminuição dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Para tanto o município investiu em vários cursos de capacitação estabelecendo parcerias com a UNIFEV- Centro Universitário de Votuporanga - SP, por meio de cursos de capacitação a todos os professores da rede efetivos e contratados por tempo determinado; celebrou convênios com o CENPEC e

Fundação Wolkswagem, propiciando agentes multiplicadores (coordenadores do Ensino Fundamental e Educação Infantil), que após a capacitação são agentes multiplicadores na escola, com os Programas: Entre na Roda (contar histórias) e Brincar (valorização dos jogos e brincadeiras infantis).

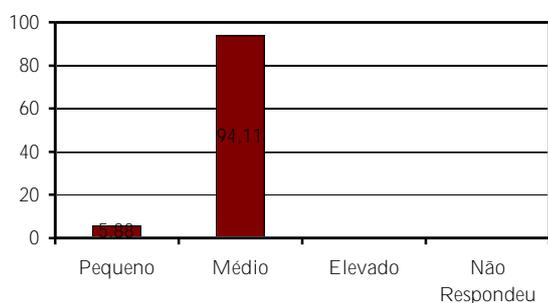
A Secretaria Municipal de Educação ainda buscou outras parcerias, como com o MEC, por meio da realização de Plano de Trabalho que proporcionou capacitação em serviço para Alfabetização com alunos Especiais; capacitação em Matemática, Leitura e Escrita, além dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado, como: Letra e Vida e o Letramento (envolvendo Língua Portuguesa e Matemática), entre outros.

Gráfico 2.2 - Representa a pesquisa sobre a disponibilidade do acervo bibliográfico de literatura infantil e juvenil para o atendimento aos alunos.



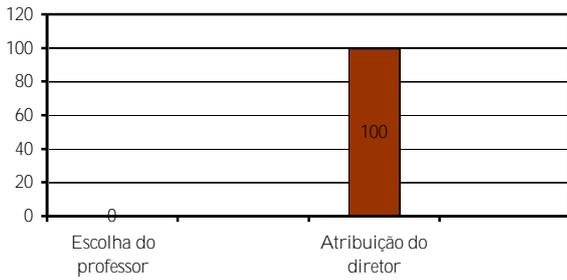
Por meio da pesquisa a SME verificou a urgência em ampliar o acervo bibliográfico das bibliotecas escolares, assim como de materiais didáticos pedagógicos de alfabetização, matemática, geografia (mapas e globos), de ciências (pranchas didáticas).

Gráfico 2.3 - Representa o grau de conhecimento dos professores quanto aos Parâmetros Curriculares Nacional



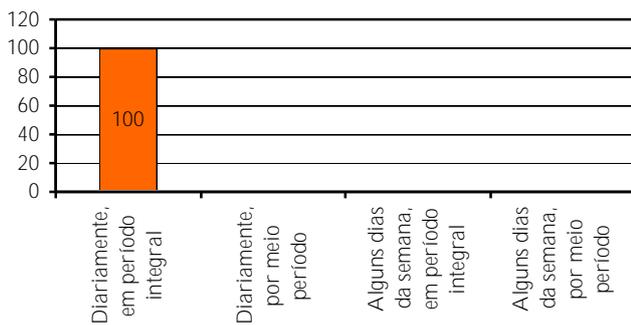
O conhecimento médio dos PCNs representa que o índice de leitura em relação aos PCNs não estava suficiente e, a partir de então, os HTPs (horário destinado à discussão, análise e estudo), têm sido destinado ao estudo desse material e leituras que envolvem capacitação contínua e coletiva.

Gráfico 2.4 - Representa a distribuição das aulas na rede municipal



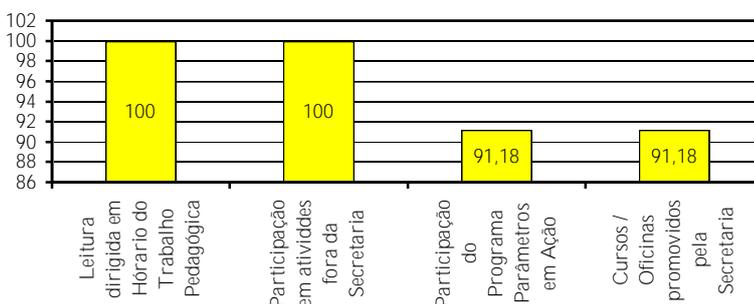
Essa questão demonstra que a distribuição de aulas é feita pelo diretor, que conhece seu corpo docente e sabe apontar qual profissional possui perfil mais adequado para alfabetizar, ou seja, assumir as classes de alfabetização (1ª e 2ª séries), pois o professor iniciante ainda encontra muitas dificuldades nessa fase.

Gráfico 2.5 - Representa o funcionamento da biblioteca nas escolas



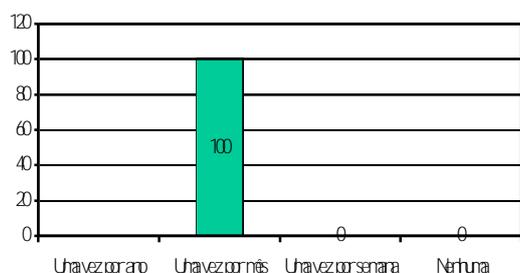
A proposta da Secretaria de Educação é “formar alunos leitores”, e para isso proporciona todas as possibilidades inerentes a essa formação.

Gráfico 2.6 - Representa os trabalhos que foram desenvolvidos para que os professores viessem a conhecer os Parâmetros Curriculares Nacional / Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil.



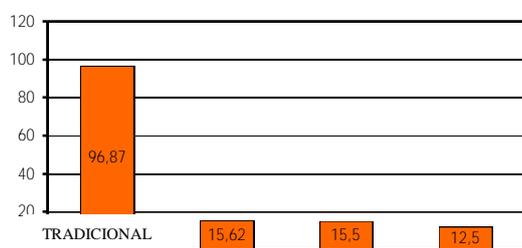
A Secretaria percebe que a participação do corpo docente em cursos ainda é pequena, mas está desenvolvendo uma política voltada para contínuos cursos de capacitação em serviço.

Gráfico 2.7 - Representa como o trabalho de formação continuada e permanente acontece no município



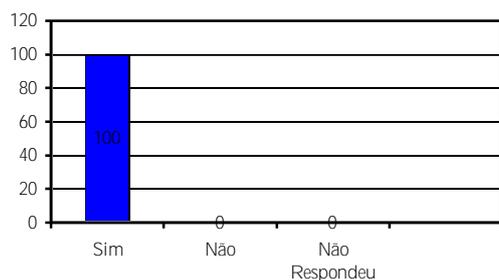
A Secretaria Municipal de Educação verificou que a formação do professor precisa ser repensada aumentando sua periodicidade.

Gráfico 2.8 - Representa o método mais usado pelos professores no processo de alfabetização



O elevado índice (96,87%) de respostas “tradicional” leva a Secretaria da Educação a rever posturas pedagógicas da prática cotidiana da sala de aula, sobre o conhecimento das teorias pedagógicas de alfabetização, sobre sua formação. O professor encontra-se em processo de transição e/ou não tem definido qual método é o mais indicado, qual caminho seguir, isto por não ter consolidado uma prática que lhe dê sustentação e segurança naquilo que realiza.

Gráfico 2.9 - Representa o grau de sistematização do trabalho de formação continuada de professores na área de alfabetização



De acordo com as possibilidades do município, a Secretaria da Educação tem desenvolvido um trabalho de capacitação de professores da rede. Essa política contempla a formação inicial para o campo de trabalho e a luta em priorizar a formação de professores na perspectiva e no âmbito da política de educação básica, com o objetivo central de adequar a formação dos professores às exigências legais e adquirir competências profissionais.

ANEXO G

QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES SOBRE O ALUNO

1 – Você é do sexo?

( ) feminino

( ) masculino

2 – Quantos anos você tem?

( ) doze anos ou mais

( ) onze anos

( ) dez anos

( ) nove anos

( ) oito anos

3 – Você mora em casa:

( ) própria

( ) alugada

4 – Na sua casa você tem:

geladeira – sim ( ) – não ( )

televisão – sim ( ) – não ( )

computador – sim ( ) – não ( )

carro – sim ( ) – não ( )

5 – Na sua casa você

ANEXO H

MODELO DAS PROVAS DO SAREM/2002-2006

# Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar

Municipal

S A R E M

*Avaliações*

*Matemática/Português – 2<sup>a</sup>/4<sup>a</sup> Série*

*Nome do Aluno:* \_\_\_\_\_

# PROVA DE MATEMÁTICA

1 – O Sr. Pedro é jornaleiro. Ele anotou as vendas da semana da seguinte maneira:

Dias da semana	Revistas	Gibis	Jornais
Segunda-feira	15	9	10
Terça-feira	7	15	13
Quarta-feira	10	9	20
Quinta-feira	8	13	16
Sexta-feira	11	17	18
Sábado	13	8	13
Domingo	15	12	25

2 – Responda:

a) Nesta semana, quantas revistas, gibis e jornais o Sr. Pedro vendeu?

R.: \_\_\_\_\_

b) Quantos gibis ele vendeu de quarta-feira a domingo?

R.: \_\_\_\_\_

c) No sábado e domingo, juntos, quantas revistas, gibis e jornais ele vendeu?

R.: \_\_\_\_\_

3 – Veja quanto dinheiro tem cada um e complete:



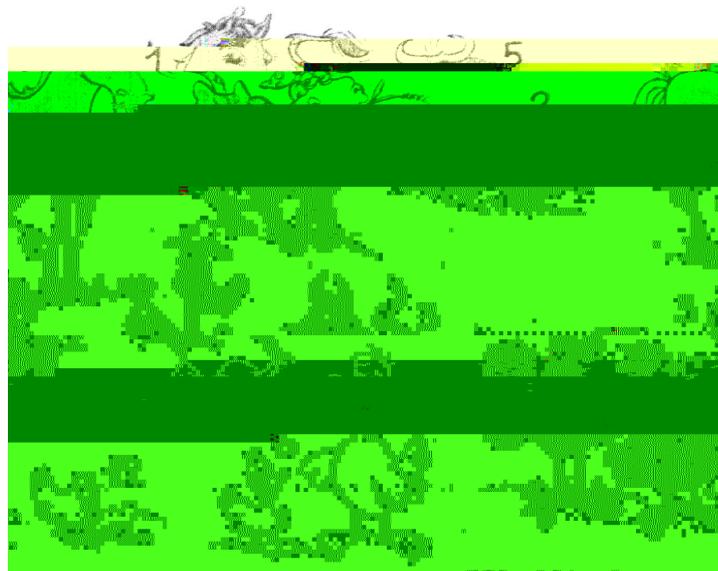
4 – Observe o mês de novembro de 1995.

NOVEMBRO							1995
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB	



- Quantos dias teve esse mês? R.: \_\_\_\_\_
- Quais os dias do mês que caíram numa segunda-feira? R.: \_\_\_\_\_
- Em que dia do mês se comemorou a proclamação da República? R.: \_\_\_\_\_
- Quantos domingos houve neste mês? R.: \_\_\_\_\_
- Que dia do mês foi o terceiro sábado? R.: \_\_\_\_\_
- O que se comemora no dia 8 de novembro? R.: \_\_\_\_\_

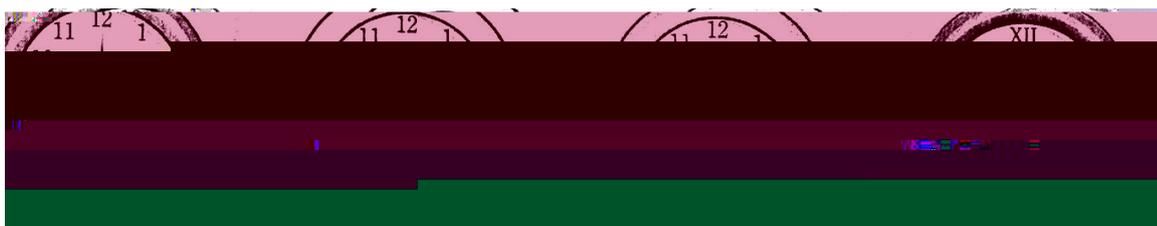
5 – Dona Elisa é uma criadora de animais. Em seu sítio vamos encontrar uma variedade deles. Abaixo estão desenhados esses animais e está indicada a quantidade que existe de cada um.



Agora, calcule quantos animais existem no sítio de dona Elisa.

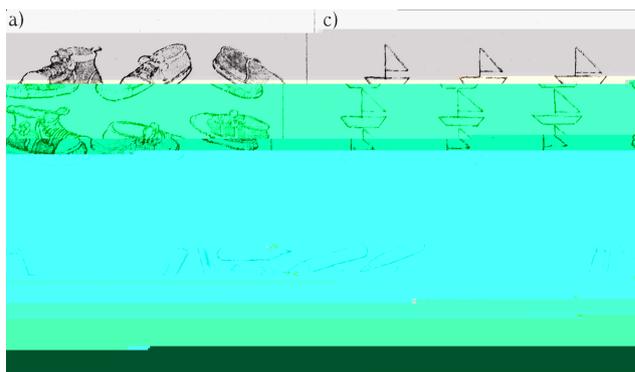
Resposta: \_\_\_\_\_ animais.

6 – Qual a hora que cada relógio indica:



min.

7 – a) Qual o número de elementos de cada figura?



R.:  
\_\_\_\_\_

R.:

\_\_\_\_\_

R.:  
\_\_\_\_\_

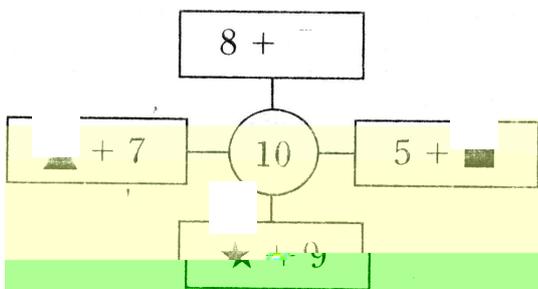
R.:

\_\_\_\_\_

8 – Observe o numeral 246.

- a) Quantas centenas representa o 2? R.: \_\_\_\_\_
- b) Quantas dezenas representa o 4? R.: \_\_\_\_\_
- c) Quantas unidades representa o 6? R.: \_\_\_\_\_
- d) Quantas dezenas representa o 2? R.: \_\_\_\_\_
- e) Quantas unidades há na 2ª ordem? R.: \_\_\_\_\_
- f) Quantas unidades há na 1ª ordem? R.: \_\_\_\_\_

9 – Qual o valor da parcela que falta para forma 1 dezena?



10 – Arme e resolva as subtrações e adições:

$73 - 52 =$

$24 - 12 =$

$63 - 11 =$

$98 - 72 =$

$346 + 213 =$

$638 + 217 =$

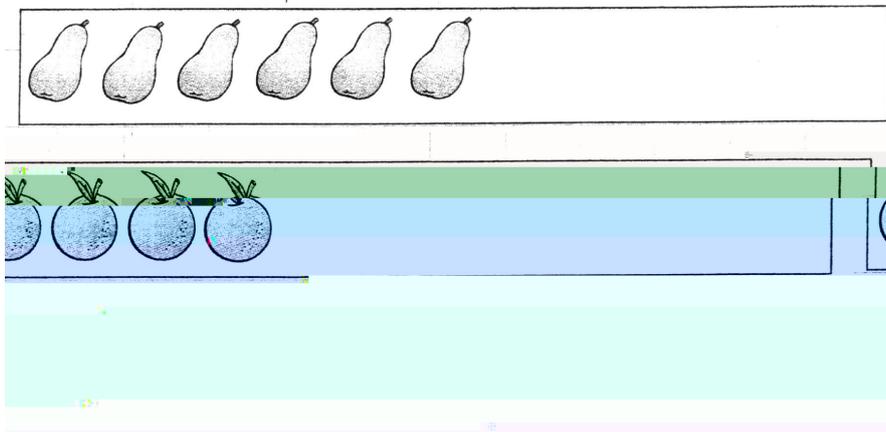
$159 + 36 =$

$793 + 551 =$

11 – Ligue corretamente:

$6 \div 6 =$	1
$18 \div 2 =$	5
$24 \div 3 =$	9
$35 \div 5 =$	8
$28 \div 7 =$	6
$25 \div 5 =$	4
$36 \div 6 =$	7

12 – Complete as quantidades até formar uma dúzia:



13 – Resolva:

a) Antes de jogar, Luciano tinha 5 bolas de gude. Agora ele tem 17. Luciano ganhou no jogo:

(     ) 1 dezena de bolas de gude

(     ) 1 dúzia de bolas de gude

(     ) 1 dezena de bolas de gude

b) Maria tem 6 chocolates. Quantos chocolates faltam para ter 24?

(     ) 1 dúzia.

(     ) 2 dúzias.

(     ) 1 dúzia e meia.

14 – Resolva os problemas com atenção:

a) Carlinhos tem 6 caixas de brinquedos. Cada caixa tem 8 brinquedos. Quantos brinquedos Carlinhos tem?

Cálculo:

Resposta:

b) Um feirante recebeu 50 abacaxis. Vendeu 18. Quantos abacaxis sobraram?

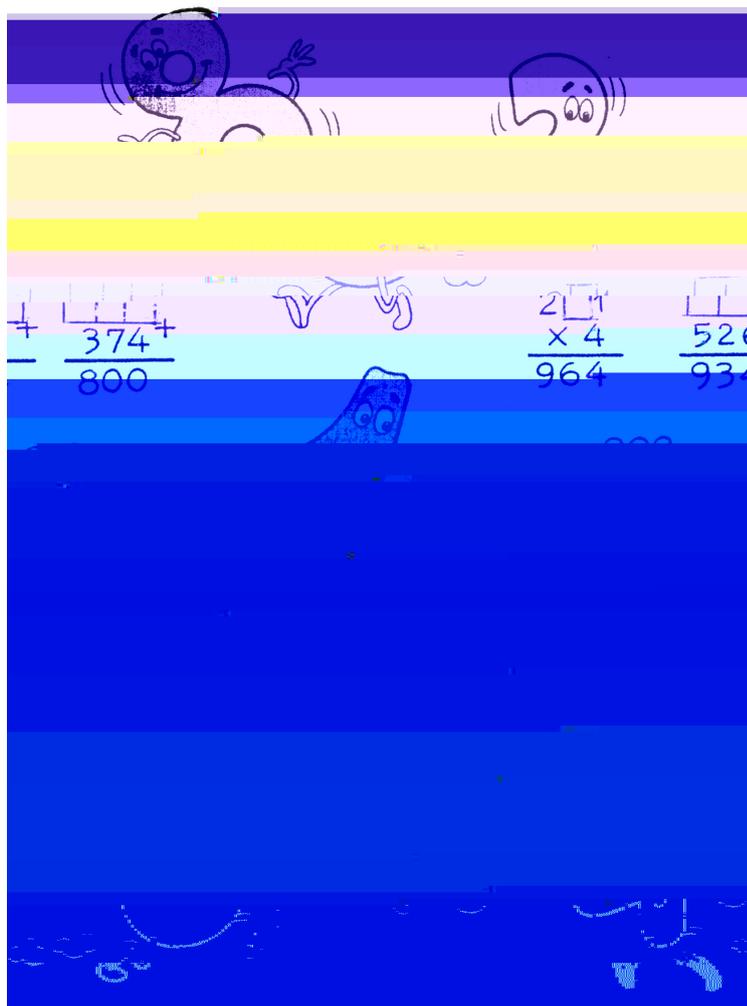
Cálculo:

Resposta:

15 – Circule os resultados das multiplicações:

2 x 5	15	13	10
3 x 7	19	21	28
4 x 5	18	20	24
2 x 3	6	8	12
2 x 8	15	18	16
3 x 2	5	6	10
4 x 2	8	12	6
4 x 3	15	12	23
3 x 9	24	27	30
5 x 3	15	25	23

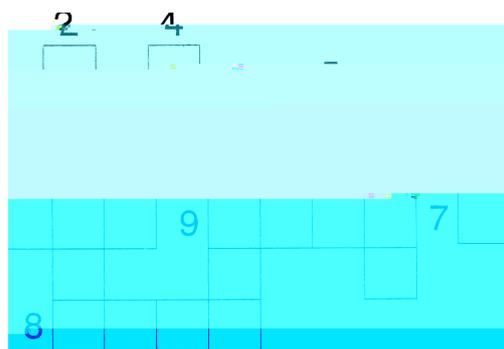
16 – Fábio olhou as operações abaixo e ficou surpreso. Não é que alguns números fugiram da conta? Ajude-o a encontrar os fujões, completando-as.



17 – Complete:

- a) Meia dezena de maçãs são \_\_\_\_\_ maçãs.
- b) Meia dúzia de laranjas são \_\_\_\_\_ laranjas.
- c) Meia centena de flores são \_\_\_\_\_ flores.

18 – Preencha as cruzadas com os nomes dos números.



19 – Calcule o triplo de:

12 = \_\_\_\_\_

28 = \_\_\_\_\_

37 = \_\_\_\_\_

40 = \_\_\_\_\_

20 – O resultado de cada divisão completa a cruzadinha. Vamos calcular e completar.

a)  $36 \div 2 =$

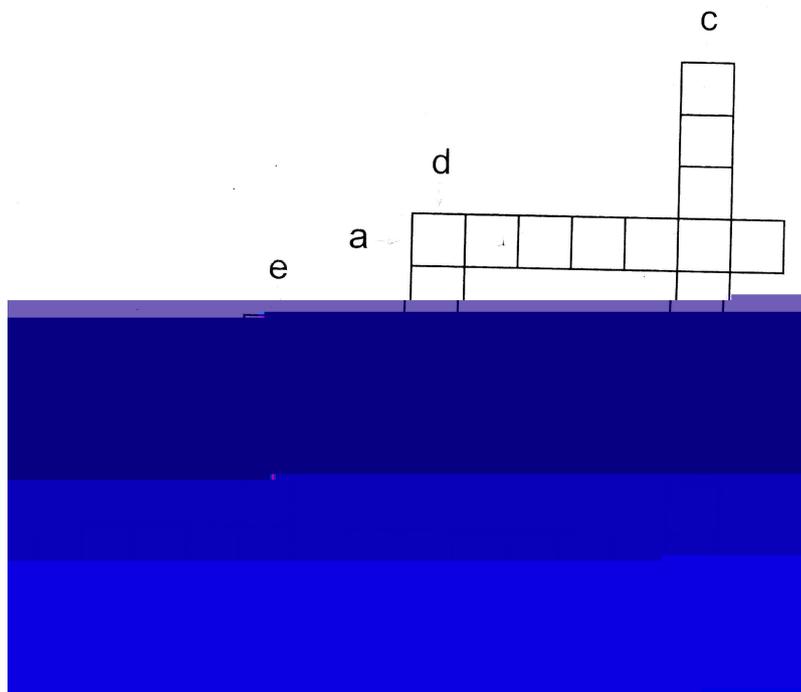
b)  $26 \div 2 =$

c)  $52 \div 2 =$

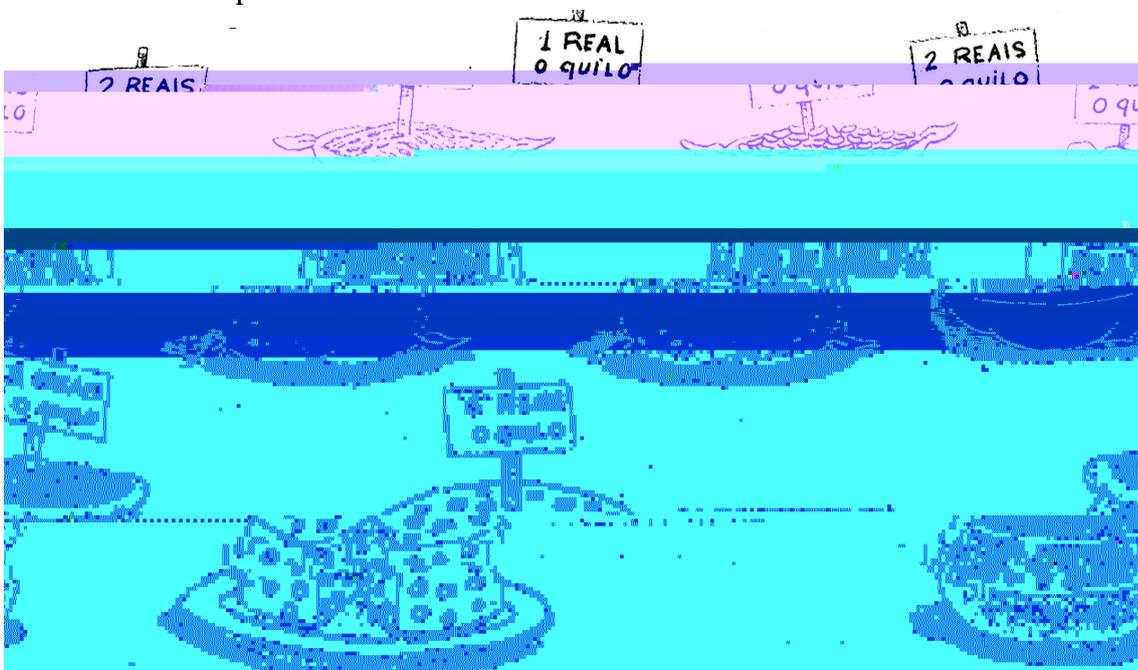
d)  $48 \div 4 =$

e)  $90 \div 3 =$

f)  $84 \div 4 =$



21 – Vamos às compras?



Dona Maria e dona Lúdia foram ao mercado. Veja a lista de compras de cada uma.

Dona Maria: 3kg de batata / 1kg de ervilha / 2kg de feijão / 4kg de arroz

Dona Lúdia: 1kg de queijo / 3kg de feijão / 5kg de arroz / 2kg de batata

a) Quantos quilos de mantimentos dona Maria comprou?

R.: \_\_\_\_\_

b) Quantos quilos de mantimentos dona Lúdia comprou?

R.: \_\_\_\_\_

c) Quem gastou mais? \_\_\_\_\_ Quanto a mais? \_\_\_\_\_

22 – Colocar o sucessor e o antecessor:

\_\_\_\_\_ 43 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ 81 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ 28 \_\_\_\_\_

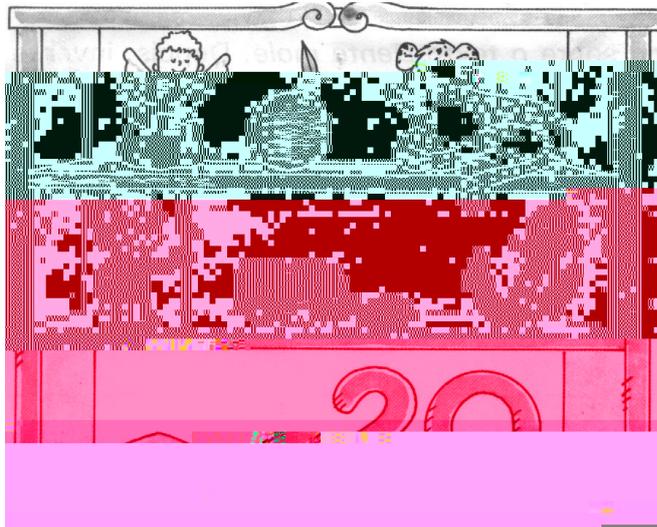
\_\_\_\_\_ 69 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ 9 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ 57 \_\_\_\_\_

# PROVA DE PORTUGUÊS

1 – Escreva o que há na estante:



---

---

---

---

---

---

2 – Encontre as palavras que você descobriu na estante

L	C	D	R	B	S	T	V	X	Z	A	C	D	E	J
E	F	I	E	S	J	I	B	L	A	R	A	N	J	A
N	G	O	L	A	A	N	C	D	E	R	Q	R	S	T
Ç	L	N	E	C	B	D	F	H	I	S	B	P	O	U
O	M	U	A	S	F	I	G	K	J	Z	A	B	P	V
H	N	H	Õ	W	H	O	L	O	P	E	N	T	E	X
J	P	S	J	H	J	M	N	P		Z	H	O	S	Z
K	Q	Q	L	K	Â	N	C	O	R	A	S	R	S	W
W	A	N	J	O	W	A	S	H	T	U	X	W	U	X
S	T	R	S	H	O	T	Z	B	F	V	I	N	T	E

3 – Complete as frases com as palavras abaixo:

LANCHE

CACHORRO

CHUVEIRO

CHINELO

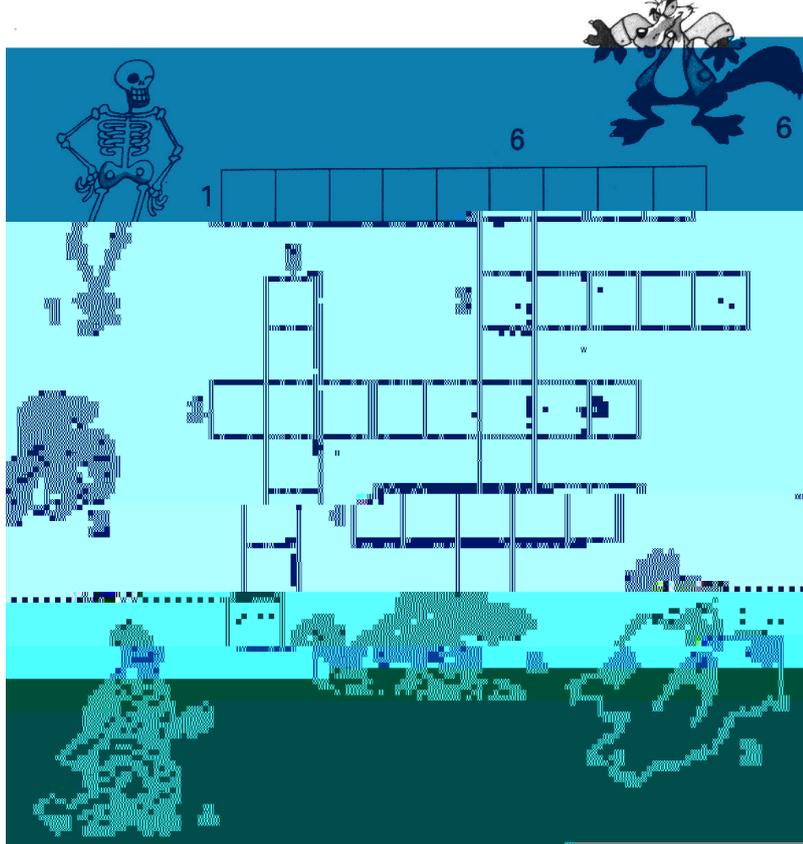
CHÁ

- Vovó guardou o \_\_\_\_\_ na geladeira.
- Gosto de \_\_\_\_\_ quente.
- Mamãe calçou o \_\_\_\_\_.
- O \_\_\_\_\_ da vizinha fugiu.

O eletricista consertou o \_\_\_\_\_.

4 – Resolva a cruzadinha:

COISAS DO TREM E ANATOMIA NO PARQUE DE DIVERSÕES:



5 - Escreva, a :

- seis letras: \_\_\_\_\_
- cinco letras: \_\_\_\_\_
- quatro sílabas: \_\_\_\_\_
- três sílabas: \_\_\_\_\_

6 – Separe as sílabas:

dinheiro	vizinho	laranja
cavalinho	velhinho	carrinho
apanhei	moinho	morena

7 – Circule os nomes próprios das palavras abaixo:

Brasil - palhaço - macaco - Belém

fechadura - gato - Mirassol - cachorro

caderno - Curitiba - menina - Londres

8 – Relacione:

a) O Balão é bonito ( ) feminino

b) Os balões são bonitos ( ) singular

c) O cascão é esperto ( ) plural

d) A Mônica é esperta ( ) masculino

9 – Identifique nas frases:

PORQUE VOCÊ ESTÁ TRISTE?  
QUAL É O NOME DA SUA ESCOLA?

( ) interrogativa

( ) exclamativa

( ) afirmativa

( ) negativa

10 – Loteria do saber:

a) um animal de quatro patas

( ) galinha ( ) boi ( ) pato

b) Põe ovos:

( ) jacaré ( ) cachorro ( ) vaca

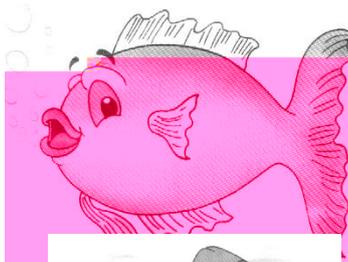
c) Animal venenoso:

( ) touro ( ) cobra ( ) tucano

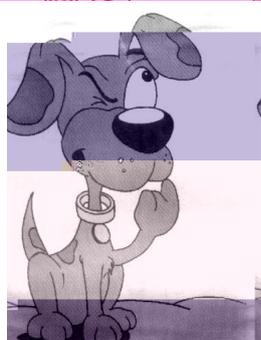
d) Lugar onde podemos visitar animais:

( ) selva ( ) museu ( ) zoológico

11 – Ligue cada animal ao seu respectivo nome coletivo



MATILHA



ENXAME



CARDUME

12 – Enigma

Anderson quer dar um presente para sua amiga. Vamos descobrir qual é o presente?

Dica: Escreva nos círculos a primeira letra do nome de cada figura.

W  
E

3 a

13 – Dê o plural das frases abaixo:

a) O Aluno foi instruído pelo professor.

O  riu da cara do  e o rei ficou uma .

Mandou amarrar o  lá na  do .

s com

15) Leia com atenção o texto seguinte:

POR QUE O CARRO ANDA?

Porque o carro anda?

É simples: porque

tem um coração como você.

O motor é o coração,

o sangue, a gasolina,

e o cérebro, você sabe,

o motorista deve usar...

mas, às vezes, onde está?



R.: \_\_\_\_\_

16) BOLA rima com SONORA que rima com ROLA.

Procure palavras que rimam com:

a) Mão: \_\_\_\_\_

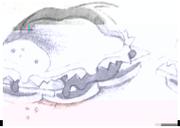
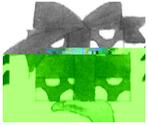
b) Pular: \_\_\_\_\_

c) Porta: \_\_\_\_\_

d) Amarela: \_\_\_\_\_

e) Apanhou: \_\_\_\_\_

17) Escreva o diminutivo e o aumentativo de cada palavra do desenho?

		DIMINUTIVO	AUMENTATIVO
	VESTIDO		
	FOGO		
	LANCHE		
	SAPO		
	CAIXA		

18) Primeiro descubra as palavras (animais), depois ligue-as ao desenho:

T E N F E L E A

\_\_\_\_\_



B O C A R T I

\_\_\_\_\_



O R B R U

\_\_\_\_\_



19) Observe o rótulo e escreva:

a) Nome do produto: \_\_\_\_\_

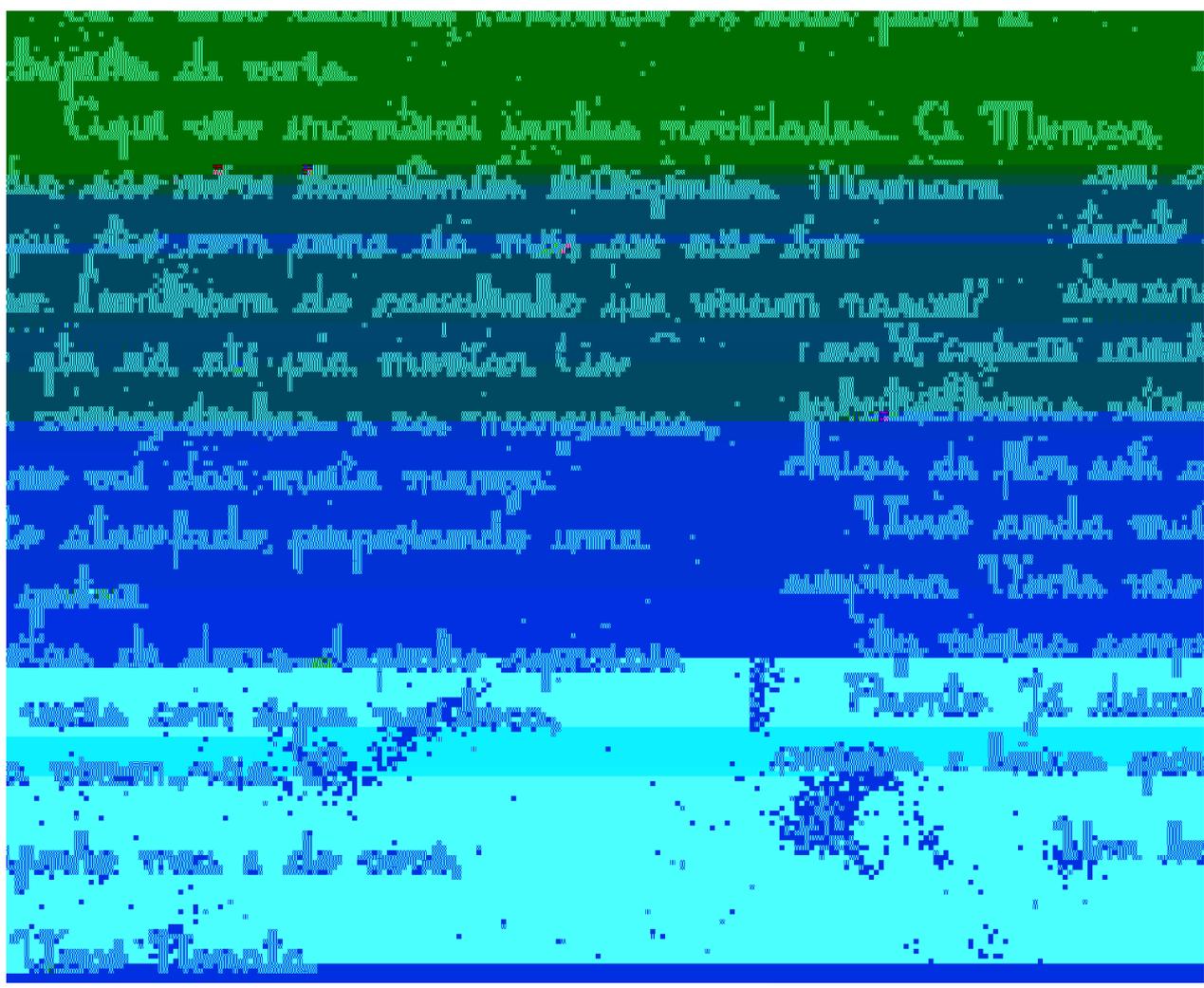
b) Ingredientes: \_\_\_\_\_

c) Peso líquido: \_\_\_\_\_

e) Nome do fabricante: \_\_\_\_\_

f) Embaixo da marca Nescau, aparece uma frase sobre o produto: Qual é:  
\_\_\_\_\_

20) Leia atentamente o texto abaixo:



O texto se refere a um:

( ) bilhete

( ) convite

( ) carta

21) Ligue os antônimos:

contente



desinteressado

andar



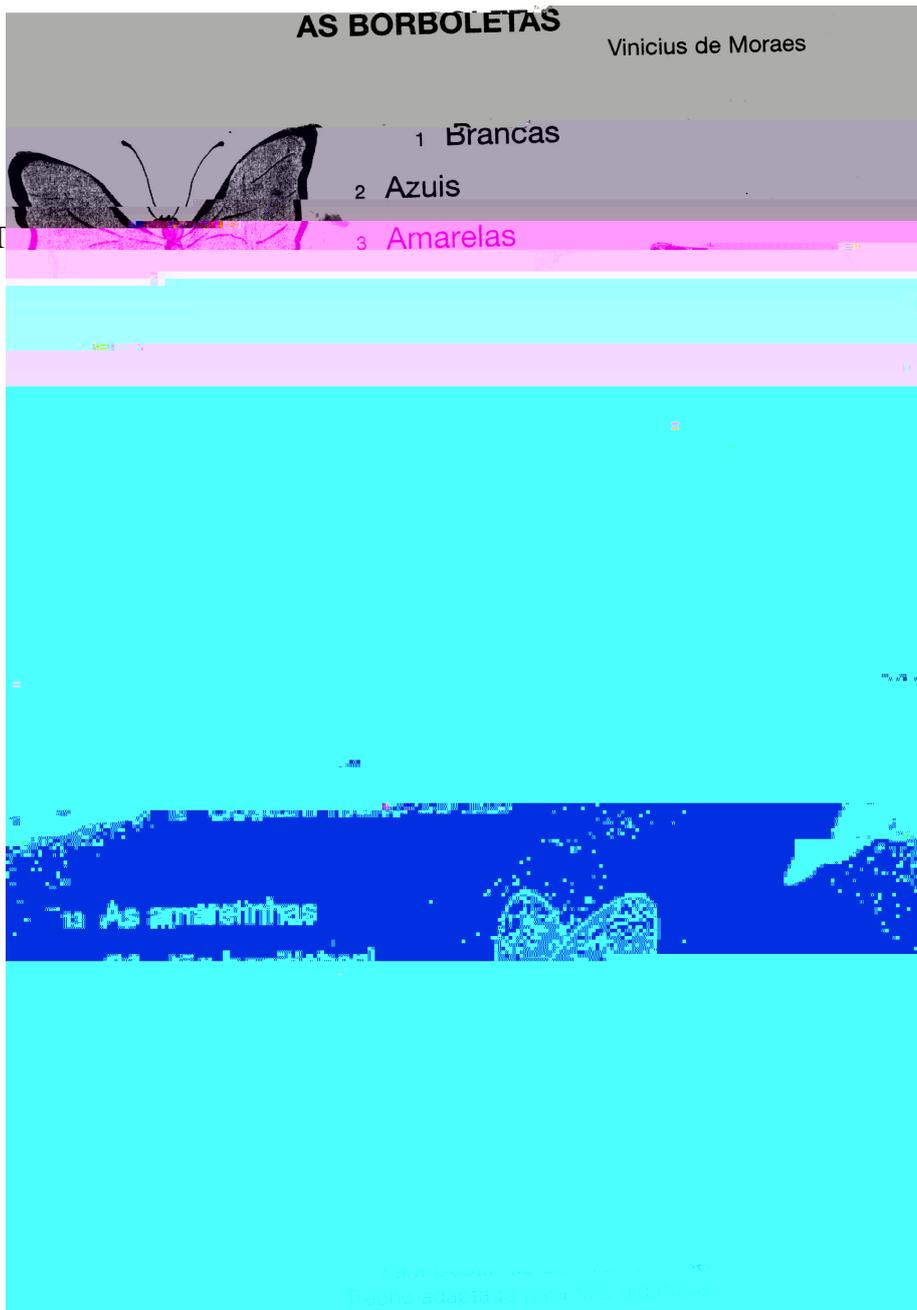
descontente

interessado

lindo

triste

22) LEIA O T



ONDE AS BORBOLETAS GOSTAM DE BRINCAR? RESPONDA:

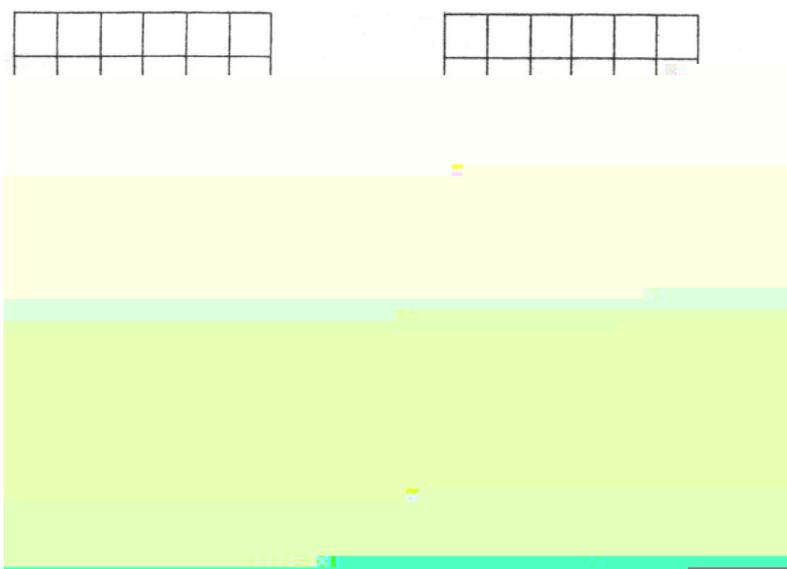
\_\_\_\_\_

LEIA OS VERSOS DA POESIA E COMPLETE:



# PROVA DE MATEMÁTICA

1 – Divida em partes iguais e pinte em cada quadrado a fração indicada.



2 – Observe o exemplo e complete o quadro:

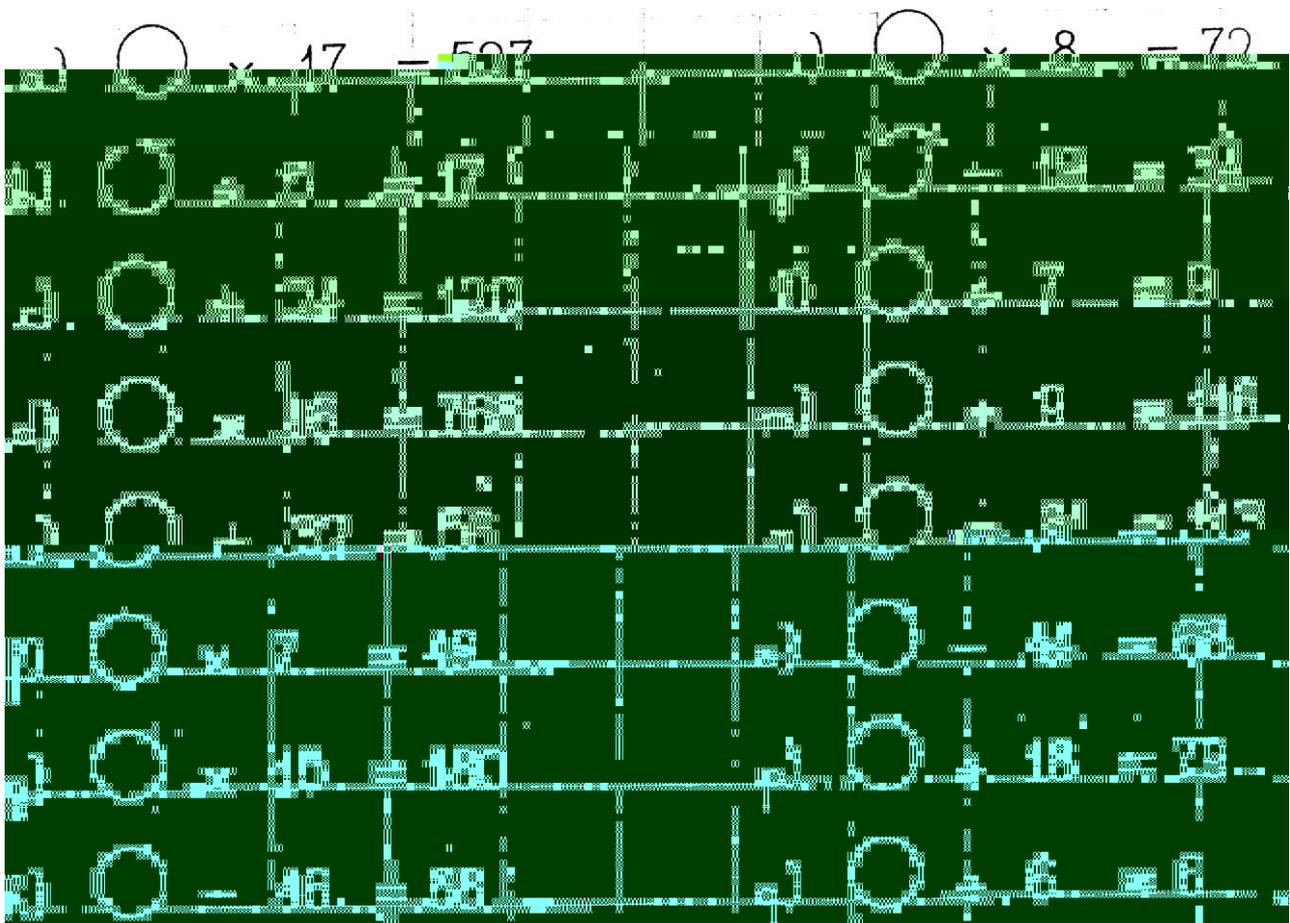
	Representação Fracionária	Representação em Porcentagem	Representação Decimal
16 por cento	$\frac{16}{100}$	16%	0,16
7 por cento			
20 por cento			
13 por cento			
1 por cento			
75 por cento			
90 por cento			
35 por cento			

3 – Efetue as operações:

$$a) \frac{4}{9} + \frac{5}{9} =$$

$$b) \frac{4}{10} + \frac{4}{10} =$$

$$c) \frac{5}{15} + \frac{4}{15} + \frac{3}{15} =$$



5 – Observe os desenhos e determine o que se pede:

$\text{área da figura A} =$   
 $\text{área da figura B} =$   
 $\text{área das figuras A + B} =$

$\text{área da figura C} =$   
 $\text{área da figura D} =$   
 $\text{área das figuras C + D} =$

6 – Calcule o

perímetro:

perímetro:

perímetro:

perímetro:

7 – Arme e Efetue:

a)  $R\$0,30 + R\$0,72 + R\$0,42 =$

b)  $R\$0,73 + R\$5,60 + R\$ 26,90 =$

c)  $R\$5,03 - R\$0,68 =$

d)  $R\$2.170,00 + R\$1.090,00 =$

e)  $R\$0,92 \times 2 =$

8 – Observe o preço de cada artigo. Em época de promoção cada artigo tem um desconto sobre seu preço real. Calcule os novos preços:

Artigo	Preço real	% de desconto	Valor do desconto	Preço final
Sapato	R\$ 38,00	10%	R\$ 3,80	R\$ 34,20
Bolsa	R\$ 42,00	20%		
Camisa	R\$ 25,00	12%		
Meia	R\$ 6,00	30%		
Calça	R\$ 52,00	25%		
Camiseta	R\$ 18,00	15%		

Exemplo:

$$\text{Sapato } \frac{10}{100} \times 38 = \frac{380}{100} = 3,80$$
$$\begin{array}{r} 38,00 \\ -3,80 \\ \hline 34,20 \end{array}$$

BOLSA

CAMISA

MEIA

CALÇA

CAMISETA

9 – Resolva as operações e complete por extenso a cruzadinha com os resultados.

150 + 50    4 x 2    180 + 120

15 + 3 →

14 - 1 ↓

5 x 100 ↓

3 →

21 - 2 ↓

20 + 20 →

9 ↓

12 ↓

20 →

4 + 3 ↓

10 x 10 ↓

6 →

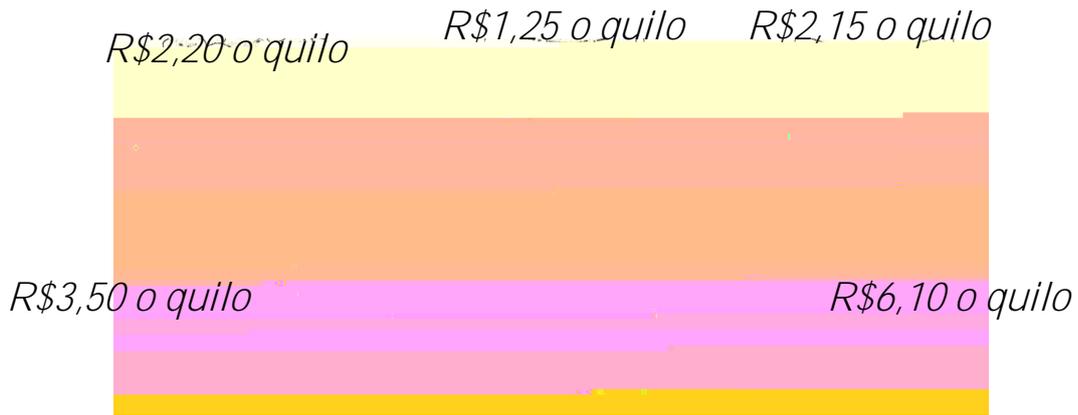
300 →

9 - 2 →

10 – Complete os espaços:

- a) 45 dias = \_\_\_\_\_ meses e \_\_\_\_\_ dias
- b) 90 dias = \_\_\_\_\_ meses
- c) 180 dias = \_\_\_\_\_ meses
- d) 250 dias = \_\_\_\_\_ meses e \_\_\_\_\_ dias
- e) 60 meses = \_\_\_\_\_ anos
- f) 86 meses = \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses

11 – Vamos às compras?



Dona Maria e dona Lídia foram ao mercado. Veja a lista de compras de cada uma.

Dona Maria: 3kg de batata / 1kg de ervilha / 2kg de feijão / 4kg de arroz

Dona Lídia: 1kg de queijo / 3kg de feijão / 5kg de arroz / 2kg de batata

a) Quantos quilos de mantimentos dona Maria comprou?

R.: \_\_\_\_\_

b) Quantos quilos de mantimentos dona Lídia comprou?

R.: \_\_\_\_\_

c) Quem gastou mais? \_\_\_\_\_ Quanto a mais? \_\_\_\_\_

d) Se dona Lídia tivesse gasto 18 reais em batatas, quantos quilos desse alimento ela teria comprado? R.: \_\_\_\_\_

12 – Efetue as multiplicações

a)  $528 \times 243 =$  \_\_\_\_\_

b)  $719 \times 386 =$  \_\_\_\_\_

c)  $970 \times 75 =$  \_\_\_\_\_

d)  $842 \times 408 =$  \_\_\_\_\_

e)  $1.887 \times 242 =$  \_\_\_\_\_

f)  $3.586 \times 194 =$  \_\_\_\_\_

13 – Observe o exemplo e complete o quadro:

	Unidades	Décimos	Centésimos	Milésimos
3,75	3	7	5	
0,821				
8,17				

5,943				
1,403				
2,6				
0,001				
0,504				
2,45				

14 – Copie e complete usando maior que ou menor que, assim:  
51 menor que 65

a) 526 \_\_\_\_\_ 536

b) 179 \_\_\_\_\_ 129

c) 632 \_\_\_\_\_ 602

d) 333 \_\_\_\_\_ 330

e) 245 \_\_\_\_\_ 265

f) 475 \_\_\_\_\_ 436

15 – Escreva a série de números abaixo na ordem crescente e na ordem decrescente:

24 – 30 – 3 – 15 – 21 – 6 – 18 – 9 – 27 – 12

Ordem Crescente: \_\_\_\_\_

25 – 15 – 50 – 45 – 10 – 20 – 35 – 30 – 40 – 5

Ordem decrescente: \_\_\_\_\_

16 – Consulte o quadro dos ordinais e escreva como temos os números

22°	Vigésimo segundo	115°	
29°		96°	
35°		87°	
46°		183°	
72°		68°	

17 – Em um concurso de dança programado pela TV Sonho Azul, muitas crianças se inscreveram. A classificação foi feita pelo maior número de pontos obtidos. Os cinco primeiros colocados foram:

Roberta e Mário è 1.080 pontos
José Carlos e Maria Elisa è 1.548 pontos
Eduardo e Cláudia è 1.399 pontos
Alessandra e Gabriel è 1.486 pontos
Pedro Paulo e Mariana è 1.247 pontos

Copie os nomes:

a) do 1° e do último casal colocado: \_\_\_\_\_

b) do último casal colocad

18 – Conhecendo bem os números e sabendo operar com eles, resolvemos vários problemas:

**R.:**

**R.:**

(a) DEI CR\$ 10 000,00 PARA PAGAR UMA CONTA DE CR\$ 8150,00. QUAL É O RESTO?

(b) SE NUMA CAIXA CABEM 12

**R.:**

**R.:**

1) 10 mil reais são  
com o pagamento feita  
suficiente para pagar  
a conta. Cada dia vai  
receber.

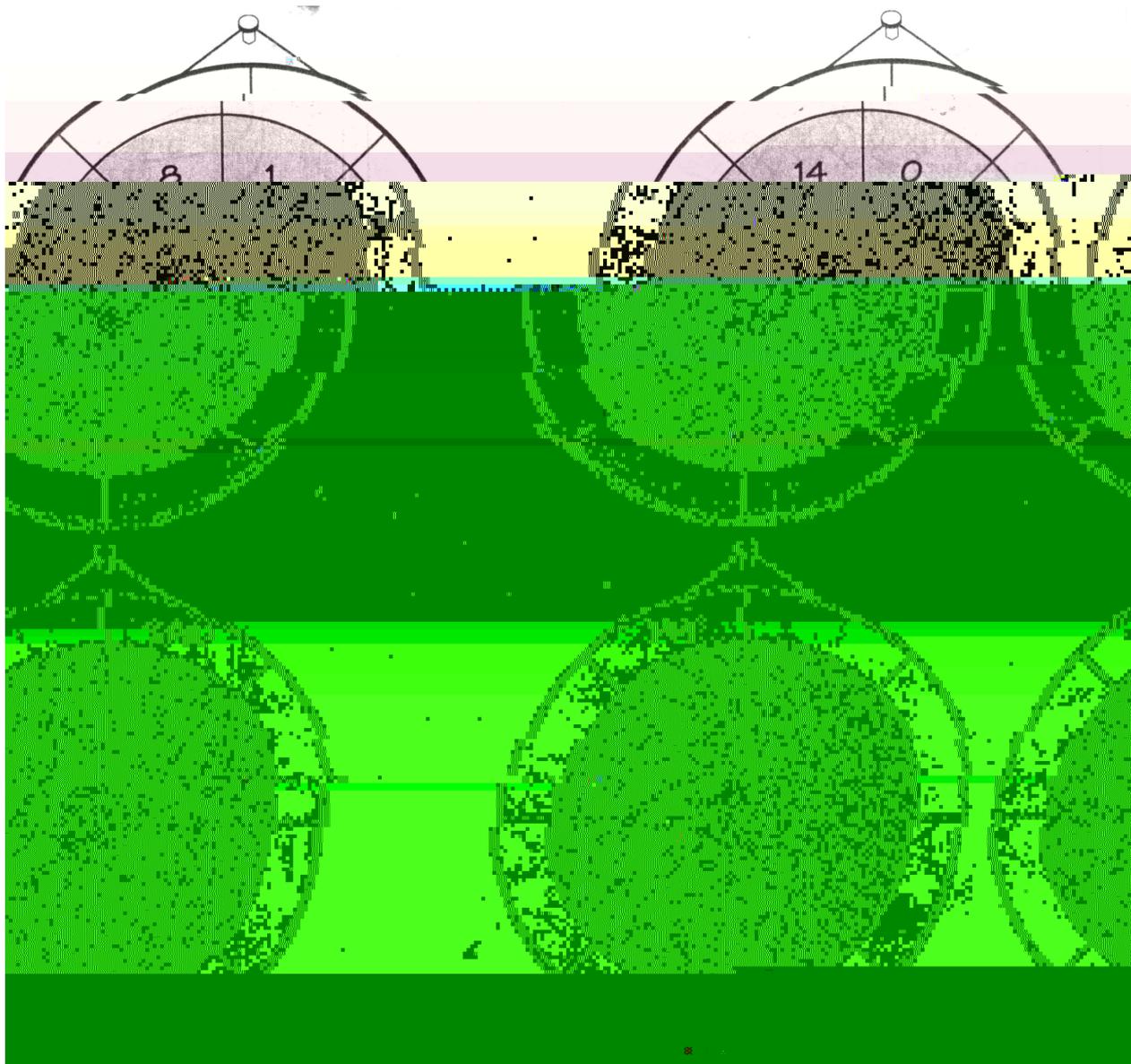
2) Quanto mais você  
trabalha mais sua  
filha recebe.

3) Quanto mais você  
trabalha mais seu  
filho recebe.

**R.:**

**R.:**

19 – As rodas de multiplicação precisam ser completadas. . .



20 – Observe o rótulo abaixo e responda:

a) peso líquido: \_\_\_\_\_

b) data de validade: \_\_\_\_\_

c) código de barras: \_\_\_\_\_

d) número de inspeção (S.I.F.): \_\_\_\_\_

e) rendimento da receita: \_\_\_\_\_

## PROVA DE PORTUGUÊS

1 – Circular os encontros consonantais das palavras abaixo:

brota – fraca – dama – sofrimento – madrinha

vidraça – enfrentar – drogaria – acreditar

2 – Dê o sinônimo das palavras abaixo:

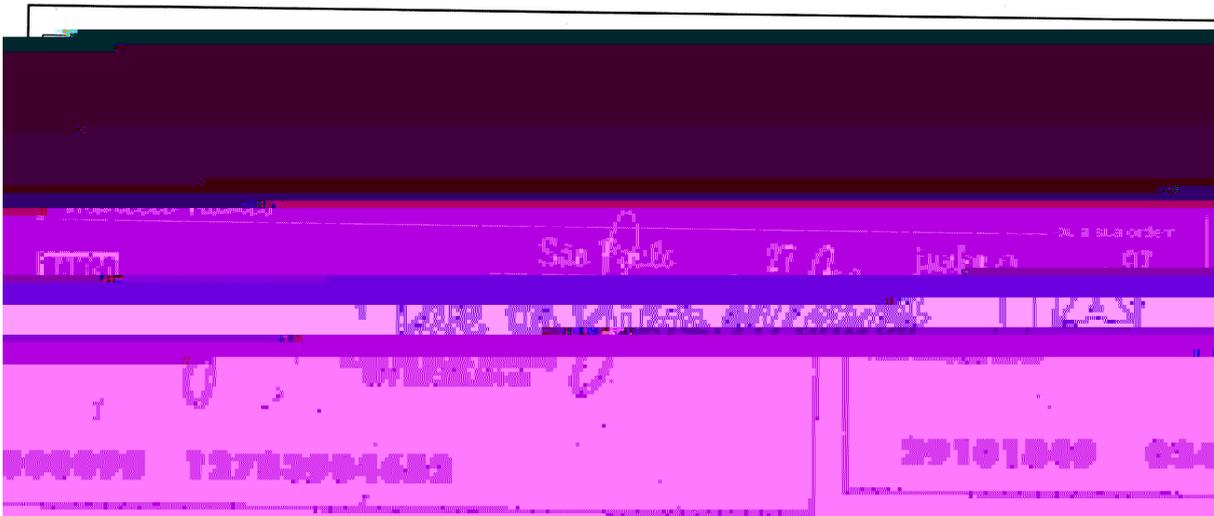
donativo = \_\_\_\_\_

ternura = \_\_\_\_\_

alegre = \_\_\_\_\_

bonito = \_\_\_\_\_

3 – O texto abaixo representa um cheque, leia atentamente e responda:



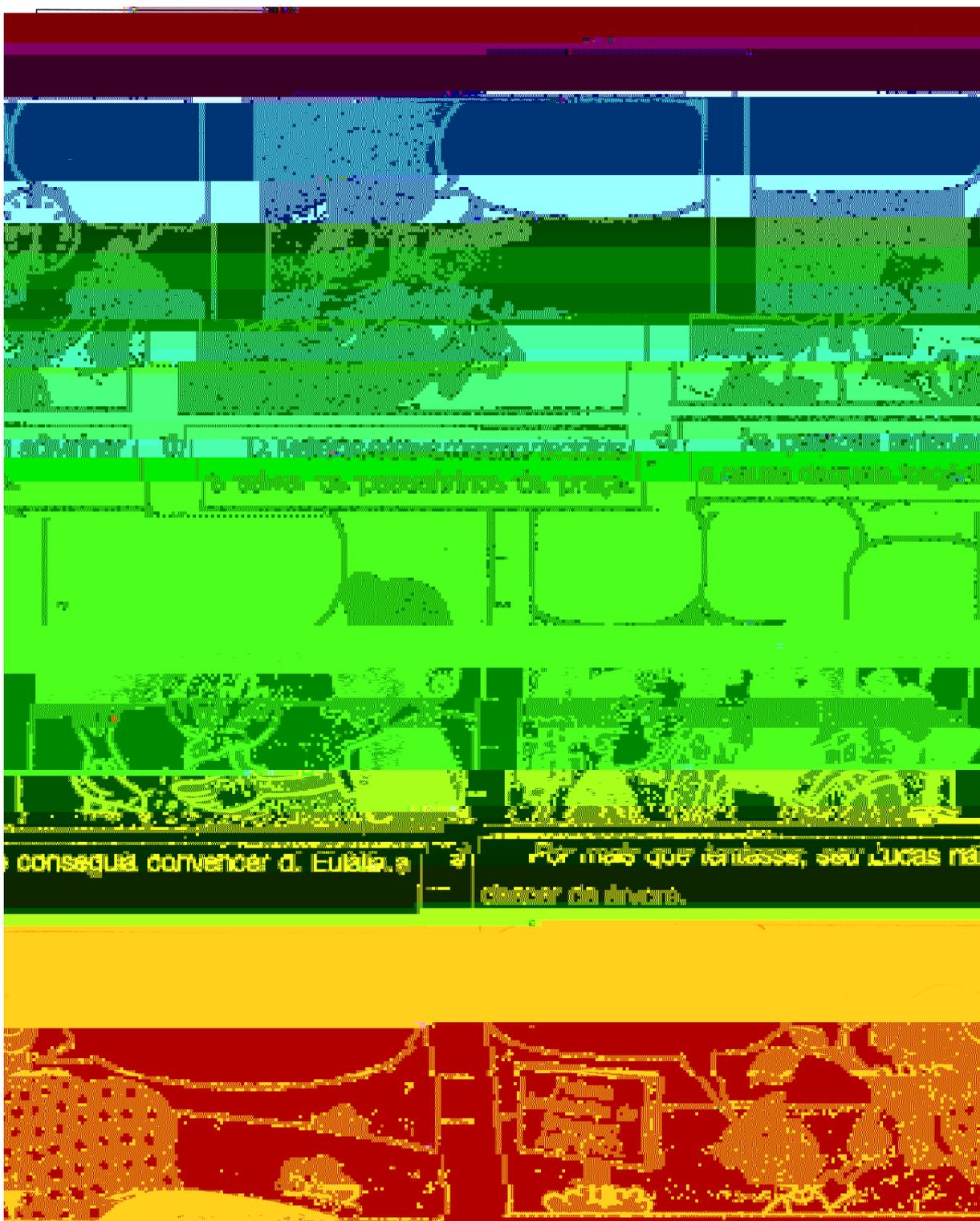
O banco é o \_\_\_\_\_

A agência é \_\_\_\_\_

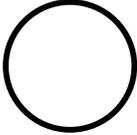
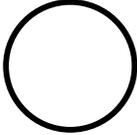
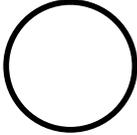
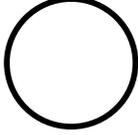
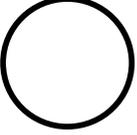
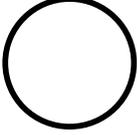
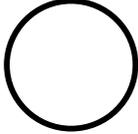
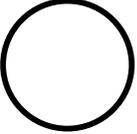
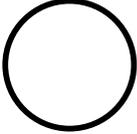
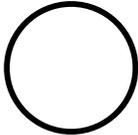
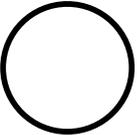
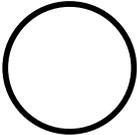
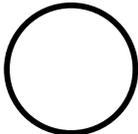
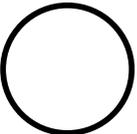
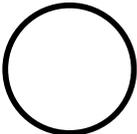
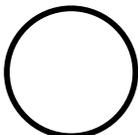
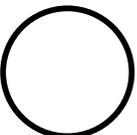
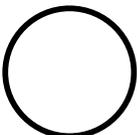
A conta bancária é \_\_\_\_\_

Foi pago pelo cheque a quantia de \_\_\_\_\_

4 – Leia o que nos conta o narrador em cada quadrinho e escreva nos balões as falas das personagens.



5 – Separe as sílabas das palavras abaixo nos círculos. Pinte, em cada uma delas, a sílaba tônica.

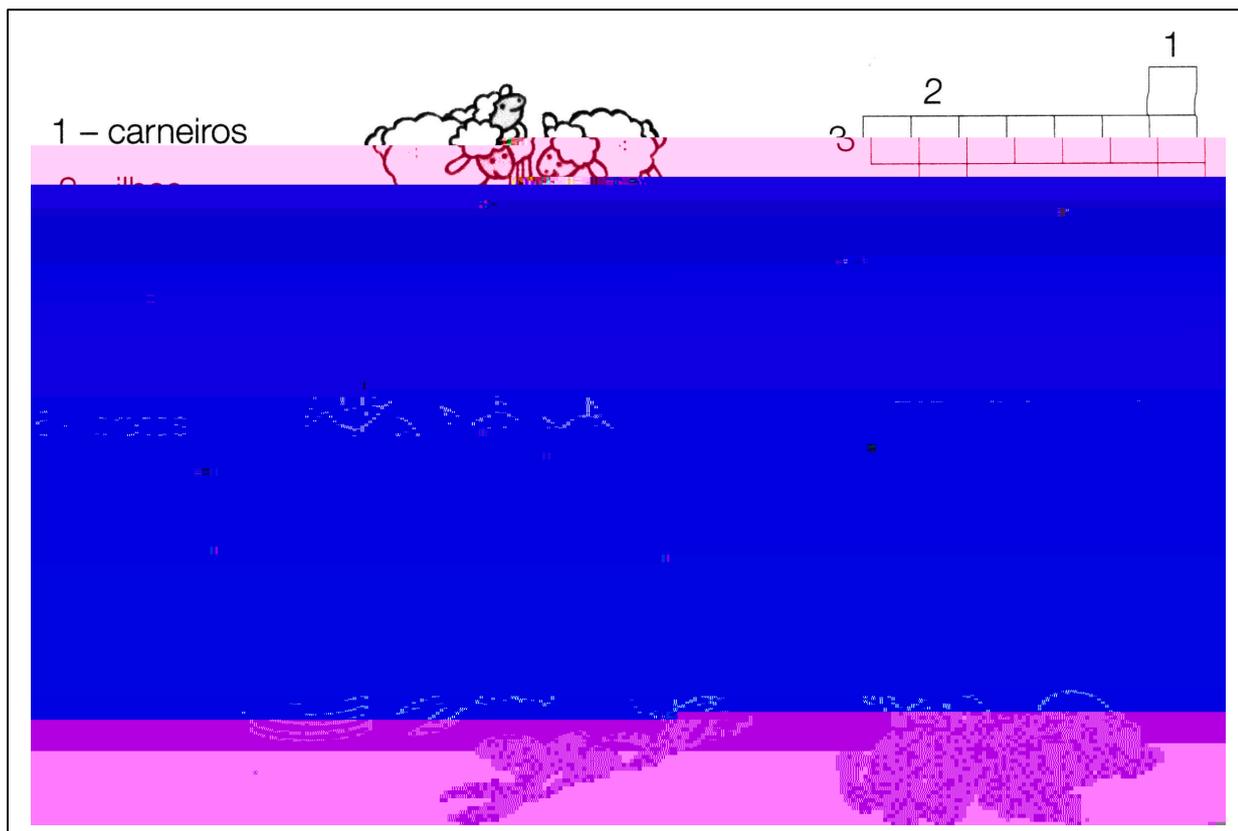
escravo			
colagem			
família			
relação			
meninos			
barracas			

6 – Sublinhe com um traço os substantivos simples e com um círculo os substantivos compostos:

pato – amor – perfeito – guarda-chuva – beija-flor – homem – árvore

pé-de-moleque – amor – couve-flor – guarda-roupa – macaco

7 – Resolva as cruzadinhas com o coletivo de:



8 – Coloque o acento agudo ou circunflexo nas palavras:

a – pa

j – porem

b – notícia

l – avo

c – pessego

m – experiência

d – paciência

n – quilômetro

e – fuba

o – cha

f – la

p – atras

g – pe

q – comodo

h – fregues

r – atraves

i – dara

s – holandes

9 – Coloque til e cedilha nas palavras e separe as sílabas:

a – atençao \_\_\_\_\_

b – orçao \_\_\_\_\_

c – eleição \_\_\_\_\_ d – pontuação \_\_\_\_\_

e – observação \_\_\_\_\_ f – canção \_\_\_\_\_

g – nascimentos \_\_\_\_\_ h – corações \_\_\_\_\_

10 – Classifique as palavras em oxítone (O) paroxítone (P), proparoxítone (PR).

a – ( ) eleição                      b – ( ) jornal

c – ( ) música                      d – ( ) ônibus

e – ( ) lâmpada                      f – ( ) cachorro

g – ( ) água                              h – ( ) escritor

i – ( ) canção                      j – ( ) lágrima

l – ( ) açúcar                      m – ( ) mecânico

11 – Marque um X no quadrinho que tiver o mesmo significado da palavra sublinhada. Fique atento ao sentido com que ela foi empregada no texto.

a) Mas deixemos de lado as birras de minha avó.

teimosias

implicâncias

manias

b) Seu Veiga, amante da boa leitura e cuja catchaça era colecionar livros...

mania

bebida alcoólica

teimosia

c) Levou a mania ao extremo de batizar os rebentos com nomes que tivessem relação com livros.

vegetais

animais de estimação

filhos

d) Seu Veiga não admitia piadas.

aceitava

empregava

contava

e) Certa vez ficou mesmo de relações estremecidas com meu pai, por causa de uma brincadeira.

abaladas  cortadas   
 fortalecidas

12 – Classifique os substantivos em primitivos ou derivados:

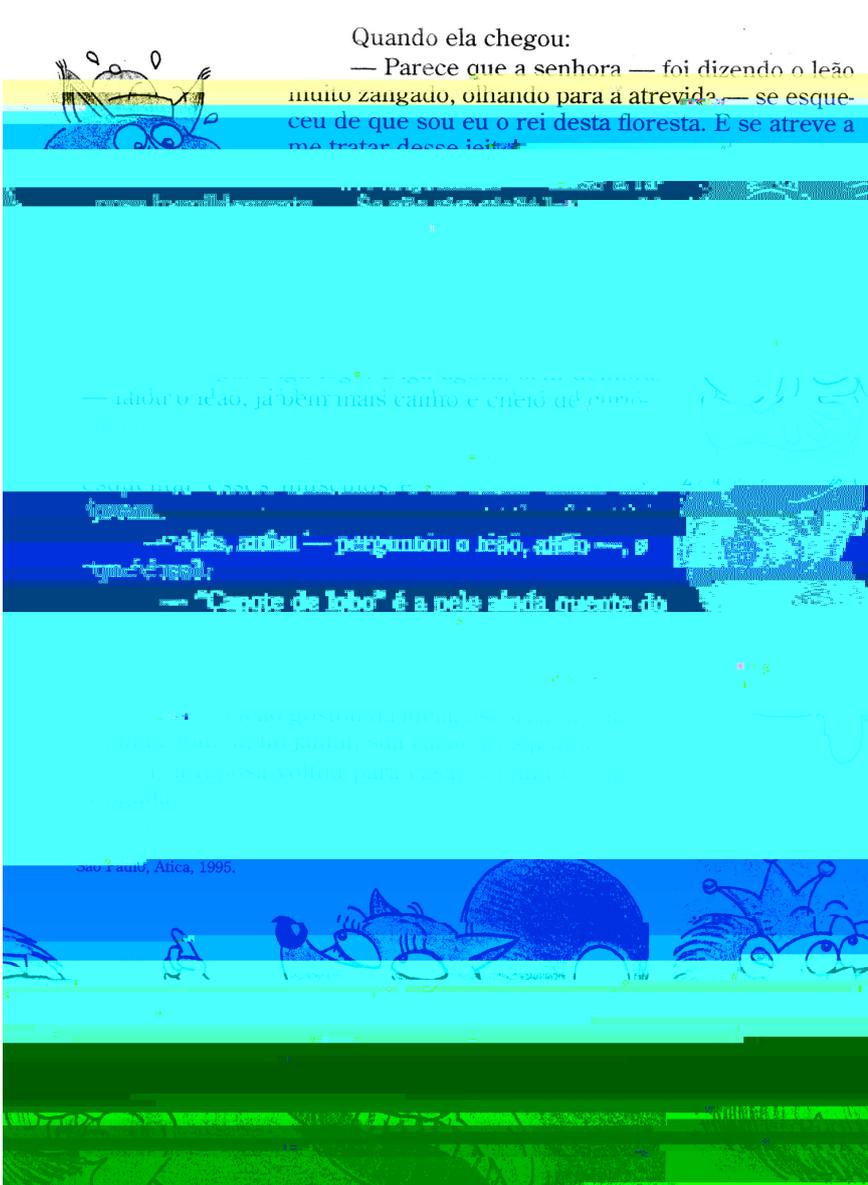
- |                    |                   |
|--------------------|-------------------|
| a) livro _____     | b) sapato _____   |
| c) ferro _____     | d) ferreiro _____ |
| e) pedra _____     | f) padaria _____  |
| g) pedreiro _____  | h) livreiro _____ |
| i) pão _____       | j) pedrada _____  |
| l) sapateiro _____ | m) livraria _____ |

13 – Pinte, em cada coluna, somente as palavras que podem pertencer ao grupo indicado no quadro em destaque.

DITONGO	TRITONGO	HIATO	Encontro Consonantal
RÁDIO	PARAGUAI	SAÚVA	PAREDE
SAÍDA	BORRACHA	BRINCO	CRIANÇA
MENSAGEIRO	ENXAGUOU	CRIANÇA	TRÊS
ATENÇÃO	ENSAIO	AMEIXA	TELEFONE
MOEDA	DESAFIO	LUA	VIDRAÇA

14 – Temos abaixo dois grupos de palavras. Em cada um deles, uma palavra é “intrusa”, isto é, não pode pertencer àquele grupo por algum motivo. Descubra quais são essas palavras e complete as informações.





Quando ela chegou:

— Parece que a senhora — foi dizendo o leão muito zangado, olhando para a atrevida — se esqueceu de que sou eu o rei desta floresta. E se atreve a me tratar desse jeito!

— Ainda o cão, já bem mais velho e cheio de curvas,

— Ah! — perguntou o cão, surpreso —, o que é isso?

— “Carote de lobo” é a pele ainda quente do

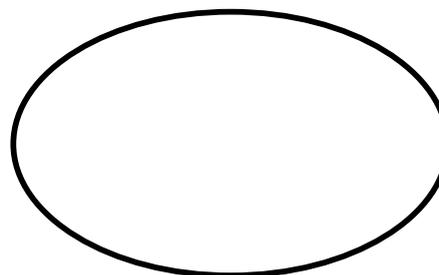
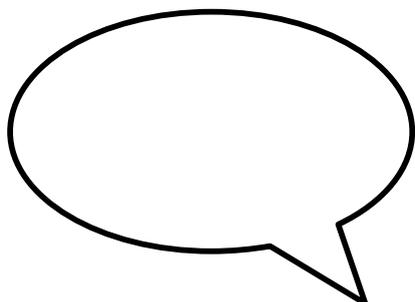
João Fauro, Africa, 1995.

16 – PERDÃO! PERDÃO, MAJESTADE!

Esta é uma frase:

- (    ) exclamativa
- (    ) interrogativa
- (    ) negativa

17 – De acordo com o texto “O LEÃO, A RAPOSA E O LOBO”, façam um diálogo nos balões abaixo entre a raposa e o leão.



18 – a) O texto “O LEÃO, A RAPOSA E O LOBO” é:

- um poema
- uma fábula
- um conto

b) Por que razão os animais da floresta estavam visitando o leão?

---

c) A frase “Que nada, senhor leão”, nos diz que:

- que o lobo estava acreditando no leão
- que o lobo estava desacreditando
- que o lobo estava orgulhoso no leão.

d) O lobo, leão e a raposa são animais:

- mamíferos
- herbívoros
- ovíparos

e) Em uma fábula os personagens são sempre animais que possuem características humanas. Copie, associando o personagem à característica abaixo:

- |                                     |                                       |                                     |
|-------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ( 1 ) Lobo | <input type="checkbox"/> ( 2 ) raposa | <input type="checkbox"/> ( 3 ) leão |
| <input type="checkbox"/> ingênuo    | <input type="checkbox"/> esperto      | <input type="checkbox"/> falsa      |
| <input type="checkbox"/> medroso    | <input type="checkbox"/> faminto      | <input type="checkbox"/> mau        |

f) Leia o trecho do texto “De todo canto chegava bicho trazendo um chá ou um xarope, uma erva milagrosa ou um sábio conselho para dar ao leão saúde e muitos anos de vida”. Faça um bilhete da raposa para o leão.

19) Complete usando x ou ch:

- |                 |                |
|-----------------|----------------|
| a) afrou_____ar | n) ve_____ame  |
| b) pu_____ar    | o) quei_____ar |
| c) _____aveiro  | p) _____aminé  |
| d) fa_____ina   | q) _____ama    |

- e) acol\_\_\_\_\_oado    r) \_\_\_\_\_afariz  
f) fle\_\_\_\_\_a        s) ei\_\_\_\_\_o  
g) gordu\_\_\_\_\_o    t) en\_\_\_\_\_arcado  
h) \_\_\_\_\_urrasco    u) en\_\_\_\_\_urrada  
i) pon\_\_\_\_\_e        v) me\_\_\_\_\_a  
j) abai\_\_\_\_\_o        x) co\_\_\_\_\_ilar  
l) \_\_\_\_\_ícará      z) \_\_\_\_\_arque  
m) tre\_\_\_\_\_o

20) Complete com lh ou li:

- a) auxí\_\_\_\_\_o        j) part\_\_\_\_\_a  
b) empeci\_\_\_\_\_o    l) cí\_\_\_\_\_o  
c) quadri\_\_\_\_\_a    m) embara\_\_\_\_\_ar  
d) ore\_\_\_\_\_a        n) camba\_\_\_\_\_ota  
e) plani\_\_\_\_\_a      o) a\_\_\_\_\_o  
f) fi\_\_\_\_\_a         p) imobi\_\_\_\_\_ária  
g) gati\_\_\_\_\_o        q) grose\_\_\_\_\_a  
h) sandá\_\_\_\_\_a     r) ove\_\_\_\_\_a  
i) utensí\_\_\_\_\_      s) cabeça\_\_\_\_\_o

21 – Leia o texto abaixo e responda:

a) O nome da companhia é a \_\_\_\_\_.

b) [www.vasp.com.br](http://www.vasp.com.br) é um endereço que você encontra na \_\_\_\_\_.

c) O texto está fazendo uma propaganda de uma viagem:

( ) terrestre                      ( ) aérea                      ( ) marítima

22 – Que vexame! Que vergonha, minha senhora...

Vexame e vergonha são palavras:

( ) antônimas

( ) sinônimas

23 – Observe a carta abaixo e responda:

Guarami, 27 de setembro de 1999.

Oi, vovô,

Tudo bem? E o vovô está bem?

Eu sei qual é a surpresa. A Laisa conta que é um

balanço mas o vovô me contou que ia

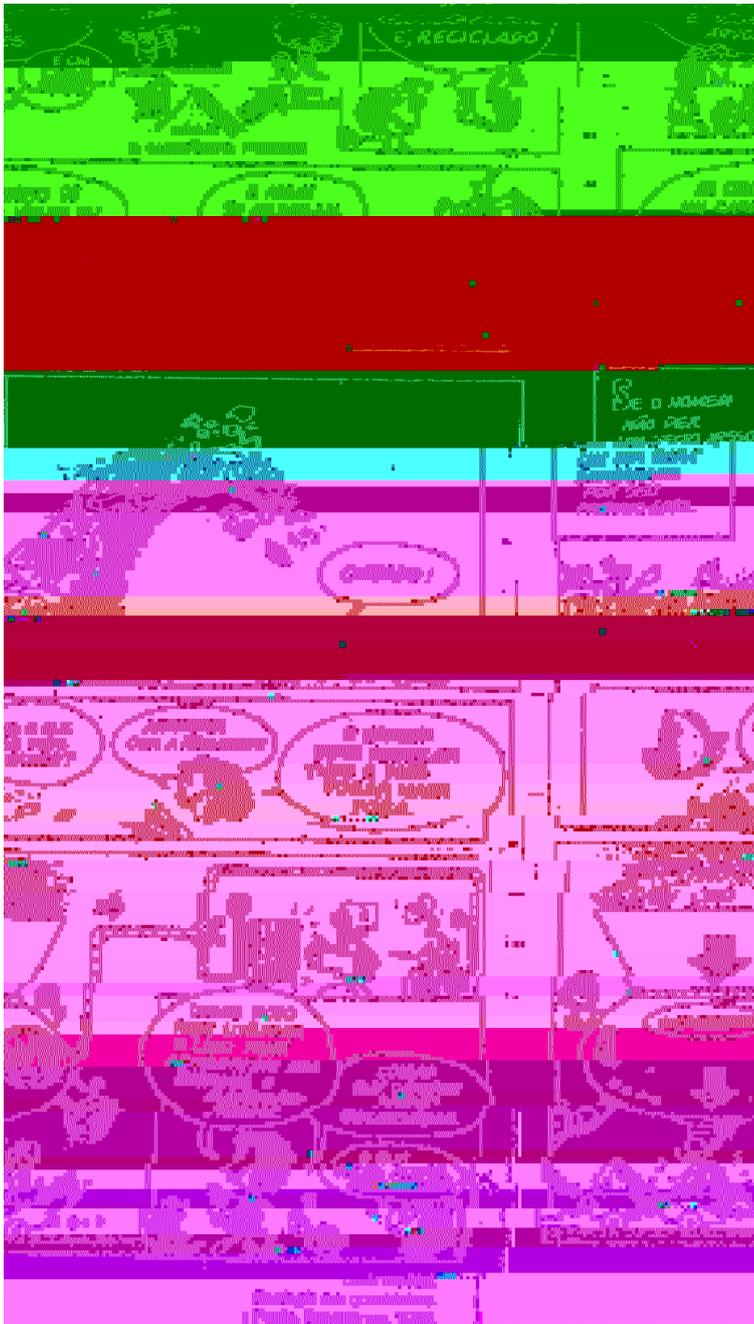
A Laisa mandou um beijo pra você e pro irmão

O remetente da carta é o \_\_\_\_\_

O destinatário da carta é a \_\_\_\_\_

A carta foi remetida para a cidade de \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_.

24 – Leia a historinha em quadrinhos e responda às questões:



- a) Reciclar é:
  - ( ) reutilizar
  - ( ) inutilizar
  - ( ) soterrar
  
- b) Substâncias elementares são aquelas que:
  - ( ) servem de alimento a outras plantas
  - ( ) são substâncias que não são recicláveis
  - ( ) se acumulam um sobre o outro
  
- c) Este texto é:
  - ( ) um texto humorístico
  - ( ) um texto ecológico
  - ( ) um texto narrativo
  - ( ) um texto poético
  
- d) O lixo pode ser utilizado para \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.
  
- e) A autora do texto é \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

25 – Leia o texto abaixo e responda:

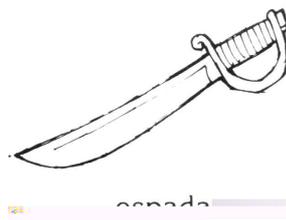
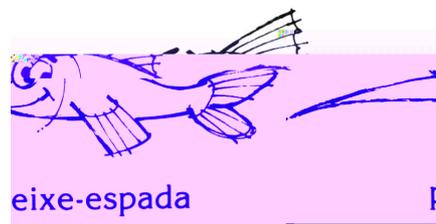
O nome do produto é: \_\_\_\_\_.

O nome do fabricante é a: \_\_\_\_\_.

O peso líquido do Leite Moça é: \_\_\_\_\_.

Os ingredientes do Leite Moça: \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

26 – Agora vamos colorir os desenhos que representam substantivos compostos.



27 – Combine os números indicados e forme os superlativos absolutos das palavras:

le	1
fe	2

fra	6
lis	7

si	11
gi	12

Ju	3
ve	4
ga	5

li	8
nis	9
cis	10

mo	13
dul	14
be	15

Legal (1+5+7+11+13) \_\_\_\_\_

Jovem (3+4+9+11+13) \_\_\_\_\_

Feliz (2+8+10+11+13) \_\_\_\_\_

Doce (14+10+11+13) \_\_\_\_\_

Frágil (6+12+7+11+13) \_\_\_\_\_

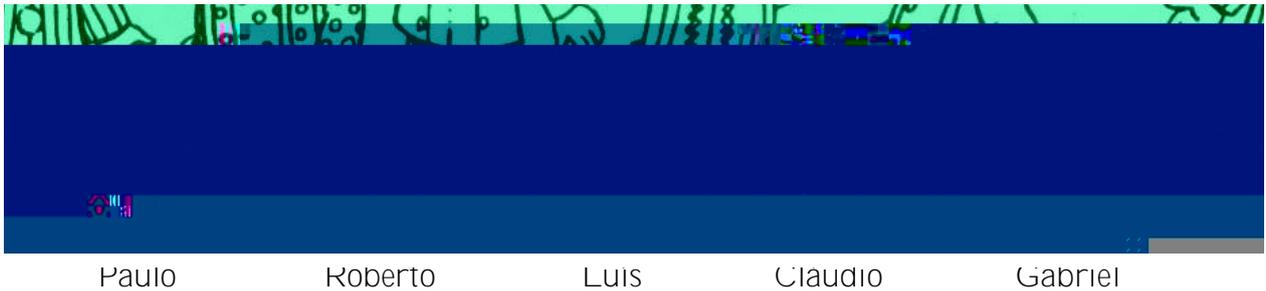
Belo (15+7+11+13) \_\_\_\_\_

28) Escreva uma história de acordo com a cena



## AValiação DE MATEMÁTICA

1 – Paulo está chegando em primeiro lugar.



§ Responda:

a) Quem está chegando em segundo lugar?

R:

b) Qual é a colocação de Gabriel?

R:

c) Cláudio está chegando em que colocação?

R:

d) Quem está entre Fernando e Luís? Em que colocação está?

R:

2 – Compare os números usando os sinais  $>$  (maior que) ou  $<$  (menor que):

a)  $725 \dots\dots\dots 752$

c)  $304 \dots\dots\dots 403$

b)  $65 \dots\dots\dots 56$

d)  $149 \dots\dots\dots 194$

3 – Agora é a sua vez de “fazer o ditado”. Como se lê cada um dos números abaixo?

a)  $2345 =$  dois mil, trezentos e quarenta e cinco.

b)  $593 =$

c)  $54 =$

d)  $740 =$

e)  $28 =$

4 – Copie completando as tabelas:

$-10$		$+10$
143	153	163

$-100$		$+100$
53	153	253

	289	
	730	
	861	

	289	
	730	
	861	

5 – Escreva os numerais abaixo correspondentes:

- a) II = ..... c) XVII = ..... e) XIX = .....  
 b) X = ..... d) XXX = ..... f) IV = .....

6 – Complete a tabela:

Número do mês	Nome do mês
1	Janeiro
2	fevereiro

*Agora, responda:*

a) Em que mês estamos?  
 R:.....  
 .....

b) Qual foi o mês anterior?  
 R:.....  
 .....

c) Qual será o próximo mês?  
 R:.....  
 .....

7 – Decomponha os numerais de acordo com os modelos:

- |                |                |
|----------------|----------------|
| a) 720 = ..... | b) 125 = ..... |
| c) 670 = ..... | e) 98 = .....  |
| d) 58 = .....  | f) 47 = .....  |

8 – Escreva por extenso: os números ordinais.

- 8º - .....  
 13º - .....  
 20º - .....  
 25º - .....  
 30º - .....

9 – Observando os números abaixo, responda:

658      81      64      819      368      761

a) Qual o maior número?

R: .....

b) Qual é o menor número?

R: .....

c) Qual é o maior número par?

R: .....

d) Qual é o menor número ímpar?

R: .....

10 – Escreva com algarismos os números abaixo.

a) duzentos e trinta e sete = .....

b) trezentos e vinte = .....

c) oitocentos e quatro = .....

d) novecentos e onze = .....

e) seiscentos e sessenta e seis = .....

f) cento e dez = .....

11 – Complete:

a) O dobro de 8 é .....

b) O dobro de 10 é .....

a) O triplo de 15 é .....

b) O triplo de 56 é .....

12 – Resolva:

a)  $385 + 12 + 109 =$

f)  $715 - 538 =$

b)  $28 + 451 + 237 =$

g)  $434 \times 2 =$

c)  $495 - 351 =$

h)  $101 \times 6 =$

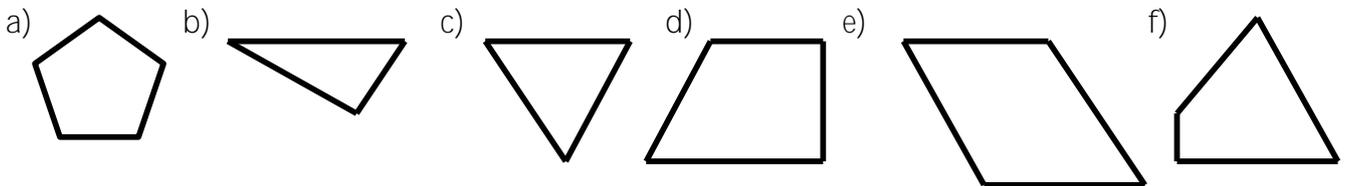
d)  $860 - 590 =$

i)  $58 \div 7 =$

e)  $342 - 117 =$

J)  $46 \div 5 =$

13 – Observe as figuras abaixo e complete a tabela:



	a)	b)	c)	d)	e)	f)
Triângulo						
Quadrilátero						
Pentágono						

14 – Resolva os seguintes problemas.

a) Numa caixa, há 172 palitos. Coloquei mais 27 palitos. Quantos palitos há, agora, na caixa?

R: .....

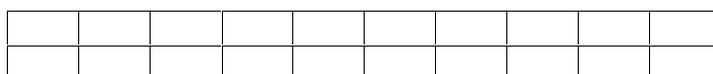
b) Uma doceira quer distribuir 96 cerejas em 6 bolos. Quantas cerejas ela deve colocar em cada bolo?

R: .....

c) Paulo leu 87 páginas de um livro. Para terminar, faltam 13 páginas. Quantas páginas têm o livro?

R: .....

15 – A figura nos mostra um piso onde foram colocadas lajotas.




Responda:

a) Quantas dezenas de lajotas há no piso?

R: .....

b) Quantas lajotas (unidades) há nesse piso?

R: .....

16 – Que horas cada relógio está marcando?

17 – Marcos é o carteiro do bairro de Pedro. Observe o número de correspondência que ele entregou no mês de abril.

	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana
Carta	95	73	89	107
Telegrama	8	-	7	9
Revista	6	10	15	12
Cartão – Postal	7	8	-	11
Correspondência de Banco	133	161	148	193

Responda:

a) Quantas cartas foram entregue no mês de abril?

R: .....

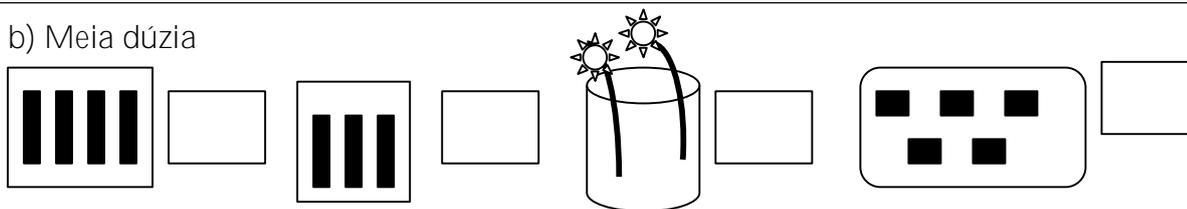
b) Qual a correspondência que teve o menor número de entregas durante o mês de abril?

R: .....

18 – Observe e escreva nas etiquetas quantas unidades faltam para completar:

a) Uma dúzia.

b) Meia dúzia



19 – As mercadorias podem ser compradas ou vendidas por metro, quilograma, litro, dúzia etc., de acordo com suas características. Complete o quadro abaixo, marcando com X a unidade de medida correspondente a cada mercadoria.

Mercadoria	Quilo	Litro	Metro	Dúzia	Unidade
Leite					
Pão					
Arroz					
Mamão					
Feijão					
Ovos					
Arame					
Tomate					
Laranja					
Caderno					

20 - Responda:

a) Qual é o primeiro dia da semana?

R: .....

b) Qual é o último dia da semana?

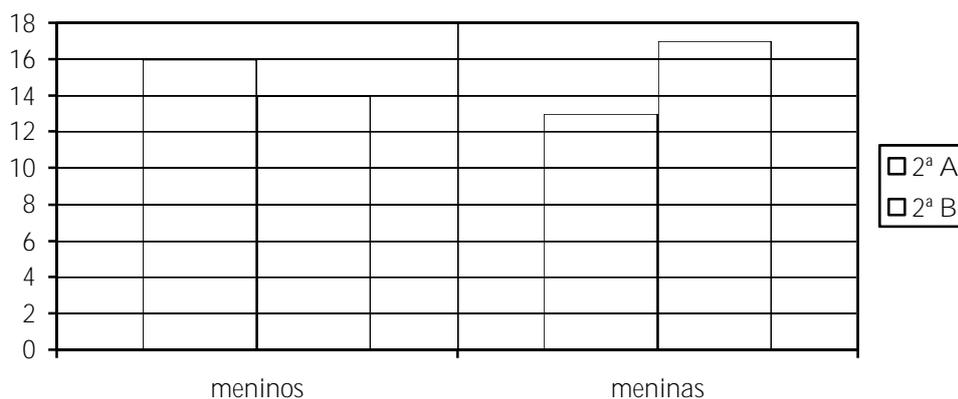
R: .....

c) Uma semana tem quantos dias?

R: .....

21 – Responda:

Número de meninos e meninas das turmas 2ª A e 2ª B.



O gráfico que Fátima fez é um gráfico de barra dupla.

Observando então o gráfico, responda:

a) Quantos meninos há na turma 2ª A?

R: .....

b) Qual o número de meninas da turma 2ª A?

R: .....

c) Quantos meninos há na turma 2ª B?

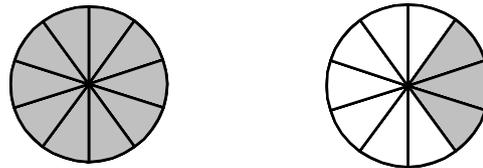
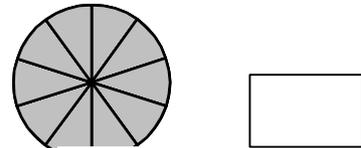
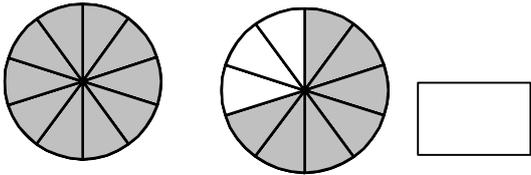
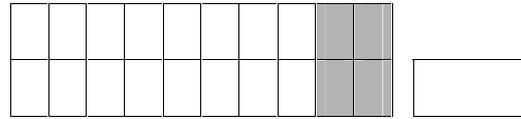
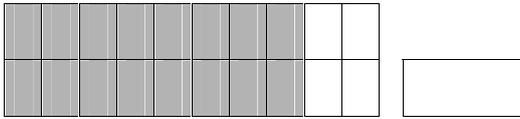
R: .....

d) Qual o número de meninas da turma 2ª B?

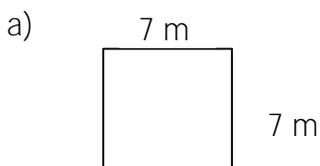
R: .....

## AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA

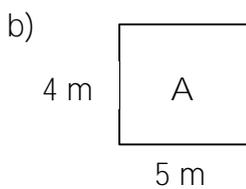
1 – Escreva o número decimal correspondente a cada figura.



2 – Determine a área dos terrenos quadrados cujas medidas estão representadas nos desenhos:



Área:



Perímetro:

3 – Complete:

- a) Um minuto tem ..... segundos e uma hora tem 60 .....
- b) O ano comercial tem ..... dias e o mês comercial tem ..... dias.
- c) No ano ....., fevereiro tem 29 dias.

4 – Complete corretamente:

- a) Um biênio é ..... anos.
- b) ..... horas são 180 minutos.
- c) Cinco décadas são ..... anos.
- d) Dois trimestres são ..... dias.
- e) Duas quinzenas são ..... dias.

5 – Pinte os números que são múltiplos de 12.

60	46	24	72	48
----	----	----	----	----

6 – Copie e complete o quadro.

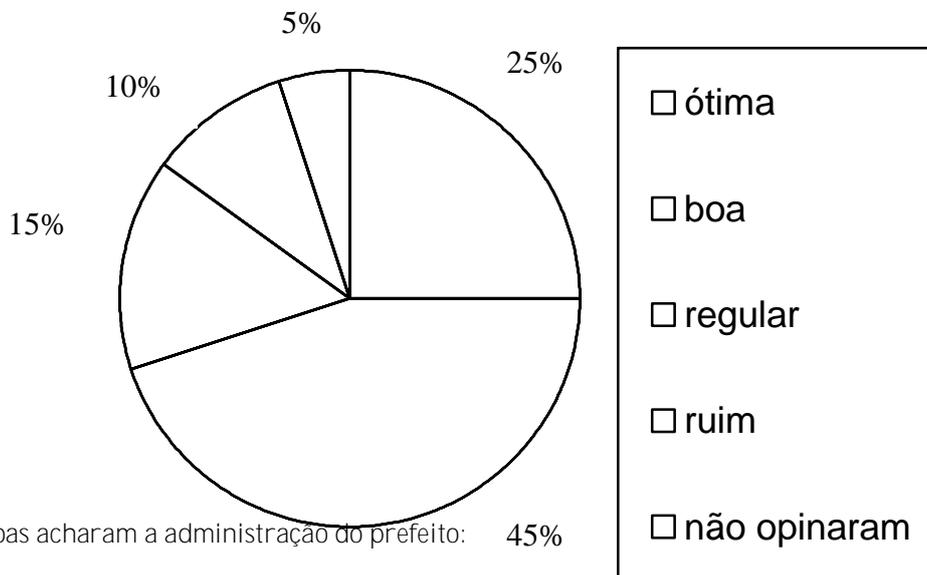
Numeral	Dobro	Triplo	Quádruplo	Quíntuplo
13	26			
110		330		

7 – Represente os ordinais com algarismos:

a) vigésimo sexto:	
b) sexagésimo:	
c) trigésimo nono:	
d) octogésimo:	
e) nonagésimo quarto:	

8 – Leia, calcule e responda:

Em um município, foi feita uma pesquisa para saber a opinião dos habitantes sobre a administração do atual prefeito. Foram consultadas 3.000 pessoas. Veja no gráfico o resultado da pesquisa.



a) Quantas pessoas acharam a administração do prefeito: 45%

Ótima?.....

Regular? .....

Boa? .....

Ruim? .....

b) Quantas pessoas não opinaram? .....

c) Pela opinião dos entrevistados, como você classifica a atuação desse prefeito? .....

9 – Resolva as expressões numéricas e escreva ao lado de cada uma delas o resultado:

a)  $15 + (26 - 12) - 8 =$

b)  $(22 + 4) - 17 + 5 =$

10 – Observe o exemplo e complete o quadro:

	Representação fracionária	Representação em porcentagem	Representação decimal
16 por cento			
7 por cento			
20 por cento			
13 por cento			

11 – Escreva por extenso:

a) R\$. 0,60 - .....

b) R\$. 131,00 - .....

c) R\$. 1.608,00 - .....

12 – Escreva em algarismos romanos:

a) 20 - .....

b) 30 - .....

c) 84 - .....

d) 110 - .....

13 - Resolva as divisões e adições:

a) 

$6.888 \div 56 =$

b) 

$12.288 \div 32 =$

c) 

$2,31 + 15,5 =$

d) 

$8 + 1,23 + 5,342 =$

14 – Resolva as subtrações.

a) 

$8.793 - 7.214 =$

b) 

$5.232 - 1.635 =$

15 – Resolva as multiplicações.

a) 

$375 \times 42 =$

b) 

$826 \times 334 =$

16 – Escreva o antecessor e o sucessor de cada um dos números:

- a) .....-3.999 - .....      b) .....-27.989 - .....      c) -.....-9.879-.....      d) -.....-19.579 -.....

17 – Comprei uma máquina de lavar por R\$ 350,00. Um mês depois, a vendi por R\$ 397,00. Qual foi o meu lucro?

R: .....

18 – Dê o número de lados e o nome de cada polígono:

Figura	Nº de lados	Nome	Nº de vértices
			
			
			

19 – Escreva estes numerais em ordem crescente, usando < :

a) 22, 23, 19, 15, 14, 24 - .....

b) 55, 50, 60, 45, 19 - .....

Escreva estes numerais em ordem decrescente, usando > :

a) 3, 5, 7, 9, 11 - .....

b) 22, 11, 16, 14, 19 - .....

*20 – Resolva os problemas:*

a) Comprei 3 caixas de bombons com 18 bombons cada. Distribuí os bombons igualmente entre 6 sobrinhos. Quantos bombons cada um recebeu?

R: .....

b) Numa certa escola, há 13 salas de 1º colegial. Em cada classe, há 48 alunos. Quantos alunos cursam o 1º colegial dessa escola?

R: .....

c) Ricardo gosta muito de fazer apostas. Num final de campeonato, apostou que seu time seria campeão e perdeu. Quanto ele terá de pagar ao todo, se apostou com Marcelo 50 reais, com Daniel, 120 reais e com Ângela, 300 reais?

R: .....

d) Marçal colheu no pomar do sítio de seu avô 396 laranjas, 12 dezenas de limões, dez dúzias de tangerinas. Vendeu cinco centenas de frutas. Quantas ficaram para ele?

R: .....

# AValiação DE Língua Portuguesa

## A SEMENTINHA

*Dentro de um bagaço de laranja, já bastante ressecado, vivia uma sementinha.*

*- Que tristeza! – diziam todos. – Vai morrer ali sozinha.*

*- Que nada! – dizia ela. – Eu vou sair deste bagaço e viverei para sempre! Só estou esperando um vento forte para me levar.*

*Um dia, passou um vento forte e... zum! Levou a pequena semente e a depositou num bom terreno.*

*- Não falei? – disse a sementinha. – Dentro em breve, vai brotar de mim uma laranjeira que dará lindas flores e saborosos frutos.*

*- E deitou – se na terra fofa e macia para receber as lágrimas da chuva sobre seu rostinho seco.*

*D' Olim Marote*

### 1 – Responda:

a) O texto nos conta a história de quem?

R: .....

b) Onde vivia a sementinha?

R: .....

c) Quem levou a sementinha?

R: .....

d) Onde a sementinha foi parar?

R: .....

### 2 – Separar as sílabas.

a) laranja - .....

b) bagaço - .....

c) sementinha - .....

d) flores - .....

e) rostinho - .....

f) saborosos - .....

### 3 – Complete com M ou N e depois, copie as palavras:

a) ba.....da - .....

- b) deze.....bro - .....
- c) le.....brar - .....
- d) ti.....ta - .....
- e) e.....prego - .....
- f) a.....tigo - .....

4 – *Passe para o feminino:*

- |                 |              |
|-----------------|--------------|
| o padrinho..... | o galo.....  |
| o primo.....    | o boi.....   |
| o sapo.....     | o avô.....   |
| o autor.....    | o amigo..... |

5 – *Complete o quadro:*

Forma normal	Diminutivo	Aumentativo
Blusa		
Borboleta		
Fio		
Flor		

6 – *Forme palavras substituindo os numerais pelas sílabas correspondentes:*

1	2	3	4	5	6	7	8
mo	ei	ja	lam	ti	nho	bo	po
9	10	11	12	13	14	15	16
bu	ca	ci	ra	bir	ro	lei	ba

- a) 1 - 4 - 7  
.....
- b) 3 - 9 - 5  
.....
- c) 10 - 8 - 5 - 2 - 12  
.....
- d) 3 - 9 - 5 - 10 - 16  
.....

7 – *Complete as colunas distribuindo corretamente os substantivos dos quadro:*

Ari - criança - Niterói - livro - Cosmorama - pudim

Substantivo comum

.....

.....

Substantivo próprio

.....

.....

.....

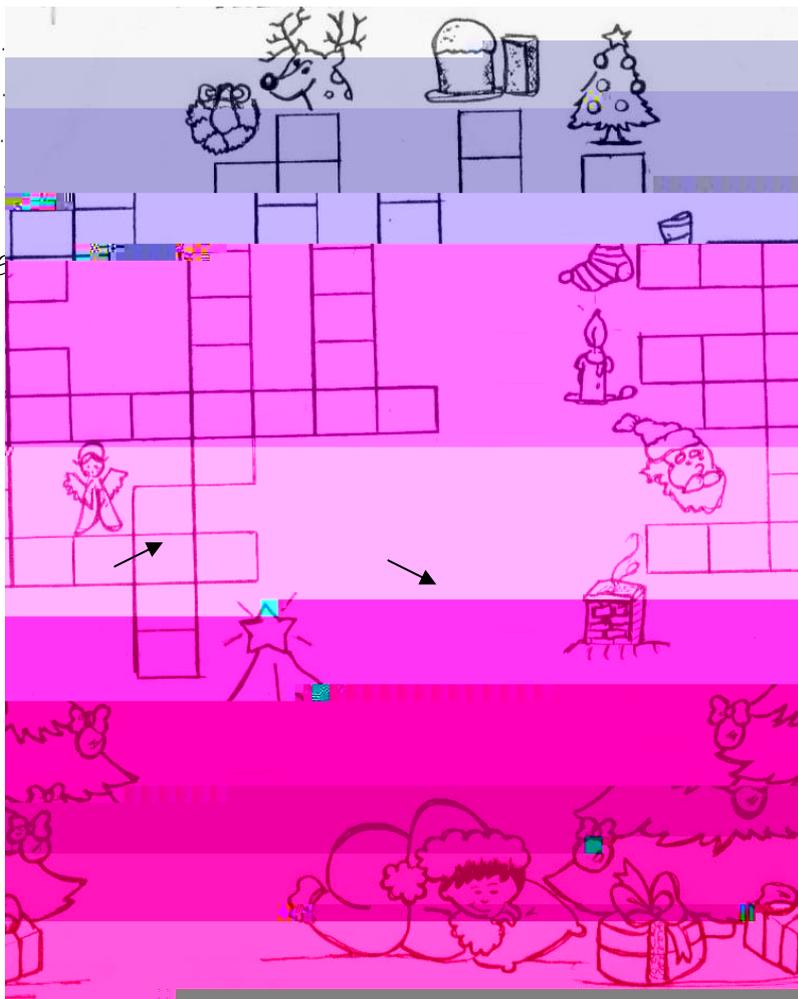
.....

8 – Sublinhe os adjetivos destas frases:

- a) A casa grande da fazenda é branca.
- b) Silvinho ganhou um cavalo preto e uma vaca malhada.
- c) A chuva grossa molhou a cara pintada do palhaço.

9 – Passe para o plural:

- a) a mão.....
- b) o pão.....
- c) o cidadão.....
- d) a mangueira.....



10 – Complete a

11 – Circule e copie as palavras do texto que rimam:

Susto

Um hipopótamo turista  
 - é estranho mas é verdade –  
 saiu da selva e foi ao dentista  
 no centro da cidade.

A recepcionista ficou louca,  
 Fugiu toda a clientela,  
 E quando o bicho abriu a boca  
 O dentista saltou pela janela.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12 – Escreva:

a) uma frase exclamativa com a palavra futebol.

.....  
.....

b) uma frase interrogativa com a palavra brincar.

.....  
.....

13 – Coloque acento agudo ou circunflexo nas palavras e depois copie-as:

a) portugues - .....

b) colegio - .....

c) o vovo - .....

d) cafe - .....

e) onibus - .....

f) paleta - .....

14 – Relacione os coletivos:

- |                 |               |
|-----------------|---------------|
| (1) bando       | ( ) bois      |
| (2) constelação | ( ) aviões    |
| (3) esquadrilha | ( ) pássaros  |
| (4) rebanho     | ( ) jogadores |
| (5) boiada      | ( ) estrelas  |
| (6) exército    | ( ) discos    |
| (7) classe      | ( ) músicos   |
| (8) time        | ( ) soldados  |
| (9) banda       | ( ) alunos    |
| (10) discoteca  | ( ) ovelhas   |

15 – Encontre no caça bicho os animais abaixo:

avestruz - zebra - coelho - elefante - hipopótamo - macaco -  
cigarra - peixe - onça - coruja - pato



16 – Circule os encontros vocálicos:

- a) carteiro    b) brincadeira    c) notícia    d) água    e) raiva    f) ajeitar

17 – 1. Complete com o, a, os, as:

- a) ..... máquinas                      b) ..... automóvel                      c) ..... fábrica  
d) ..... cientista                      e) ..... pães                      f) ..... plantação

2. Complete com um, uma, uns, umas:

- a) ..... navio                      b) ..... filmes                      c) ..... invenção  
d) ..... cinema                      e) ..... escolas                      f) ..... pássaros

18 – Escreva o antônimo das palavras abaixo.

- a) forte - .....                      b) noite - .....                      c) bom - .....  
d) dormir - .....                      e) limpar - .....                      f) depressa - .....

19 – Responda:

Bruno Estou na aula de ginástica. À tarde, vou precisar de sua bicicleta. Passo para pegar? Um beijo de sua irmã, Fabiana.	São Paulo, 20 de agosto de 2003.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------

a) Marque com X o tipo do texto.

- ( ) receita                      ( ) bilhete                      ( ) carta                      ( ) história

b) Qual seu destinatário?

R: .....  
.....

c) Qual o seu remetente?

R: .....  
.....

20 – Trabalhando o Texto.

Bolo de fubá com coco:

4 ovos

3 xícaras de chá de açúcar

2 colheres (sopa) de margarina

Modo de fazer:

Bater todos os ingredientes uma tigela grande e levar ao forno para assar em forma untada e polvilho.

- 1 colher (chá) de leite
- 9 colheres (sopa) de fubá
- 1 colher (sopa) de fermento
- 2 xícaras de coco ralado

a) Que tipo de texto é este?

R: .....

b) Para que serve?

R: .....

c) Em quantas estrofes o texto está dividido? Por que está dividido assim?

R: .....

d) Você acha importante separar todos os ingredientes da receita antes de começar a prepará-la?

R: .....

e) Quais são os ingredientes desta receita?

R: .....



- |                       |
|-----------------------|
| a) nome do produto    |
| R:.....               |
| b) o produto contém   |
| R:.....               |
| c) nome do fabricante |
| R:.....               |



.....  
.....  
23 – Crie um diálogo entre as duas formiguinhas:



## AValiação de Língua Portuguesa

O papagaio.

O homem sonhava em ter um papagaio de estimação, mesmo sem jamais ter visto um. Então o amigo sugeriu que ele visitasse a loja de animais do João.

Quando o homem chega à loja, João percebe que ele não entendia nada de papagaios. Como só havia coruja disponível, João resolve vendê-la.

~~Algum tempo depois, o homem encontra o amigo novamente.~~

- Como vai o seu papagaio? – pergunta.
- É lindo, estou encantado com ele! – responde o homem.
- E ele está falando muito?
- Para ser sincero, ele não fala. Mas quando converso com ele, presta muita atenção ao que eu digo!

FERREIRA, Marcondes, 13 anos, por e-mail. Disney Explora. São Paulo, Abril, julho/agosto, 2000.

1 – Interpretação do texto:

a) Quantos parágrafos têm este texto?

R:.....c.....

.....  
 2 – Coloque o nome dos animais em ordem alfabética:

Papagaio	Coruja	Sabiá	Tucano	Galo

3 – Escreva as frases mudando a ordem das palavras:

Lá na mata, vive   o menino Poti.  
                   1           2                   3

a) 3 – 2 – 1

R:.....

b) 2 – 3 – 1

R:.....

c) 3 – 1 – 2

R:.....

4 – Numere a segunda coluna de acordo com a primeira classificando as palavras quanto ao número de sílaba:

1	1 sílaba		tartaruga, sapataria, relojoaria
2	2 sílabas		coelho, empada, soldado
3	3 sílabas		nó, pó, sol
4	4 sílabas		papel, balão, livro

5 – Forme palavras, completando os espaços com:

AM	EM	IM	OM	UM	AN	EN	IN	ON	UN
c.....po		c.....to		p.....to				t.....bo	
f.....do		m.....to		cach.....bo				p..... te	
.....jo		l.....po		.....do				t.....to	

6 – Separe as sílabas e circule a sílaba tônica:

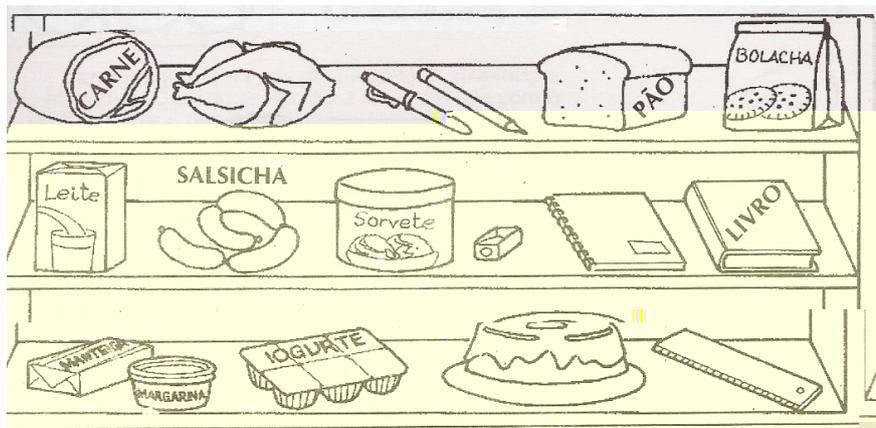
disponível - .....

está - .....

coruja - .....

loja - .....

7 – Observe o quadro e relacione abaixo o que se compra na padaria, no açougue e na papelaria.



Padaria	Papelaria	Açougue

8 – História em quadrinhos:



9 – Leia o texto e troque as figuras por palavras.

a) TOMAVA PERTO DO .

b) DE REPENTE, VIU, AO LADO DO , UM BRILHO

c) FORTE COMO DE UM

d) ERA UM QUE BRILHAVA COM A LUZ DO

a)

b)

c)

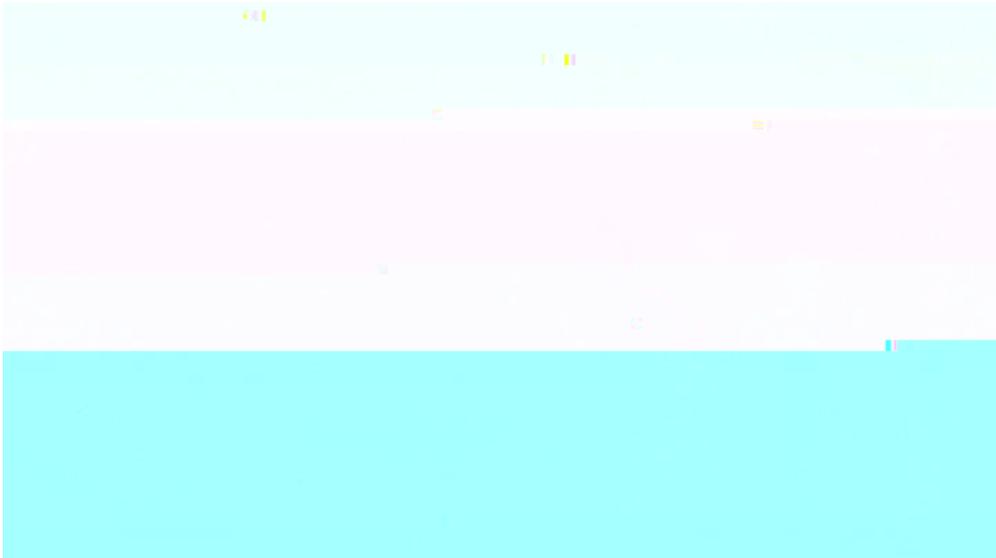
d)

10 – Complete com o feminino:

- a) O homem e a.....
- b) O amigo e a .....

c) O galo e a .....

11 – Escreva o nome das figuras na cruzadinha:



12 – Complete as frases abaixo com as palavras da cruzadinha:

- a) O .....faz tum, tum, tum.
- b) A.....voa e pousa em cada flor.
- c) O.....serve para bater pregos.
- d) No.....tem palhaço, mágico, e equilibrista.
- e) O.....é gelado e gostoso.
- f) A.....serve para tomar sopa.

13 – Reescreva as frases substituindo as palavras destacadas por sinônimos:

a) A tartaruga é lenta.

R:.....

b) A criança ficou alegre.

R:.....

14 – Copie o nome, escrevendo ao lado a sua característica.

Nome	Característica	Nome	Característica
Rua	Azeda		
Olhos	Estreita		
Laranja	Verdes		
Rio	Profundo		





## AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA

1 – Escreva os números com algarismos ou numeração romanos:

- a) 44 - .....  
 b) 20 - .....  
 c) 2000 - .....  
 d) 38 - .....

2 – Complete a tabela:

ANTECESSOR	NÚMERO	SUCESSOR
998995		
	879067	

3 – Escreva o valor absoluto (VA) e o valor relativo (VR) dos algarismos pertencentes aos números:

4859	
VA	VR

4 – Complete o quadro:

Número	Dobro	Tripla	Quádruplo	Quíntuplo	Séxtuplo
37					

5 – Resolva as expressões numéricas:

$$7 \times 5 - 12 + 9 =$$

$$45 - (4 \times 7 - 5 \times 5) =$$

6 – Daniela, Carolina e Joel disputaram um jogo em duas rodadas. Ganhou o jogo quem fez mais pontos. Observe a tabela e complete-a:

	Pontos na 1ª rodada	Pontos na 2ª rodada	Total
Daniela	128	57	
Carolina	151		257
Joel		112	260

- a) Quem ganhou o jogo? .....  
 b) Quem fez mais pontos? .....  
 c) Quantos pontos Joel fez a mais que Carolina? .....

- d) E quantos pontos fez a mais de Daniela?.....
- e) Quantos pontos foram feitos na 1ª rodada?.....
- f) E na 2ª rodada?.....
- g) Em qual rodada foram feitos mais pontos?.....

7 – Faça os cálculos no caderno e encontre o MMC:

MMC (8, 12) = .....

MMC (3 , 4) = .....

8 - Determine os elementos dos conjuntos:

a) múltiplos de 7 menores que 40:

$M(7) - \{ \text{_____}, \text{_____}, \text{_____}, \text{_____}, \text{_____}, \text{_____} \}$

9 – Dados os números 9 e 15, determine o MDC deles:

a) MDC (7, 12) = .....

10 – Quais dos números dos tubos são primos:



11 – Escreva em forma de fração:

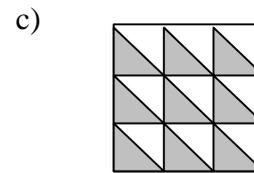
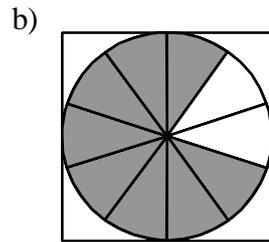
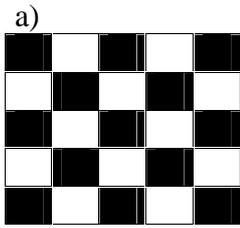
a) dois sétimos

b) nove décimos

c) um trinta avos

d) dez centésimos

12 – Escreva como se lê a fração correspondente à parte pintada:



13 – Calcule o produto:

a)  $5 \times 10$

b)  $100 \times 10$

c)  $902 \times 100$

d)  $21 \times 1000$

14 – Resolva as divisões abaixo:

a)  $936 \overline{) 3}$

b)  $902 \overline{) 41}$

c)  $889 \overline{) 8}$

d)  $619 \overline{) 61}$

15 – Problemas:

a) Numa escola havia 1.400 alunos, sendo 380 no primeiro período e 430 no segundo. Quantos alunos havia no terceiro período?

R:.....

b) Faltam apenas 48 páginas para Roberta terminar de ler seu livro de 394 páginas. Quantas páginas Roberta já leu?

R:.....

c) Um pedreiro comprou 480 pães e distribuiu-os por várias cestas, colocando em cada uma delas 80 pães. Quantas cestas foram usadas?

R:.....

d) Um metro de fita custou R\$. 0,50. Quanto custará 25 metros de fita?

R:.....

16 – Arredonde para a dezena mais próxima:

a) 26 - .....

b) 87 - .....

17 – Aproxime para a centena mais próxima:

a) 239 - .....

b) 780 - .....

c) 653 - .....

18 – Aproxime para o milhar mais próximo:

a) 2730 - .....

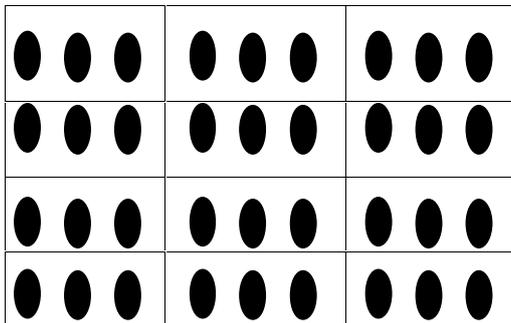
b) 8260 - .....



19 – Decomponha os números abaixo. Veja

e

21 – Observe a caixa de ovos de Páscoa e responda:



a) Em quantas partes ela foi dividida?

R:.....

b) Quantos ovos em cada parte?

R:.....

c) Quantos ovos em  $\frac{1}{12}$  da caixa?

R:.....

22 – Observe o número e responda?

76842350
----------

a) Qual algarismo ocupa a 5ª ordem? .....

b) Qual algarismo ocupa a 8ª ordem? .....

c) Qual algarismo ocupa a 1ª ordem? .....

d) Qual algarismo ocupa a 4ª ordem? .....

e) Quais algarismos pertencem à classe dos milhões?.....

f) Quais pertencem à classe das unidades simples?.....

23 – Escreva por extenso os ordinais:

a) 9º - .....

b) 28º - .....

c) 95º - .....

d) 80º - .....

24 – Represente os números no quadro valor de lugar:

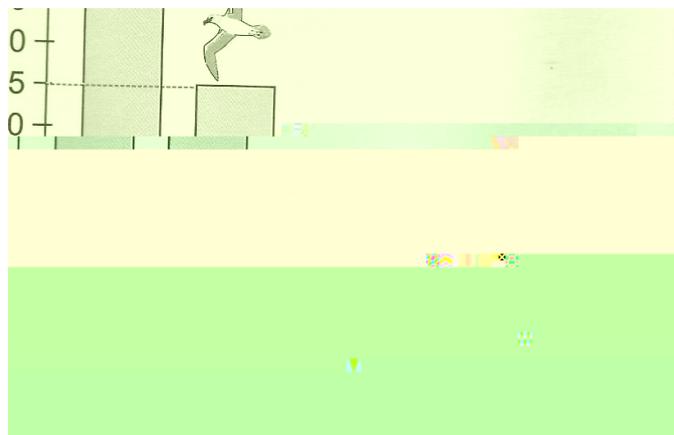
	Milhões			Milhares			Unidades		
	9º ord.	8º ord.	7º ord.	6º ord.	5º ord.	4º ord.	3º ord.	2º ord.	1º ord.
5.604.932									

18.751									
264.320									

25 – Descubra o segredo e complete as seqüências:

5		15				35		
4	9	14				34		

26 – Observe este gráfico de barras, no qual se registrou a quantidade de animais de cada espécie que há no Jardim Zoológico de uma cidade.



a) Quantos anfíbios existem nesse Zôo?

R:.....

b) Qual a espécie com maior número de animais?

R:.....

c) Qual é a diferença entre o número de mamíferos e o número de peixes?

R:.....

27 – De acordo com o cheque preenchido, responda as seguintes questões:

Comp. 019	Banco 238	AG 0017	Conta 00919	C2 1	Cheque nº 015451	C3 2	R\$. 485.330,00
Pague Por Este Quatrocentos e oitenta e cinco mil, trezentos e trinta reais.							
Cheque a Quantia de							
A							
<i>Maurício Alves de Oliveira</i>							
Cosmorama 28 De Junho De 2005.							
							
José Antonio Marcílio							

Responda:

a) Qual é o número do Banco?

R:.....

b) Qual é o número da conta?

R:.....

c) Qual é o número do cheque?

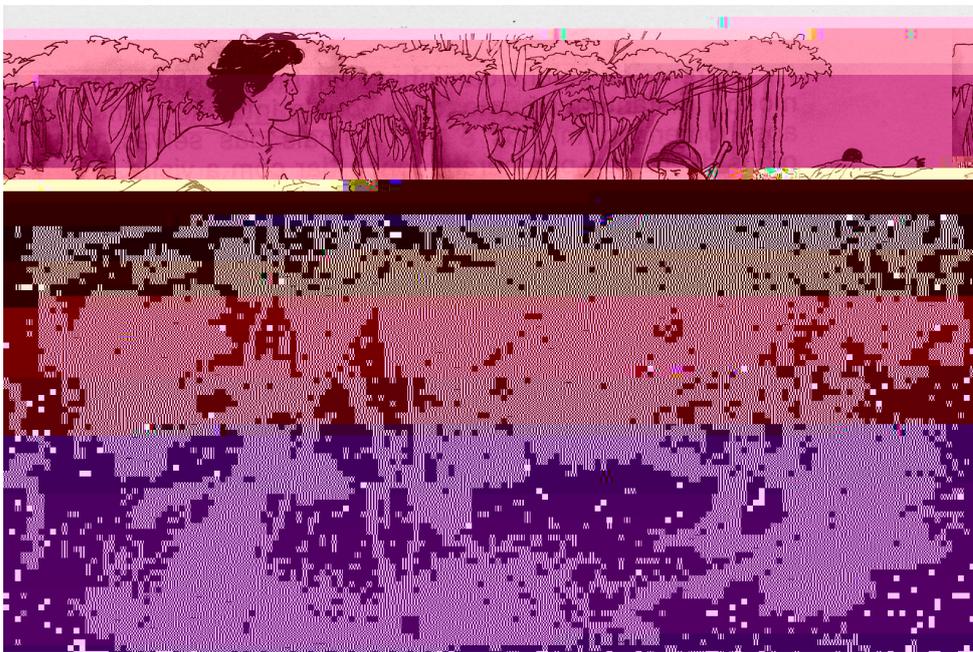
R:.....

d) Qual é o valor correspondente?

R:.....

e) Qual é o nome da pessoa que recebeu o cheque?

R:.....



### Tarzan dos Macacos.

Tarzan dos Macacos parou um pouco para ouvir atentamente e farejou o ar. Qualquer de nós que lá estivesse não percebia o que ele ouviu ou farejou – e ainda que sim, não conseguiria dar àqueles avisos interpretação nenhuma.

Buto, o rinoceronte, Tantor, o elefante, ou Numa, o leão, se aparecessem a caminho para o Senhor da Jângal não lhe despertariam nenhum interesse; mas, quando homens se aproximavam, Tarzan se punha de orelha em pé, porque ele desconfiava dos homens.

Criado entre os grandes macacos desde a primeira infância, sem conhecer da existência de outras criaturas semelhantes a si próprio, Trzan habituará-se mais tarde a ver com apreensão qualquer entrada do homem em seus domínios.

À medida que caminhava, os sons se faziam mais claros e Tarzan pôde distinguir o rumor dos pés nus em marcha, conjuntamente com cânticos de carregadores nativos.

Avistou-os afinal.

À frente da coluna caminhava um branco ainda bem moço. Instantaneamente, com aquela intuição comum aos homens primitivos e aos animais das selvas, os olhos de Tarzan pareceram concordar com a visita.

O caráter do homem branco lhe agradara.

Tarzan atalhou caminho para colocar-se na senda por onde o grupo tinha que passar. Ficou à espera. Ao dobrarem uma curva, um carregador que vinha na dianteira dos demais percebeu-o e parou. Todo o grupo fez o mesmo, começando a falar e fazer gestos exaltados.

O Senhor das Selvas ergueu-se:

- Tarzan sou, disse ele. Que querem neste domínio de Tarzan?

Edgar Rice Burroughs, Tarzan no centro da Terra, tradução de Monteiro Lobato, Companhia Editora Nacional (adaptação).

1 – Trabalho sobre a leitura do Texto.

a) A cena do texto se passa:

( ) numa fazenda                      ( ) num sítio                      ( ) numa floresta

b) Se algum de nós estivesse lá:

( ) desconfiaria de Tarzan;  
( ) não conseguiria perceber alguma coisa;  
( ) veria os animais.

c) Faça a relação:

(1) Buto                                      ( ) leão  
(2) Tantor                                  ( ) Tarzan  
(3) Numa                                      ( ) rinoceronte

(4) Senhor da Jângal ( ) elefante

e) Que aconteceria quando os homens se aproximavam? Por quê?

R:.....  
.....

f) Tarzan era:

( ) despreocupado ( ) desconfiado ( ) maldoso

g) Quem criou Tarzan?

R:.....  
.....

h) O que disse o Senhor das Selvas ao grupo?

R:.....  
.....

2 – Mude os tempos dos verbos de acordo com as indicações, como no exemplo:

a) Tarzan vive com os animais.

Tarzan viveu com os animais. (pretérito)

b) O cão fareja o ar.

.....(pretérito)

c) O homem chegou tarde.

.....(futuro)

d) Nós comeremos doce.

.....(presente)

3 – Complete com o presente do indicativo:

Eu compro um rádio.

Tu .....um rádio.

Ele.....um rádio.

4 – Complete com o pretérito perfeito do indicativo:

Eu andei depressa e pulei alto.

Vós .....

Eles.....

5 – Complete as palavras com C, SS ou XC:

nece.....idade                      po.....essivo                      re.....eita  
e.....epcional                      e.....esso                      e.....elente

6 – Coloque os grupos de palavras abaixo em ordem alfabética:

a	agricultor	agrupar	agradável	agressivo
R:				

b	prêmio	precioso	presença	presidente
R:				

7 – Relacione os verbos de acordo com o que eles indicam.

a) Nevou muito ontem. ( )	1. AÇÃO
b) O jogador driblou o goleiro. ( )	
c) O técnico do time ficou furioso. ( )	
d) Relampejou e ventou durante a noite. ( )	2. ESTADO
e) A garota estava agitada. ( )	3. FENÔMENO DA NATUREZA
f) O tenista correu demais. ( )	

8 – Grife os pronomes nas frases abaixo:

- a) Depois do almoço, eu brincarei com você.
- b) Tu faltaste às aulas?
- c) Nós desenhamos o cenário.
- d) Ele vai inventar a história e ela vai ler.

9 – Distribua as palavras abaixo de acordo com os sons do X:

exportar	êxito	exercitar	expulsar
X com som de S		X com som de Z	

10 – Encontre no caça-palavras 6 palavras acentuadas e copie nas fichas corretas:

N	A	C	S	A	Ç	Ú	C	A	R	N	A	B	S	C	E	A	V	Ô	N	A	B	S	V	C	I
N	A	B	S	Ô	N	I	B	U	S	N	A	B	S	V	E	L	F	O	T	Ó	G	R	A	F	O
T	R	E	W	Q	R	Q	X	Í	C	A	R	A	N	A	V	S	G	Ê	M	E	O	S	Y	T	P
N	A	B	Ê	B	A	D	O	N	A	V	S	E	L	Á	G	R	I	M	A	S	N	S	B	V	T
G	H	A	G	Ê	N	I	O	M	N	A	B	S	R	O	G	U	A	R	A	N	Á	M	N	U	E
C	E	R	Â	M	I	C	A	N	A	B	S	V	V	C	A	S	J	I	B	Ó	I	A	N	A	V
B	A	V	S	C	F	F	R	E	G	U	Ê	S	V	A	X	A	R	M	A	Z	É	M	B	A	O
G	A	F	P	G	A	A	F	S	P	Á	T	R	I	A	V	V	R	E	L	Â	M	P	A	G	O
A	C	S	I	L	Ê	N	C	I	O	B	A	V	S	A	A	R	M	Á	R	I	O	B	A	C	S

ACENTO AGUDO

ACENTO CIRCUNFLEXO

11 – Ligue o adjetivo ao substantivo correspondente:

Mulher
Pássaro

perfumadas
saborosas

Rosas  
Frutas  
Cadeira

trabalhadeira  
macia  
cantor

12 – Escreva os substantivos na coluna adequada:

pontapé	vento	amor	alto-falante	homem	amor-perfeito
SUBSTANTIVO SIMPLES			SUBSTANTIVO COMPOSTO		

13 – Coloque (P) se o verbo estiver no presente, (PA) se estiver no passado e (F) se estiver no futuro:

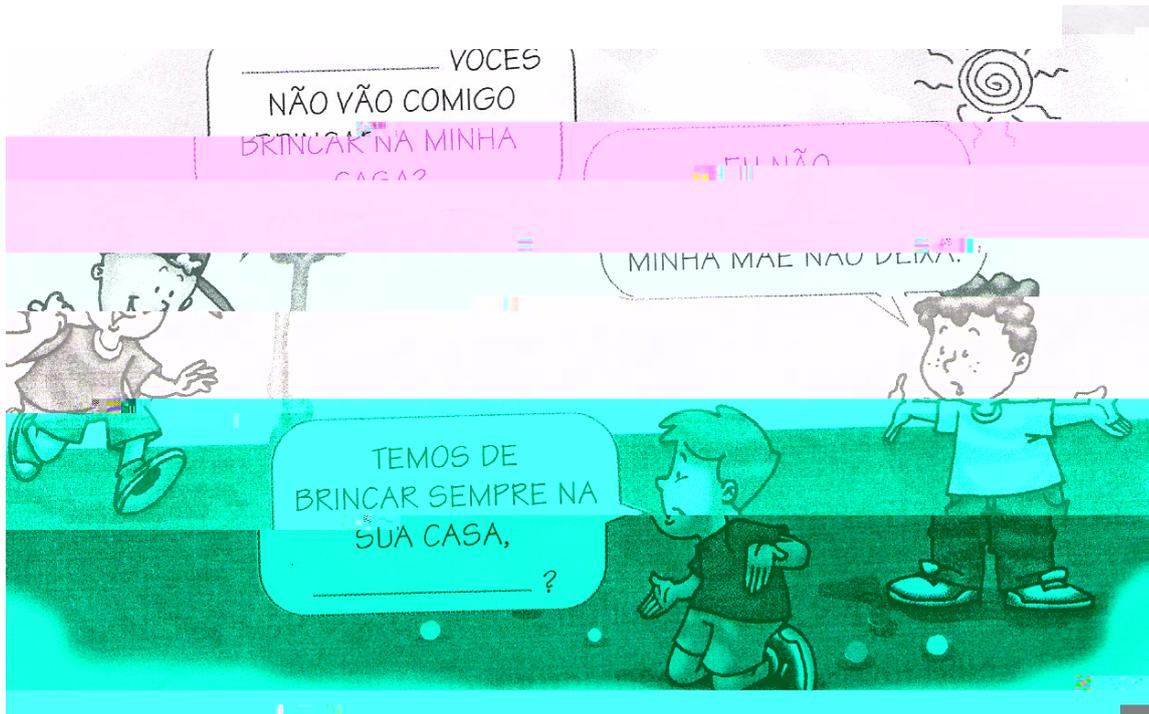
- |             |                |              |
|-------------|----------------|--------------|
| ( ) comprei | ( ) compro     | ( ) comparei |
| ( ) desenho | ( ) desenharei | ( ) desenhei |
| ( ) comi    | ( ) comerei    | ( ) como     |

14 – Observe o quadro e numere os encontros vocálicos:

<b>1</b>	ditongo	<b>2</b>	tritongo	<b>3</b>	hiato
	carruagem		viúva		coroa
					ouro
					iguais

- a) mês que vem depois de junho.
- b) feminino de homem.
- c) produz mel.
- d) .....  
contrário de silêncio.
- e) .....  
talher usado para tomar sopa.
- f) .....  
bichinho hematófago que vive na cabeça.
- g) .....  
antônimo de pior.
- h) .....  
diminutivo de ovelha.
- i) .....  
: (circled)

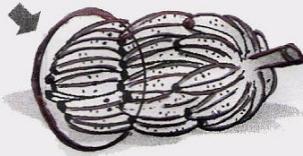
17 – Complete o diálogo empregando corretamente POR QUÊ, POR QUE ou PORQUE.



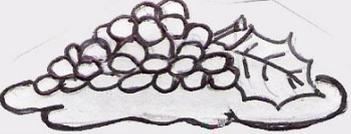
18 – Observe as figuras e complete as frases com um substantivo coletivo:



a) Recebi um belo \_\_\_\_\_.



b) Todas as bananas da \_\_\_\_\_ estão madurinhas.



c) Chupei um \_\_\_\_\_ de uvas inteiro!



d) Nasceu uma \_\_\_\_\_ de pintos bem amarelinhos.

19 – Observe e responda:

### COMPRANDO PACOTES TURÍSTICOS

1	SUL DO BRASIL	2
SERRAS GAÚCHAS HTL. SERRA AZUL	Voando VARIG	BETO CARREIRO WORLD, CAMORIÚ, BLUMENAU E PRAIAS CATARINENSES
O ÚNICO 5 ESTRELAS DE GRAMADO 8 noites, sendo 5 no HTL. SERRA AZUL 5 estrelas. Passeio a Canela, Garibaldi, Bento Gonçalves, Caxias do Sul (2 noites) e 1 noite em Porto Alegre. Visita à maravilhosa FAZENDA SERRA AZUL. Com ½ pensão. Desde R\$ 790,00 ou 5x R\$ 158,00 (sem juros).		7 noites, HTL. MIRAMAR 5 estrelas. Frente à Praia de Camboriú. Passeio de 1 dia a Blumenau e 2 dias no Beto Carreiro World (com passaporte incluído). Voando TAM ou RIO-SUL. Com ½ pensão. Desde R\$ 560,00 ou 5x R\$ 112,00 (sem juros).
Consulte o seu agente de viagens		PARIATUR O turismo em 1º lugar.
Rua Mato Grosso, 1111, ljs. 3 e 4 – Savassi – Tel.: 220-2020 PLANTÃO AOS DOMINGOS DAS 09 ÀS 15 HORAS 220-2020		

Responda:

a) Nome da empresa turística que anunciou os pacotes:


b) Endereço e telefone para contato:


c) Horário de atendimento:


d) Local a ser visitado pelo turista que optar pelo pacote número 1:


e) Local a ser visitado pelo turista que optar pelo pacote número 2:






## AValiação DE MATEMÁTICA -

1 – Ligue os números:

X	8
VIII	15
XV	10
XIX	30
XXX	19

2 – Escreva o antecessor e o sucessor de cada número:

- A) 223
- B) 165
- C) 399

3 – Descubra o segredo e complete as seqüências.

- A) 100      200      300
- B) 150      250      350
- C) 1.000      900      800

4 – Observe:



A) Qual é a seqüência dos dias da semana?

R: \_\_\_\_\_

B) Que dia da semana é o dia 20?

R: \_\_\_\_\_

C) Que dia da semana vem imediatamente antes do dia 20?

R: \_\_\_\_\_

D) Que dia da semana antecede quarta-feira?

R: \_\_\_\_\_

E) Que dia da Semana vem imediatamente depois do dia 20?

R: \_\_\_\_\_

F) Que dia da semana sucede a quarta-feira?

R: \_\_\_\_\_

5 – Resolva as adições abaixo e indique se cada resultado é par ou ímpar:

A)  $8 + 7 =$

B)  $6 + 4 =$

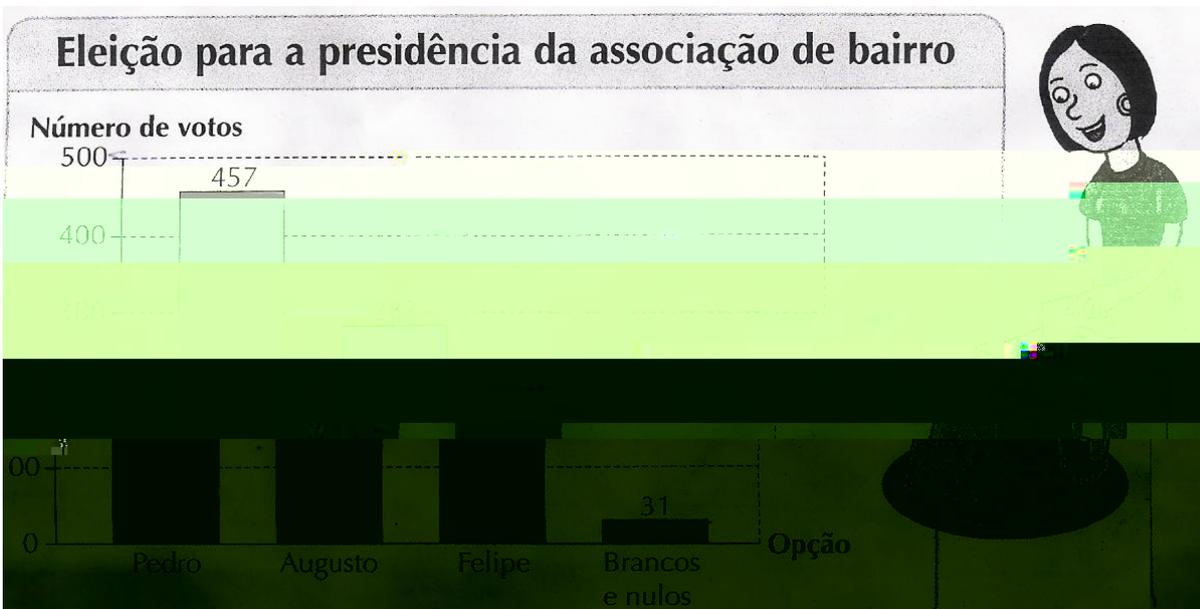
C)  $3 + 8 =$

D)  $9 + 5 =$

6. Os alunos estão em fila para comprar lanchet



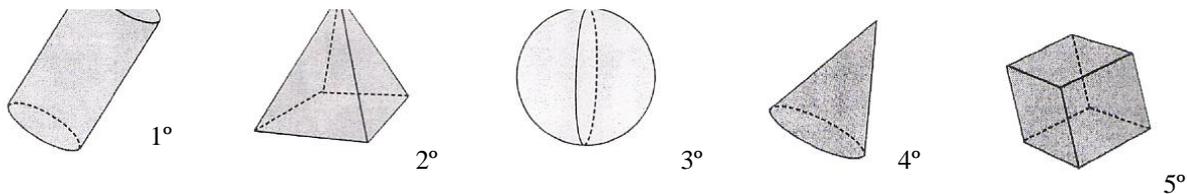
- A) Quem é o primeiro da fila? \_\_\_\_\_
- B) Quem é o último da fila? \_\_\_\_\_
- C) Quem vem imediatamente antes de Bia? \_\_\_\_\_
- D) Quem vem imediatamente depois de Ivan? \_\_\_\_\_



De acordo com o gráfico, responda às questões a seguir.

- A) Qual dos candidatos foi eleito?  
R: \_\_\_\_\_
- B) Quantos eleitores votaram nesta eleição?  
R: \_\_\_\_\_
- C) Quantos eleitores não votaram nessa eleição?  
R: \_\_\_\_\_
- D) Quantos eleitores não votaram no candidato que foi eleito?  
R: \_\_\_\_\_

8 – Observe os sólidos geométricos e a posição de cada um:

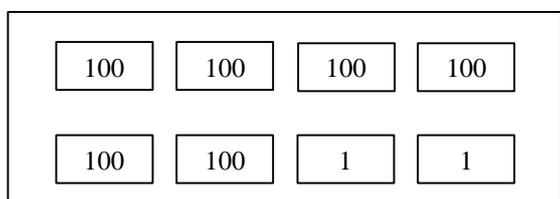


Agora copie e complete:

- A) O cone está na \_\_\_ posição e a pirâmide na \_\_\_ posição.
- B) Na 1ª posição está o \_\_\_ e na 5ª o \_\_\_.
- C) O \_\_\_ está entre a esfera e o cubo.

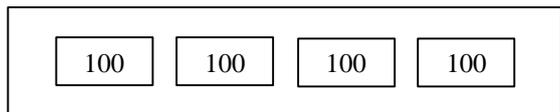
9 – Observe o valor de cada ficha e escreva o número representado em cada caixa.

A)



C D U

B)



C D U

10 – Faça a contagem das notas e anote na tabela:

Notas

Quantos reais?

A)



R\$?

\_\_\_\_\_

B)



R\$?

\_\_\_\_\_

C)



R\$?

\_\_\_\_\_

11 – Coloque os números em ordem crescente:

97

320

208

317

130

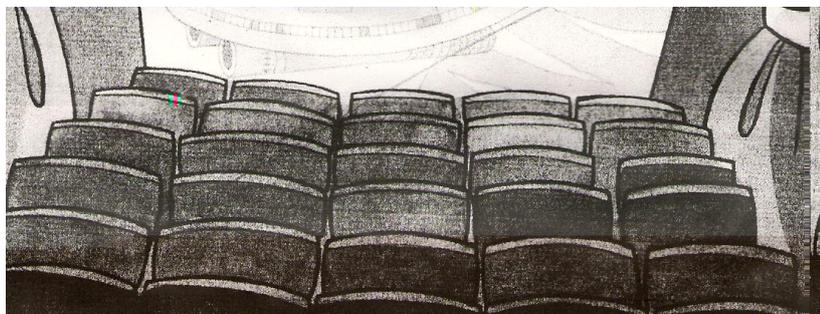
123

240

371

12 – No Cine Aventura há 6 fileiras com 5 cadeiras em cada fileira.  
Quantas pessoas cabem nesse cinema?

R: \_\_\_\_\_



Qual o valor de sorvetes. Seis dezenas e 7 unidades eram de morango.

Complete a tabela com a quantidade de cada sabor.

Sabores	Quantidade
Chocolate	
Uva	
Morango	

\* Qual o sabor em maior quantidade? Escreva essa quantidade por extenso.

R: \_\_\_\_\_

14 – Escreva por extenso os números ordinais:

5º \_\_\_\_\_

8º \_\_\_\_\_

9º \_\_\_\_\_

12º \_\_\_\_\_

15 – Problemas:

A) Ganhei no jogo 15 figurinhas e saí com 28. Com quantas figurinhas entrei no jogo?

R:

B) Em um terreiro há uma dezena de galinhas e meia dúzia de patos. Quantos aves há nesse terreiro?

R:

C) Os dois gêmeos têm o mesmo peso. Juntos pesam 76 quilos. Quanto pesa cada um?

R:

D) Cada caminhão leva 210 litros de leite para o supermercado. Quando litros vão levar todos juntos?

R:

16 – Arme e efetue:

A)  $3 \times 72 =$

B)  $98 - 79 =$

C)  $128 + 91 =$

D)  $16 : 2 = \underline{\quad}$

17 – Escreva o dobro e o triplo de cada número indicado:

Números

Dobro

Tripla

67

46

18 – Escreva os numerais por extenso:

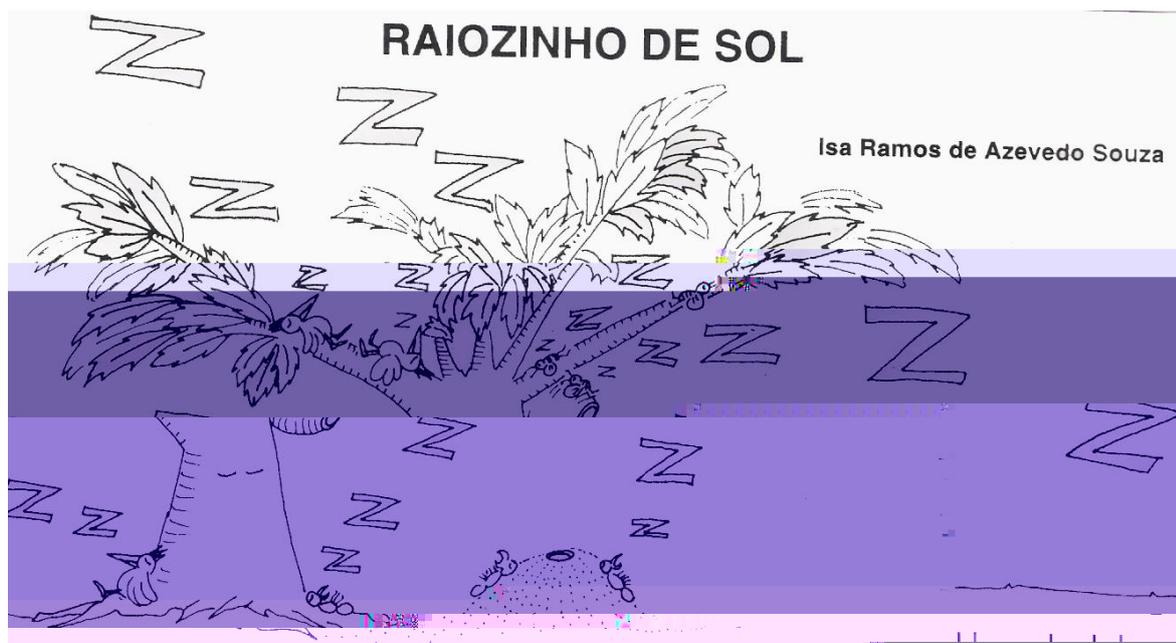
26: \_\_\_\_\_

98: \_\_\_\_\_

146: \_\_\_\_\_

411: \_\_\_\_\_

- AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA -



Um raiozinho fugiu do sol e ficou escondido. Ele queria ver o que acontecia na floresta quando acabava o dia.

Dentro da noite, o raiozinho parecia um sol. Por isso os passarinhos não foram para os ninhos, as abelhas zumbiam sobre as flores e as formigas carregavam alimentos. Eles diziam cansados:

- Que dia comprido! Não tem fim!

Quando amanheceu de verdade, as aves dormiam fora dos ninhos, as abelhas, fora da colméia e as formigas, no caminho do formigueiro.

O raiozinho viu que sua curiosidade havia atrapalhado a vida na floresta, não deixando os bichinhos descansarem.

Arrependido, voltou para o seu pai sol.

*Pequenos contos para gente pequena,*

1) Interpretação

Você entendeu a história?

Então, responda às perguntas com atenção!

Se for necessário, releia silenciosamente o texto.

A – Qual é o título do texto?

R: \_\_\_\_\_

B – De onde o raiozinho fugiu e onde ficou?

R: \_\_\_\_\_

C – A curiosidade do raiozinho de sol atrapalhou a vida na floresta? Por quê?

R: \_\_\_\_\_

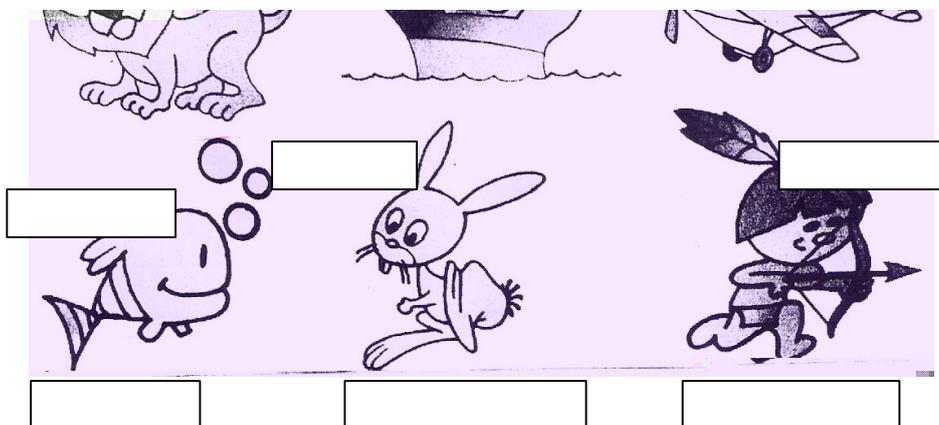
D – O raio de sol reconheceu que agiu errado. O que ele fez, então?

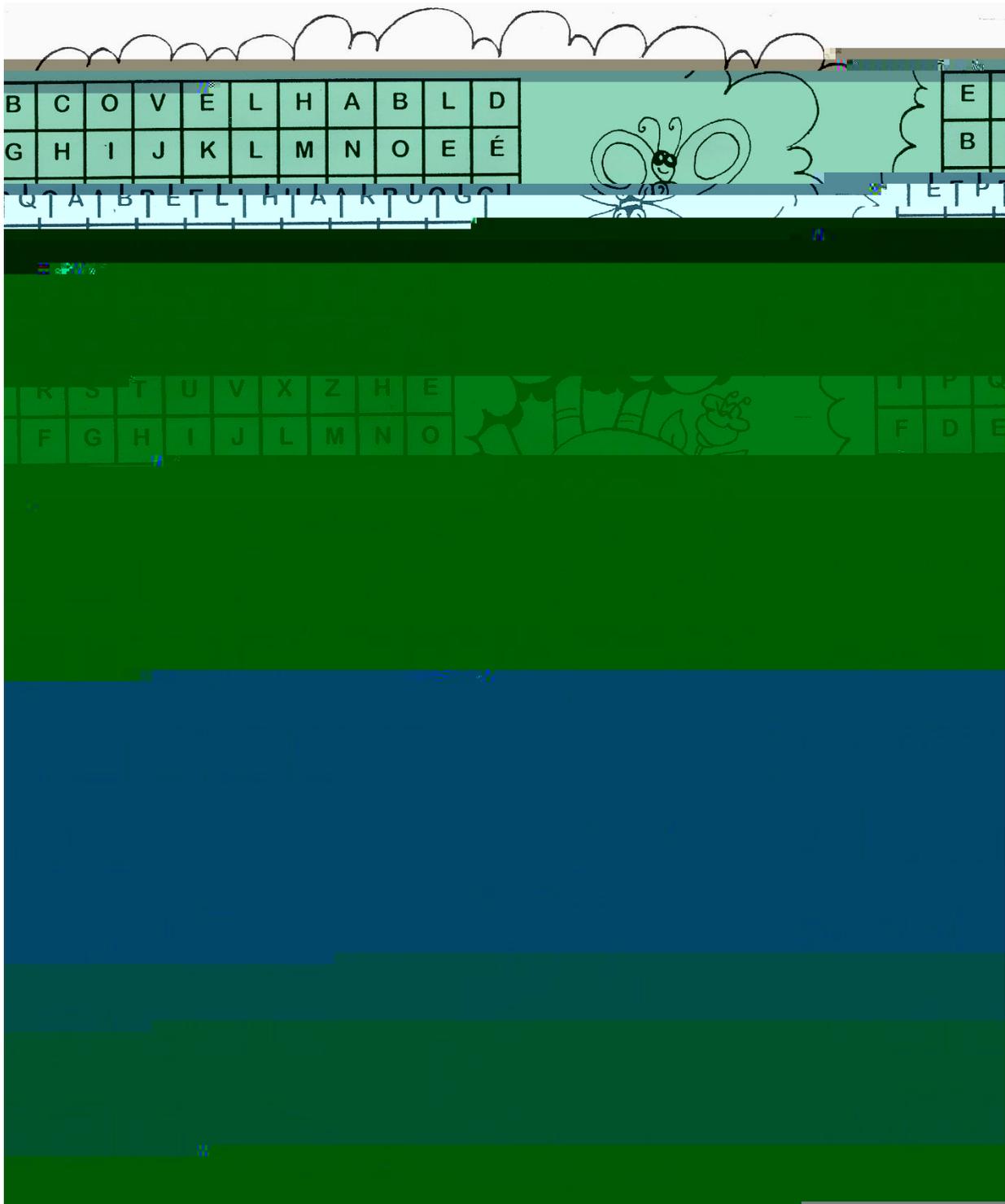
R: \_\_\_\_\_

E – Onde aconteceu esta história? Como era este lugar?

R: \_\_\_\_\_

2 – Escreva no espaço, o nome das figuras e sublinhe os encontros vocálicos:





4 – Ligue as frases corretamente de acordo com sua pontuação:

\* Quem já viu uma centopéia?

\* Afirmativa

\* A loja não aceita trocas.

\* Negativa

\* Que bicho nojento!

\* Interrogativa

\* A casa está limpa.

\* Exclamativa

\* Que beleza de jardim!

5 – Separe as sílabas:

The image shows a worksheet for syllable separation. It consists of five rows, each with a word on the left and a musical staff on the right. The musical staffs are drawn with circles representing notes and lines representing the staff. The words and their corresponding musical notations are:

- Row 1: "e senho" (green background) with three notes.
- Row 2: "esoura" (blue background) with three notes.
- Row 3: "vivo" (light blue background) with three notes.
- Row 4: "esouro" (pink background) with three notes.
- Row 5: "camise" (pink background) with four notes.

6 – Copie as palavras passando-as para o plural:

O avô / \_\_\_\_\_

O irmão / \_\_\_\_\_

O tio / \_\_\_\_\_

O papai / \_\_\_\_\_

O Professor / \_\_\_\_\_

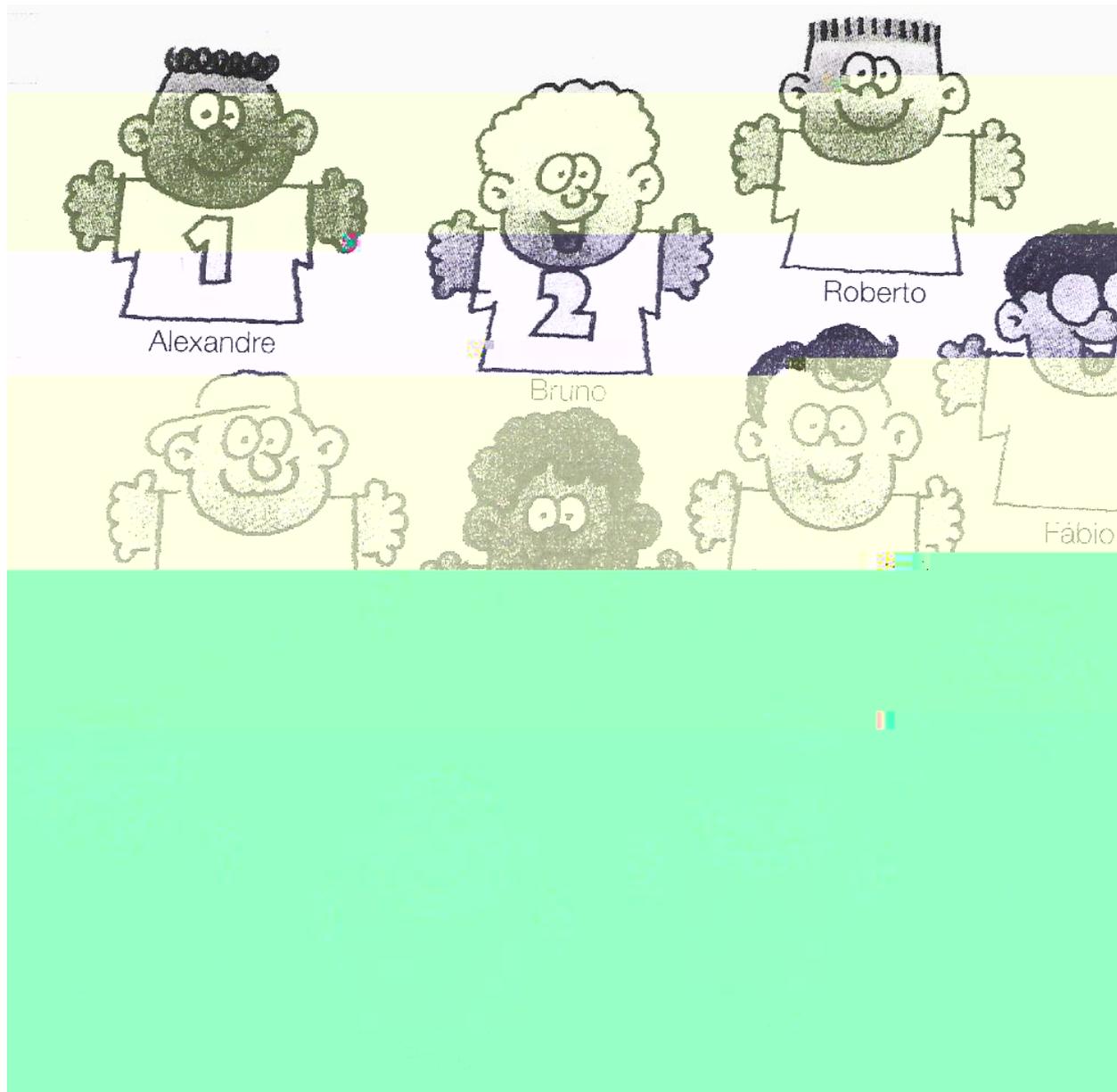
O menino / \_\_\_\_\_

7 – Copiem, no caderno, os nomes de animais completando com *r* ou *rr*:

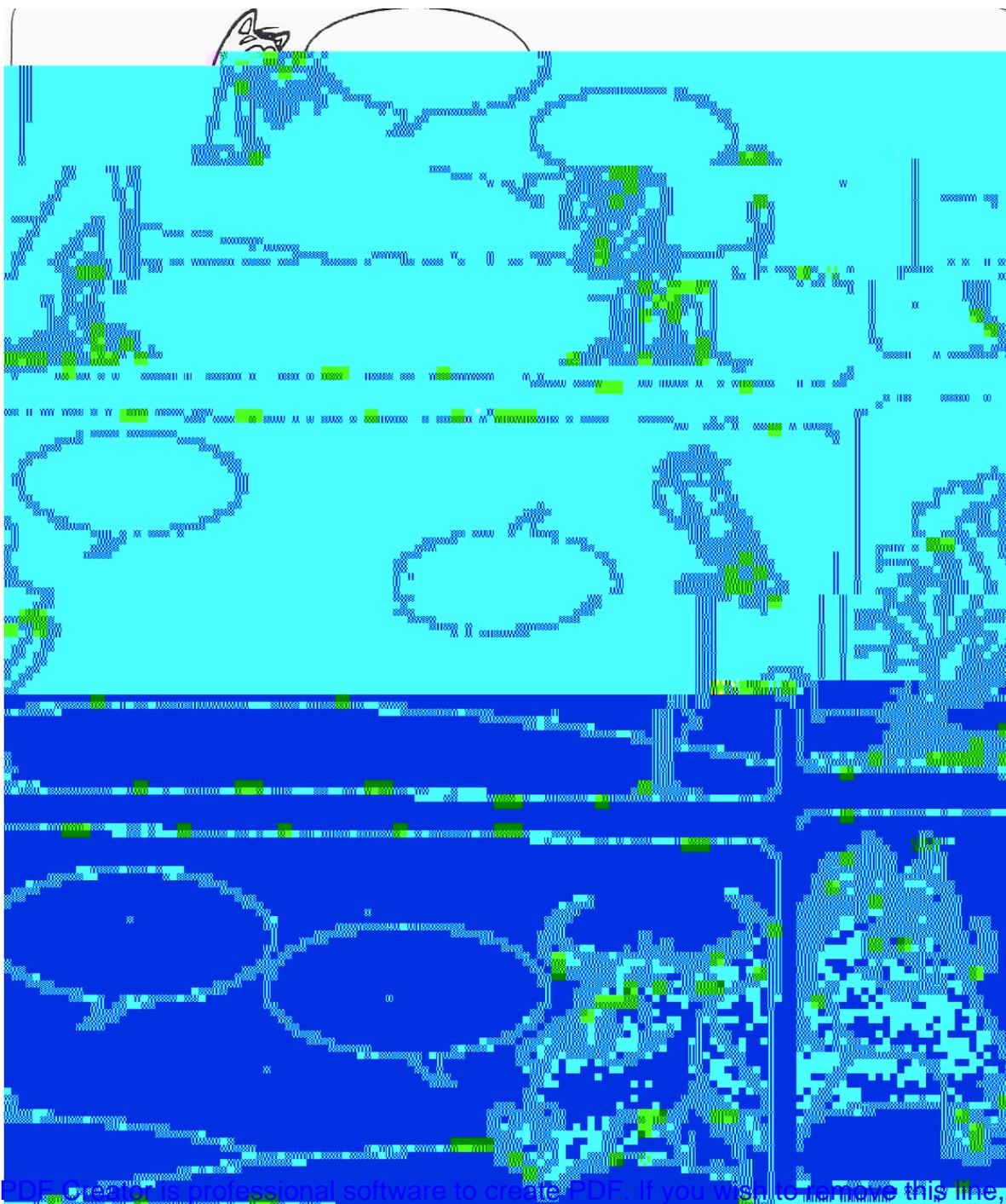
cache\_\_o

gi\_\_a

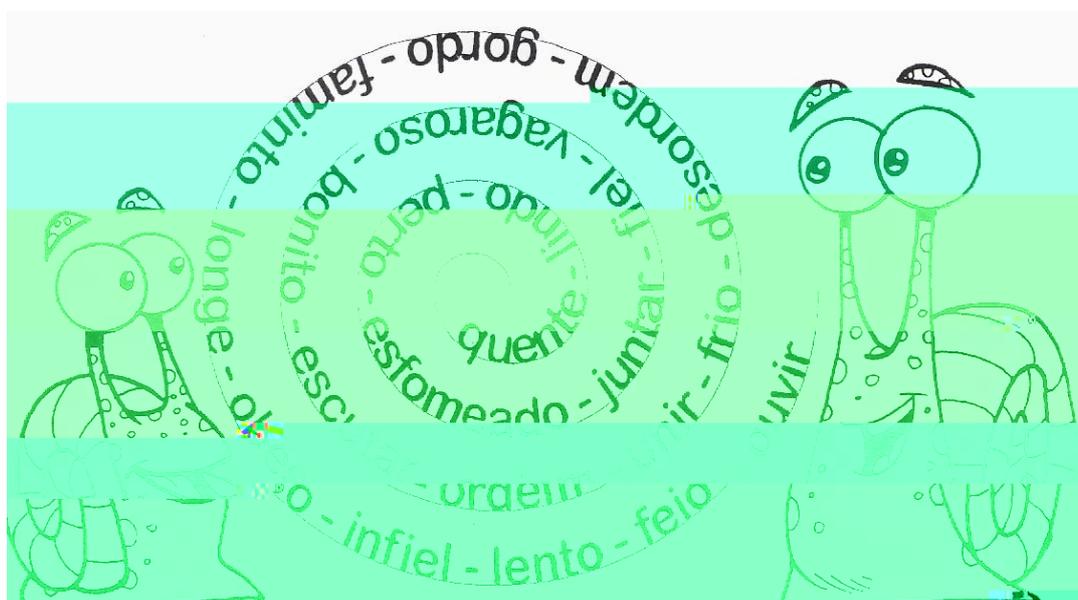
10 – Alexandre formou um time de futebol. Ajude-o a numerar as camisas seguindo a ordem alfabética dos nomes das crianças:



11 – Crie diálogo entre personagens abaixo. Imagine que eles estejam falando sobre um grande acontecimento na fazenda.  
O que será?



12 – Encontre no caracol palavras sinônimas e antônimas e complete o quadro conforme o modelo:



Sinônimos

Antônimos

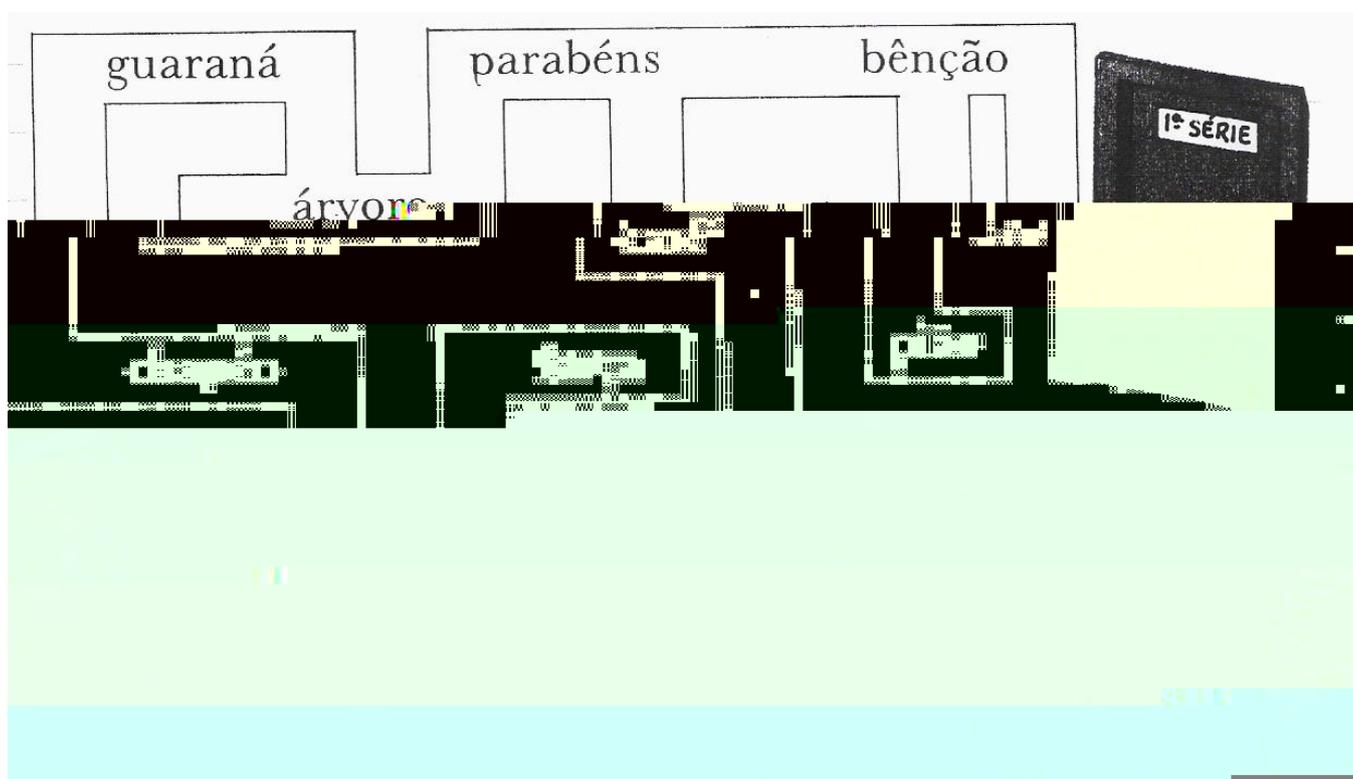
gordo

obeso

fiel

infiel

13 – Ajude Zezé ligando as palavras que têm acento agudo:



14 – Vamos brincar um pouco com as rimas? Veja, é fácil!

*limão rima com leitão, avião, mão, anão, empadão.*



AGORA É A SUA VEZ DE RIMAR. VAMOS LÁ!

**BRINCAR RIMA COM:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

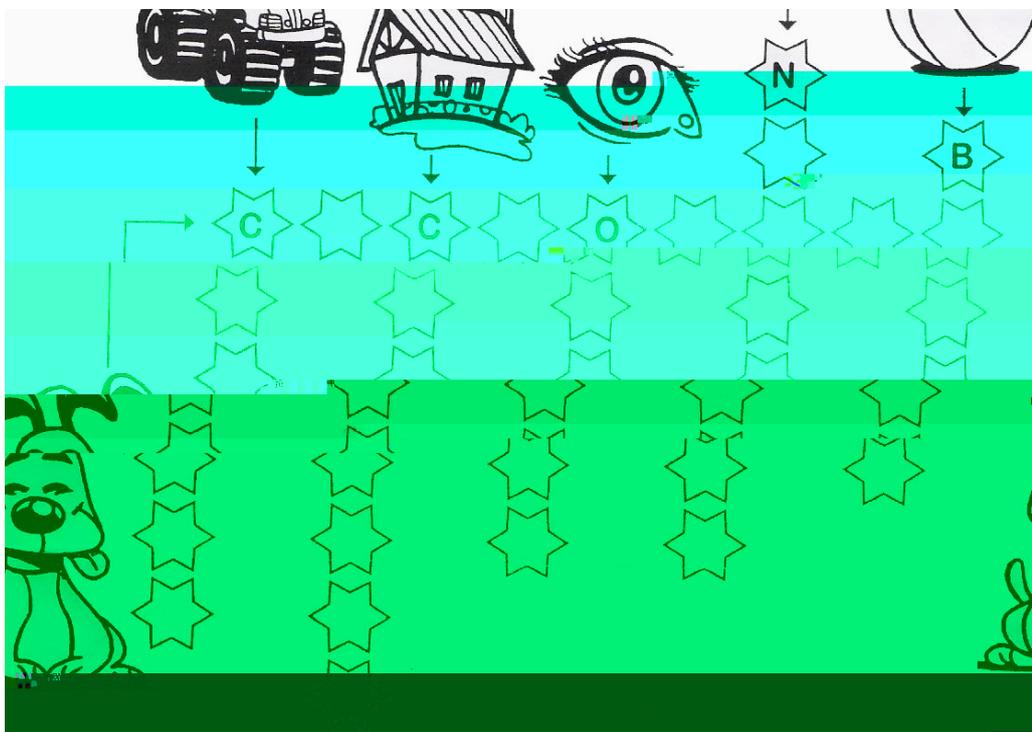
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



15 – Cruzadão dos aumentativos. Complete o cruzadão com o nome dos desenhos no aumentativo.



16 – Circule as palavras que têm acento circunflexo:

Maré

Mágico

Robô

Pêssego

Tênis

Bolo

Lâmpada

Água

Amigão

17 – Encontre no diagrama o coletivo das figuras ao lado:

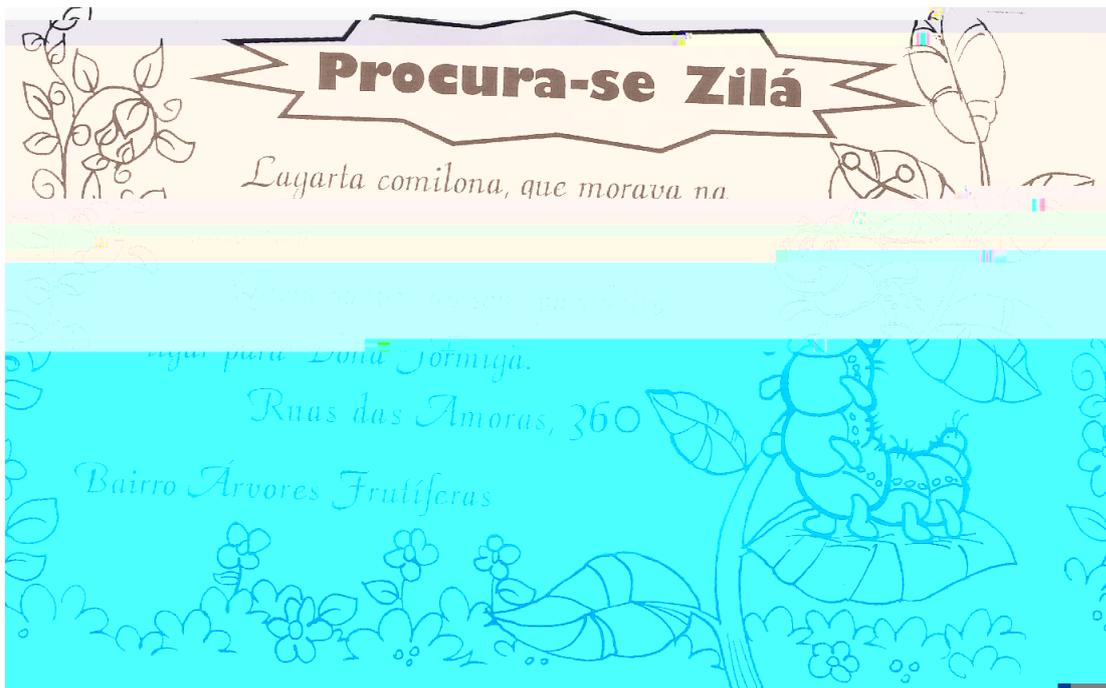


18 – Marque os substantivos com *S* e os adjetivos com *A*:

Moço      Bonito      Querida      Vera      Menino      Esperto

Bondoso      Velhinho      Cidadão      Educado      Coelho      orelhudo

19 -



• De que é esse anúncio?

R: \_\_\_\_\_

• O que se procura nele?

R: \_\_\_\_\_

• Procure no anúncio:

\* Um substantivo próprio

R: \_\_\_\_\_

\* Dois substantivos comuns

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

20 – Separe em duas colunas os substantivos próprios e os comuns:

Raul – mesa – escola – papel – Alagoas – Brastemp – praia – Isabel – Rodolfo – marido – Renata – garoto.

Substantivos Próprios

Substantivos Comuns

21 – Escreva um bilhete para um colega, convidando para brincar.

---

---

---

---

---

---

---

22 – Responda:



R: \_\_\_\_\_

B) Localize na propaganda onde está escrito a informação sobre qual é o produto anunciado, e escreva.

R: \_\_\_\_\_

C) Qual é a utilidade deste produto?

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



- AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA -

1 – A tabela mostra o relatório de venda de pacotes de leite em um supermercado.

	Tipo B	Tipo C
segunda-feira	1.418	1.975
terça-feira	763	897
quarta-feira	2.100	1.730
quinta-feira	690	500
sexta-feira	2.614	2.850
sábado	1.800	3.021

A) Qual o total de pacotes vendidos na segunda-feira?

R: \_\_\_\_\_

B) Qual o total de pacotes do tipo C vendidos na semana?

R: \_\_\_\_\_

2 – Problemas:

A) Nas férias de julho, os 36 alunos do 4º ano foram fazer um passeio de trem. O custo total das passagens foi de 4.572 reais. Qual o preço de cada passagem?

R:

B) O pai de Carla deu-lhe um telefone celular. O aparelho e a linha podem ser pagos em 3 parcelas de 438 reais ou em uma de 1.100 reais. Se ele pagasse parcelado, quanto ele pagaria a mais do que à vista?

R:

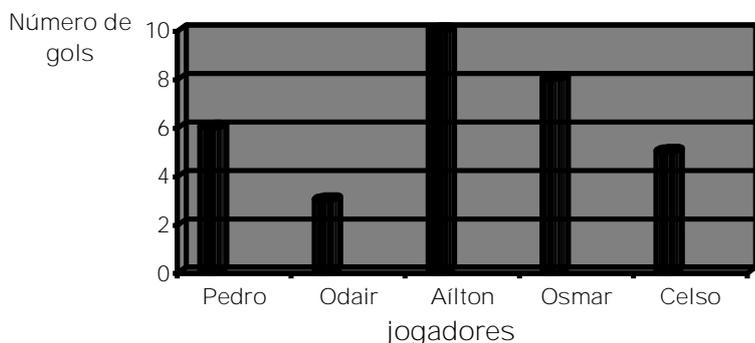
C) Juliana foi às compras com esta quantia em dinheiro:



Gastou 28 reais em uma blusa e 32 reais em uma calça. Com qual cédula ela voltou para casa?

R:

3 – O gráfico mostra o número de gols marcados pelos jogadores do time de futebol de salão durante o campeonato.



A) Que jogador marcou mais gols? E quem marcou menos?

R: \_\_\_\_\_

B) Quantos gols marcaram Celso e Pedro?

R: \_\_\_\_\_

C) Quantos gols Osmar marcou a mais do que Celso?

R: \_\_\_\_\_

D) Qual o total de gols marcados pelo time durante o campeonato?

R: \_\_\_\_\_

4 – No sítio do Senhor Antônio há 36 animais:

A) Os cavalos correspondem a  $\frac{1}{4}$  do total de animais. Quantos cavalos há?

R: \_\_\_\_\_

B) Os perus correspondem a  $\frac{1}{6}$  do total de animais. Quantos perus há?

R: \_\_\_\_\_

5 – Em qual figura a metade está pintada?

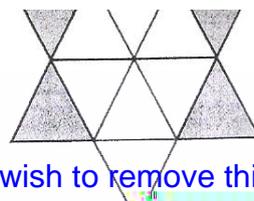
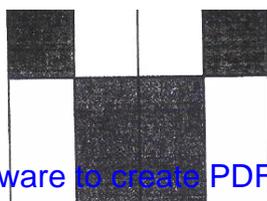
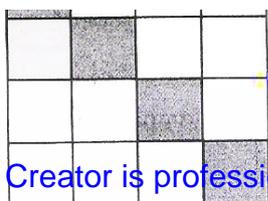
R: \_\_\_\_\_

Em qual delas a quarta parte está pintada?

R: \_\_\_\_\_

E em qual figura quatro doze avos estão pintados?

R: \_\_\_\_\_



6 – Pedro comprou uma moto no valor de R\$ 4.200,00. Circule-a.



Faça agora o que se pede:

A) Escreva dos dados que devem ser colocados no cheque que você usaria para pagá-la.

Comp. 019	Banco 238	AG 0017	Conta 00919 - 5	C2 1	Cheque nº 015451	C3 2	R\$.
Pague Por Este Cheque a Quantia de							
A							
de							
de							
BANCO POLÍGONO RUA DOS FRACIONÁRIOS, 100 CIDADE SUCESSORA - SP							
81224397                      0755136382                      370005426838							

B) Qual é o preço da moto mais cara?

R: \_\_\_\_\_

C) Escreva por extenso o preço dela.

R: \_\_\_\_\_

7 – Sabemos que 1 minuto tem 60 segundos.

A) Se 1 hora tem 60 minutos, quantos segundos há em uma hora?

R: \_\_\_\_\_

8 – Quanto é:

A) O dobro de 2 dezenas?

R: \_\_\_\_\_

B) O quádruplo de 2 dezenas?

R: \_\_\_\_\_

C) O triplo de 3 dezenas?

R: \_\_\_\_\_

D) O dobro de 2 centenas?

R: \_\_\_\_\_

---

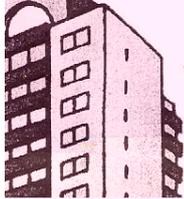
9 – Simplifique ao máximo as frações.

A)  $\frac{4}{6}$  \_\_\_\_\_

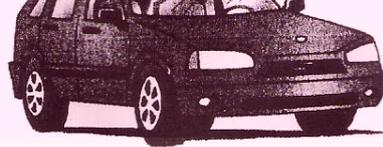
B)  $\frac{10}{5}$  \_\_\_\_\_

C)  $\frac{12}{36}$  \_\_\_\_\_

D)  $\frac{50}{60}$  \_\_\_\_\_



Apartamento  
a partir de  
R\$ 64.000,00



Meli VX 4p - 0 km



Televisão Supertela  
R\$ 689,00



Computador  
R\$ 2.499,00

Coloque esses preços em ordem decrescente.

R: \_\_\_\_\_

11 – Escreva por extenso os ordinais:

- A) 98° - \_\_\_\_\_  
 B) 75° - \_\_\_\_\_  
 C) 3° - \_\_\_\_\_  
 D) 205° - \_\_\_\_\_

12 – Escreva por extenso as seguintes frações:

- A)  $\frac{9}{17}$   
 B)  $\frac{36}{48}$   
 C)  $\frac{20}{100}$

13 – Calcule:

A) m.m.c (4,6)

B) m.d.c (6,8)

14 – Escreva em numeração romana.

- A) 68 - \_\_\_\_\_  
 B) 70 - \_\_\_\_\_  
 C) 11 - \_\_\_\_\_  
 D) 157 - \_\_\_\_\_

15 – Represente em algarismos indo-arábicos:

- A) XIV - \_\_\_\_\_  
 B) LXVII - \_\_\_\_\_  
 C) CXL - \_\_\_\_\_

D) VIX - \_\_\_\_\_

16 – Escreva o antecessor e o sucessor.

Número que antecede

Número dado

Número que sucede

23.418

49.789

138.552

318.847

17 – Leia os números abaixo e escreva-os por extenso:

A) 439 - \_\_\_\_\_

B) 802 - \_\_\_\_\_

C) 34.210 - \_\_\_\_\_

D) 512.406 - \_\_\_\_\_

18 – Decomponha e recomponha o número abaixo:

A) 8.162 - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19 – Dê o valor absoluto (VA) e o valor relativo (VR) dos algarismos do número abaixo:

A) 4. 6 3 5

VA = \_\_\_\_\_

VR = \_\_\_\_\_

20 – Copie e complete com > ou <:

A) 29 \_\_\_\_\_ 19

B) 84 \_\_\_\_\_ 68

C) 176 \_\_\_\_\_ 197

D) 2.543 \_\_\_\_\_ 3.689

21 – Responda:

A) Qual é o primeiro dia da semana? E o quarto dia?

R: \_\_\_\_\_

B) Quantos meses tem o ano?

R: \_\_\_\_\_

C) Quantos dias tem o ano?

R: \_\_\_\_\_

D) Qual é o sexto mês do anos?

R: \_\_\_\_\_

22 – Resolva:

A)  $4.523 - 684 =$

B)  $9.421 + 140 + 2.5891 =$

C)  $842 \times 19 =$

D)  $486 : 6 =$

E)  $3.740 : 44 =$

23 – Responda:

A) Quais destes números são primos: 3, 8, 5, 10, 11 ou 15?

R: \_\_\_\_\_

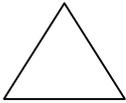
B) Se 2 e 3 são divisores de 6, então perguntamos: 6 é um número primo?

R: \_\_\_\_\_

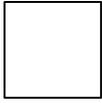
C) O número 26 é primo?

R: \_\_\_\_\_

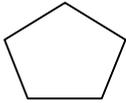
24 – Ligue as figuras aos seus respectivos nomes:



Retângulo



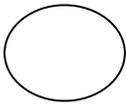
Hexágono



Círculo



Retângulo



Pentágono



Quadrado

- AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA -

1 – O narrador desta canção brinca de ser herói.  
Veja quantas aventuras ele viveu!

João e Maria

Agora eu era o herói  
E meu cavalo só falava inglês  
A noiva do *cowboy*  
Era você, além das outras três  
Eu enfrentava os batalhões  
Os alemães e seus canhões  
Guardava o meu bodequê  
E ensaiava um *rock*  
Para as matinês

Agora eu era o rei  
Era o bedel e era também juiz  
E pela minha lei  
A gente era obrigada a ser feliz  
E você era a princesa  
Que eu fiz coroar  
E era tão linda de se admirar  
Que andava nua pelo meu país



Não, não fuja não  
Finja que agora eu era o seu brinquedo  
Eu era o seu pião  
O seu bicho preferido .  
Sim, me dê a mão  
A gente agora já não tinha medo  
No tempo da maldade  
Acho que a gente nem tinha nascido

Agora era fatal  
Que o faz-de-conta terminasse assim  
Prá lá deste quintal  
Era uma noite que não tem mais fim  
Pois você sumiu no  
mundo Sem me avisar  
E agora eu era um louco a perguntar  
O que é que a vida vai fazer de mim.

A) No texto, há duas palavras de origem inglesa. Quais são elas?

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

B) De que o narrador do texto brincou?

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

C) Quantas noivas tinha o cowboy?

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

D) O narrador, além de ser rei, juiz e bedel, também fazia leis. Cite um trecho em que isso é mostrado.

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

E) De acordo com o texto essa lei foi cumprida? Por quê?

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2 – Escreva as palavras do quadro, do grau normal para o aumentativo e diminutivo.

	Normal	Diminutivo	Aumentativo
Animal			
Barca			
Cão			
Boca			
Chapéu			
Casa			
Corpo			

3 – Combine estas palavras, formando substantivos compostos:

gira – bota – banho – lata – flor – beija – lume – vaga – bate – tempo – passa – maria – vira –  
fora – boca – sol

4 – Complete o texto abaixo empregando artigos definidos ou indefinidos.

\_\_\_\_\_ passeio no clube

Estava \_\_\_\_\_ manhã ensolarada! \_\_\_\_\_ nuvens do céu estavam em forma de flocos de algodão.

\_\_\_\_\_ crianças resolveram passar \_\_\_\_\_ dia no clube.

\_\_\_\_\_ água da piscina estava morninha.

Gilberto brincava com \_\_\_\_\_ bola colorida enquanto Sofia dá \_\_\_\_\_ mergulho na piscina.

\_\_\_\_\_ senhor Honório, avô das crianças, aconchegou-se debaixo de \_\_\_\_\_ barraca de sol e deu \_\_\_\_\_ cochiladas.

\_\_\_\_\_ dia passou tão rapidamente que \_\_\_\_\_ crianças nem perceberam o tem passar.

5 – Separe os substantivos abaixo nas duas colunas:

mulher – felicidade – doçura – óculos – Amazonas – livro – tristeza – filhos – otimismo –  
guarda-roupa – inteligência.

Substantivos abstratos

Substantivos concretos

6 – Passe as palavras abaixo para o plural:

A) manhã: \_\_\_\_\_

B) mão: \_\_\_\_\_

C) senhor: \_\_\_\_\_

D) casal: \_\_\_\_\_

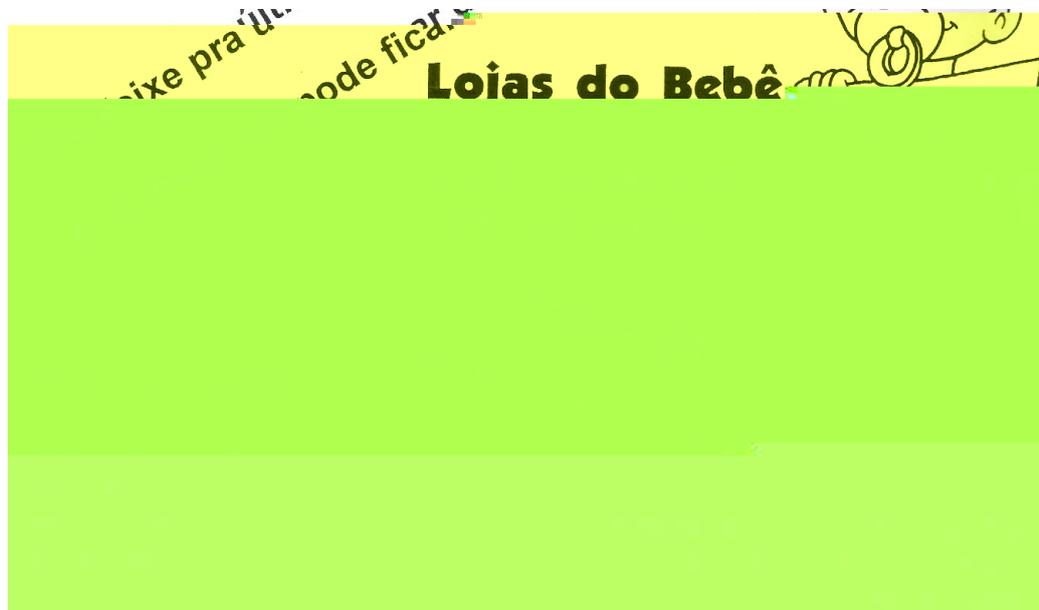
E) cidadão: \_\_\_\_\_

F) patrão: \_\_\_\_\_

G) repórter: \_\_\_\_\_

7 – Observe:

O ANÚNCIO



A) Qual é o nome da loja do anúncio?

R: \_\_\_\_\_

B) O que é vendido nela?

R: \_\_\_\_\_

C) Escreva o endereço da loja?

R: \_\_\_\_\_

8 – Escreva o substantivo coletivo de:

A) Conjunto de fotografias

B) Conjunto de pessoas

C) Conjunto de estrelas

D) Conjunto de uvas; de bananas

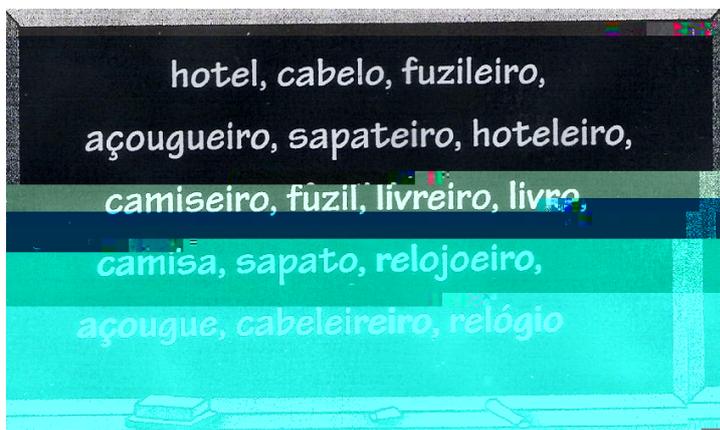
E) Conjunto de livros

9 – Acentue e separe as palavras do quadro, classifique as quanto a tonicidade e ao número de sílabas.

Palavra	Classificação	
	Quanto ao número de sílabas	Quanto à tonicidade
Pêssego		
Árvore		
Casamento		
Alguém		
Médico		
Café		

10 – Passe um traço sob os substantivos comuns e dois sob substantivos próprios:

- A) A prova de matemática foi difícil.
- B) Maria Luísa é minha professora de ciências.
- C) Catatau é o ursinho do zoológico de Belo Horizonte.
- D) As carteiras da escola de Jair estão quebradas.



pare em primitivos dos derivados.

Primitivos

Derivados

12 – Complete com o que se pede:

- A) (S ou C?) \_\_\_acada, \_\_\_ebola, \_\_\_inema.
- B) (G ou J?) \_\_\_ilete, \_\_\_umento, \_\_\_íria.
- C) (S ou Z?) certe\_\_\_a, surpre\_\_\_a, a\_\_\_eite.
- D) (Lh ou Li?) famí\_\_\_a, pa\_\_\_a, Ame\_\_\_a.

13 – Complete com M ou N e copie as palavras:

pe\_\_\_sou

co\_\_\_prido

bo\_\_\_de

alca\_\_\_çaram

ta\_\_\_bor

ca\_\_\_po

14 – Complete com S ou Z e copie as palavras:

cami\_\_ola

fa\_\_enda

tre\_\_e

desli\_\_e

ro\_\_eira

15 – Complete com R ou RR e copie as palavras:

te\_\_a

cacho\_\_o

bu\_\_aco

\_\_asgado

ama\_\_

16 – Sublinhe somente as palavras que contenham dígrafos:

requeijão – flor – descida – passado – aberto – blusa – gueto

aguar – carro – plástico – exceto – rosto.

17 – Complete as frases abaixo com (*por que / porque / por quê*).

A) - \_\_\_\_\_ vocês chegaram atrasados?

- Ora, \_\_\_\_\_ havia um congestionamento terrível.

B) Fiquei sabendo que você não foi à escola. \_\_\_\_\_?

C) Lara desligou a televisão. \_\_\_\_\_?

D) Posso saber \_\_\_\_\_ você ainda não foi tomar banho?

18 – Ordene a 2ª coluna pela 1ª de acordo com os sinônimos das palavras.

1 notaram

2 preocupado

3 acontecendo

4 continuava

5 resolveu

6 fizeram

7 apareceram

aprensivo

permanência

decidiu

perceberam

surgiram

construíram

sucedendo

19 – Sublinhe os adjetivos das frases:

A) A lambreta da velha era nova e vermelha.

B) Os companheiros eram fracos e sinceros.

C) Meu irmão estava bravo comigo.

D) O fiscal era desconfiado e curioso.

20 – Separe as sílabas das palavras e numere-as de acordo com os encontros vocálicos:

1

Ditongo

2

Tritongo

3

Hiato

balão \_\_\_\_\_

piano \_\_\_\_\_

toalha \_\_\_\_\_

paraguai \_\_\_\_\_

enxagüei \_\_\_\_\_

bombeiro \_\_\_\_\_

21 – Encaixe na cruzadinha o antônimo das palavras abaixo:

1. bem

2. longe

22 – Complete as frases com pronomes pessoais do caso reto:

A) \_\_\_\_\_ usamos argila para fazer modelagem.

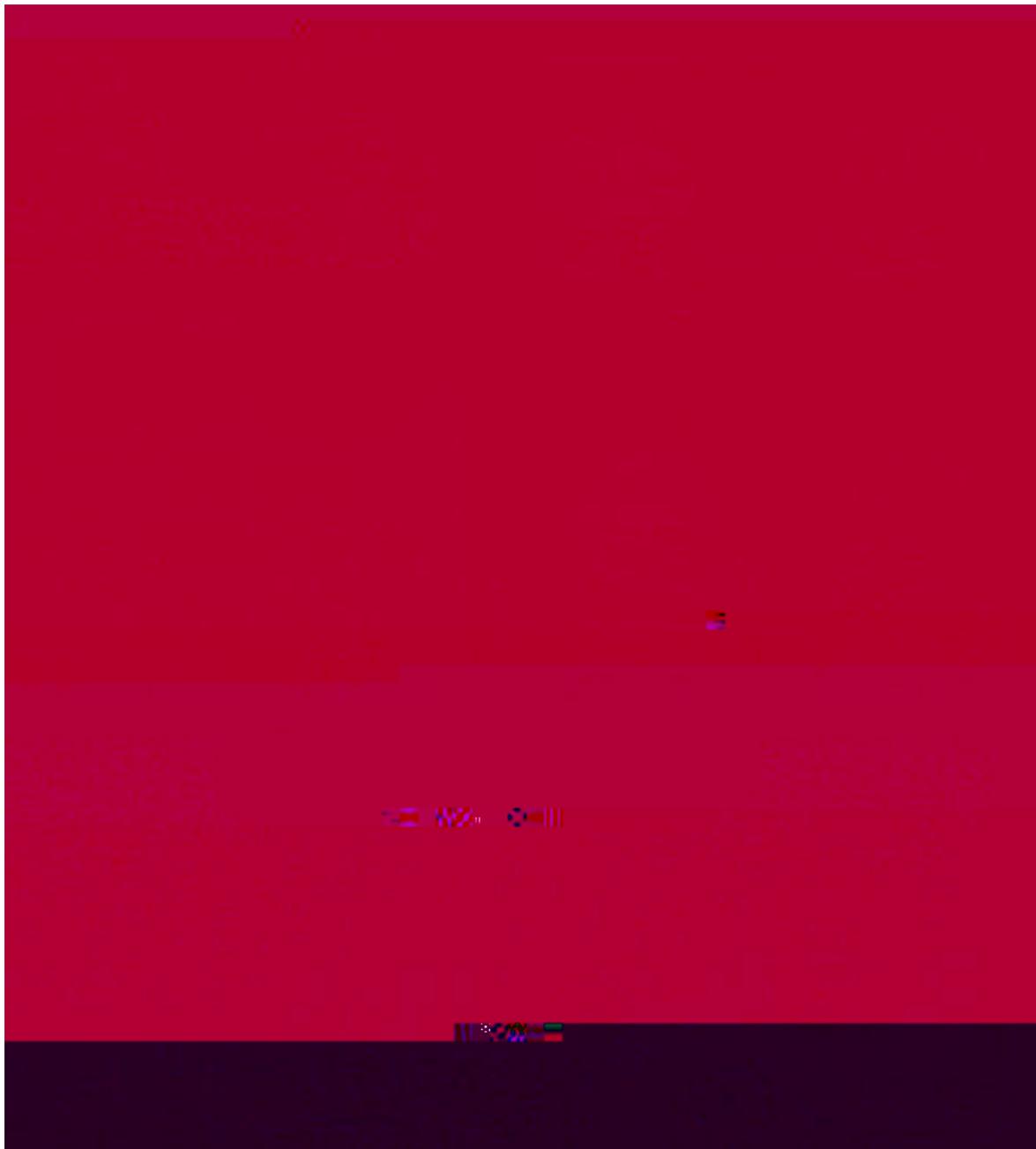
B) \_\_\_\_\_ saiu cedo.

C) \_\_\_\_\_ não fui à escola.

D) \_\_\_\_\_ gostas de chocolate.

E) \_\_\_\_\_ chegaram atrasados.

23 – Escreva um diálogo com os personagens abaixo:





25 – Reescreva as frases substituindo os substantivos femininos por substantivos masculinos. Faça todas as modificações necessárias.

A) A avó foi com a neta para a casa das primas.

R: \_\_\_\_\_

B) Minha mãe e minha madrinha comeram carne de vaca.

R: \_\_\_\_\_

C) Na festa estavam presentes: a imperatriz, a poetisa e a embaixatriz.

R: \_\_\_\_\_

26 – Conjugue o verbo: ANDAR.

Presente	Pretérito	Futuro
Eu _____	Eu _____	Eu _____
Tu _____	Tu _____	Tu _____
Ele _____	Ele _____	Ele _____
Nós _____	Nós _____	Nós _____
Vós _____	Vós _____	Vós _____
Eles _____	Eles _____	Eles _____

**Informação Nutricional**  
Porção de 200 ml (1 copo)

Quantidade por porção		% VD(*)
Valor Energético	90 kcal ou 378 kJ	4%
Carboidratos	24 g	8%
Calcio	1,8 mg	2%
Vitamina C	30,4 mg	68%

\* Não contém quantidade significativa de proteínas, gorduras totais, gorduras saturadas, gorduras trans, fibra alimentar e sódio.  
\* % Valores Diários com base em uma dieta de 2.000 kcal ou 8400 kJ. Seus valores diários podem ser maiores ou menores dependendo de suas necessidades energéticas.

Reg. do produto no M.A.P.A n° SP 05990.00033-5

**REFRESCO DE LARANJA, COM ACEROLA PASTEURIZADO**  
Validade e lote: vide marcação na embalagem.

Fabricado e engarrafado por: **Via Néctare Tecnologia em Bebidas e Alimentos Ltda.**  
Rod. SP 333 - Km 143 - Distrito Industrial Taquaritinga - SP - Fone: (16) 3253 9393  
CNPJ: 03.471.512/0001-24  
**INDÚSTRIA BRASILEIRA**

Após aberto, conserve refrigerado.

**FRUPIC**  
BEBA GELADO  
**Laranja com Acerola**

REFRESCO DE LARANJA COM ACEROLA

**450ml**

A) Qual é o nome do produto?

R: \_\_\_\_\_

B) Localize na propaganda onde está escrito a informação sobre qual é o produto anunciado, e escreva.

R: \_\_\_\_\_

C) Qual é a utilidade deste produto?

R: \_\_\_\_\_

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)