



**José Roberto da Silva Rodrigues**

**Resultados Escolares e Responsabilização  
no Rio de Janeiro**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Creso Franco

Rio de Janeiro  
Abril de 2007

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.



**José Roberto da Silva Rodrigues**

**Resultados Escolares e Responsabilização  
no Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof. Creso Franco**

Orientador

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Profª Alicia Bonamino**

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof. Márcio da Costa**

UFRJ

**Prof. Paulo Fernando C. de Andrade**

Coordenador Setorial do Centro de  
Teologia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 10 de abril de 2007.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

## **José Roberto da Silva Rodrigues**

Graduou-se em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1998. Desde o mesmo ano é professor da SEE/RJ, atuando em experiências pontuais nos pré-vestibulares comunitários e na rede privada de educação básica, inclusive como supervisor pedagógico na área de Ensino Fundamental do Colégio Cereja entre 2004 e 2005. Em 2006 fez parte da equipe de educadores que capacitou professores em 07 estados brasileiros através do projeto A Cor da Cultura - Canal Futura/FRM, concluiu o curso de Mestrado em Educação pela PUC-Rio em 2007 apresentando a dissertação "Resultados Escolares e Responsabilização no Rio de Janeiro". Sob o pseudônimo de Zé Café o autor também exerce atividades artísticas apresentando, como cantor e compositor, trabalho musical constituído a partir das matrizes afro-latinas da cultura popular brasileira. Atualmente é professor dos departamentos de História e Pedagogia das Faculdades Integradas Simonsen.

### Ficha Catalográfica

Rodrigues, José Roberto da Silva

Resultados escolares e responsabilização no Rio de Janeiro / José Roberto da Silva Rodrigues ; orientador: Creso Franco. – 2007.

96 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Nova escola. 3. Avaliação. 4. Ensino médio. I. Franco, Creso. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico este trabalho à minha família  
à Laurenice minha eterna namorada e Eloá nossa filha, por serem  
apaixonantes, companheiras e compreensivas.  
à meus Pais Zequinha e Áurea, à Eunice, minha sogra, à  
Leinimar, minha cunhada,  
e ao Nem “*duas camisas*”, meu irmão mais novo  
às minhas madrinhas Ana e Sônia, minha grande mãe Vita e  
minha irmã Selma.  
E a todos os amigos e amigas que me ajudam  
a fazer a ligação necessária entre o Educador e o Artista que sou  
E professores(as) e alunos(as) com os quais posso  
aprender e ensinar.

## Agradecimentos

A construção de um objeto e de um trabalho de pesquisa é tarefa árdua e somente possível com a contribuição de muitas pessoas, eu gostaria de agradecer a colaboração de alguns entre muitos!

Em primeiro lugar ao meu orientador que aceitou o desafio de me conduzir, sendo eu marinho de primeira viagem no tema da responsabilização e da pesquisa quantitativa. Aos colegas do CAP-UFRJ 'Manu', Mônica, Fábio, Emílio, Chico e Ceará através dos quais me apaixonei pelos desafios da educação, e especialmente Ana M. Monteiro que me apresentou este programa de pós-graduação.

Agradeço as professoras Isabel Lélis, Alicia Bonamino e Rosália Duarte, com elas me aproximei deste tema de pesquisa e tive a orientação necessária para conduzir melhor o curso. Ao professor Leandro Konder meu orientador acadêmico que, apesar de nunca ter-me tido como aluno, foi meu professor nos livros, nas conferências e nos muitos cafés e almoços durante o mestrado.

Agradeço à professora Sônia Kramer por estar sempre atenta e disposta a ajudar, esclarecer e orientar, ao professor José Carmelo por me incentivar e às professoras Tânia Dauster e Zaia Brandão com as quais qualifiquei meu olhar sobre o outro: antropológico e sociologicamente falando. Também a todos os outros professores do departamento com os quais o diálogo e a leitura foram a melhor sala de aula.

Obrigado aos muitos amigos e amigas do curso e em especial aos da minha turma de mestrado 2005/1 que foram imprescindíveis nesta caminhada, ela é a *melhor de todos os tempos do mestrado em educação da PUC!* À todos eles e elas, do núcleo duro ou não tão duro assim, um muitíssimo obrigado, pelo socorro, pelo companheirismo, pelos *chopp's* de uma ou mais horas!

Sou muito grato aos colegas doutorandos, doutorandas e os(as) já doutores(as). Um mestrando não pode viver sem eles! Obrigado à Isabel, Sibebe, Fátima, Glauco, Elisangela, Carlos, Conceição, Augusto, Lina Kátia e tantos outros.

Muito obrigado às meninas e aos meninos da secretaria, Patrícia, Janaína, Sandra, Geneci e Marcelo, aos ascensoristas Paulinho, parceiro de viola nos breves intervalos e Chica amiga e conselheira nos momentos altos e baixos pelo elevador. À Cinthia Araújo colega desde a graduação, e com quem *vim, vi e venci* nesta jornada.

Sou grato à Coordenadora da Unidade de Avaliação do Nova Escola, Sra. Edilene, por me receber inúmeras vezes em meio a correria da SEE no centro do Rio de Janeiro.

Aos amigos Cícero César, Laila, Raul Borges e Maurinho desde o rigor da leitura e orientação para os textos até ao esforço não menos importante dedicado às canções. A Luis C. Torres, pelos sambas e sociologia política vivida na carne, obrigado Robson Britto, Jorge Paulo e Marcelo Duarte, sempre presentes nos momentos alegres ou difíceis. Enfim a galera de Bangu, Realengo e longas adjacências.

No ano passado a convivência com os amigos do projeto A COR DA CULTURA, me fez uma pessoa e um professor melhor, obrigado a todos e todas.

Obrigado aos Diretores Sueli e Jorginho e a todos(as) os(as) colegas alunos(as) e professores(as) do CE Pierre Plancher e CE Nicarágua.

A todos os colegas e alunos do CEREJA pelas infinitas oportunidades de crescimento. Ao grande amigo Dário pelo companheirismo e por manter meu velho e já cansado computador funcionando, apesar do insaciável SPSS.

À Regina e todos os meus amigos carnis e astrais do ‘Cantinho do Oriente’, e enfim à todas as energias do cosmos que de uma forma ou de outra me ajudam na caminhada da existência.

Ao meu querido ‘Ferreira’ pela companhia nas solitárias ou não, festivas ou reflexivas, diurnas ou noturnas, calmas ou apressadas, mas sempre longas idas e vindas.

Por fim gostaria de agradecer à PUC-RJ, ao Departamento de Educação e ao meu grupo de pesquisa, o GERES que, praticamente de maneira afirmativa, garantiram que eu tivesse a estrutura, os recursos materiais e humanos necessários para o encaminhamento desta pesquisa.

A todos que com certeza eu deveria também estar citando aqui, muito obrigado!

## Resumo

Rodrigues, José Roberto da Silva; Franco, Creso. **Resultados Escolares e Responsabilização no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2007, 96 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente estudo objetivou relacionar o programa de avaliação e responsabilização escolar – Nova Escola à evolução atual do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro. Nosso objetivo principal era verificar em que medida o Nova Escola pode ser relacionado à evolução dos resultados escolares do Estado do Rio entre 2000 e 2005.

Numa perspectiva qualitativa, o Nova Escola foi analisado a luz de pesquisa documental que teve como principal objeto a documentação referente ao próprio programa. Procuramos compreender a natureza do processo de responsabilização, os instrumentos de avaliação utilizados ao longo dos anos bem como as oscilações destes últimos entre as categorias de avaliação – baseadas em resultado, processo, norma, critério e progresso escolar. Em outra, de cunho quantitativo, foram observados os dados referentes à proficiência (Saeb) e fluxo (Censo Escolar) no entorno do mesmo período. Estes dados foram observados através da comparação com os resultados escolares de outros estados do país.

Junto aos dados de fluxo foi possível verificar uma pequena melhora no primeiro biênio do programa, mas que não se sustentou nos anos seguintes. Na proficiência em Língua Portuguesa o estado obteve um desempenho melhor em relação a outros estados. De maneira geral constatou-se um impacto do programa sobre os resultados escolares como um todo que, embora menos expressivo em alguns indicadores, tornou mais estáveis os resultados escolares do estado do RJ.

### Palavras-chave:

Nova Escola, Avaliação, Ensino Médio.



## Abstract

Rodrigues, José Roberto da Silva; Franco, Creso (Advisor). **Accountability and Schools Results in the Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2007, 96 p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The following study aimed at relating the program of school evaluation and accountability – Nova Escola- to the current evaluation of public high school in Rio de Janeiro state. Our principal objective was to verify to which extent the program can be related to the evolution of the school results from 2000 to 2005.

From a qualitative perspective, the Nova Escola was analysed under the light of a documented research, which has as principal objective the documentation on the program itself. It was attempted to understand the nature of the process of accountability, the evaluation tools used along the years, as well as the oscillations they have between the categories of evaluation – based in result, process, norm, criterion, and school progress. In another perspective, quantitative-oriented, it was observed the data concerning proficiency (Saeb) and flow (Censo Escolar) corresponding the same period. This data was observed by means of a comparison with school results from other states Brazil.

Close to the flow data were possible to verify a small improvement in the first biennium of the program, but that was not sustained the following years. In the proficiency and, Portuguese Language the state obtained a better acting in relation to other states. In a general way an impact of the program was verified on the school results as a whole that, although less significant in some indicators, it turned stabled the results scholars of the state of RJ.

### Key-words:

Nova Escola; Evaluation; High School Reform.

## Sumário

1. Introdução .....	13
1.1. O Contexto .....	13
1.1.1. Responsabilização para Quê? .....	14
1.1.1. Responsabilização para Quem? .....	16
1.1.3. Responsabilização no Brasil: O caso do Rio de Janeiro .....	20
1.2. O Problema .....	21
1.3. Os Objetivos .....	22
1.4. Entre Dados Qualitativos e Quantitativos: Os Caminhos da Pesquisa e Algumas Notas sobre o Método .....	22
1.4.1. Estudando a Evolução do Programa Nova Escola e dos Resultados Escolares .....	23
2. O Programa Nova Escola em Ciclos: da Trajetória aos Instrumentos de Avaliação .....	26
2.1. Os Ciclos 2000 e 2001 .....	28
2.2. A Segunda Etapa ou... O Nova Escola em Transição: O Ciclo 2003 .....	32
2.3. Os Ciclos 2004 e 2005 .....	34
2.4. Os Ciclos e as Categorias de Análise .....	40
2.4.1. Ajustando o Foco: Entre o Processo e os Resultados .....	43
2.4.2. Qualificando a Avaliação: Entre a Norma e o Critério .....	46
2.4.3. O Progresso da Escola .....	50
3. A Evolução do Fluxo e do Desempenho Escolar em Perspectiva Comparativa... .....	54
3.1. Do Cotidiano da Pesquisa Quantitativa .....	55
3.2. Estudando a Proficiência .....	58
3.3. Estudando o Fluxo .....	64
4. Conclusões .....	71
4.1. Considerações Finais .....	77
5. Referências Bibliográficas .....	80
6. Anexos .....	85

## Lista de Figuras, Gráficos, Tabelas e Anexos

Figura 1 - 'Organograma das Reformas Educacionais' .....	16
Figura 2 - Variáveis de Pesquisa .....	23
Gráfico 1 - Série Histórica do Saeb – proficiência em Matemática e LP da 3ª.S. do EM para o Brasil como um todo .....	27
Tabela 1 – Relatório da Avaliação Externa da Gestão Escolar .....	30
Tabela 2 – Relatório da Avaliação do Desempenho Escolar .....	30
Tabela 3 – Metas de Proficiência para o Programa Nova Escola .....	35
Tabela 4 & 4.1 – Avaliação da Escola .....	36
Tabela 5 & 5.1 – Avaliação do Aprendizado .....	37
Tabela 6 & 6.1 – Avaliação do Fluxo Escolar .....	37
Tabela 7 & 7.1 – Avaliação da Gestão .....	38
Tabela 8 & 8.1 – Transparência .....	38
Gráfico 2 – Proficiência em LP – Escola Pública Estadual .....	59
Gráfico 3 – Proficiência em LP – Escola Pública Estadual exceto Escolas Técnicas e/ou Especiais .....	60
Gráfico 4 – Proficiência em Matemática – Escola Pública Estadual .....	60
Gráfico 5 - Proficiência em Matemática – Escola Pública Estadual exceto Escolas Técnicas e/ou Especiais .....	61
Tabela 9 – Variação do Desempenho Médio das Diversas Unidades de Análise para Diferentes Períodos de Tempo .....	62
Gráfico 6 – Taxa de 'Não-aprovação' .....	65
Gráfico 7 – Taxa de Abandono .....	66
Gráfico 8 – Taxa de Reprovação .....	67
Anexo 6.1.1 – Ciclo 2000 .....	87
Anexo 6.1.2 – Ciclo 2001 .....	88
Anexo 6.1.3 – Ciclo 2003 .....	89
Anexo 6.1.4 – Ciclo 2004 .....	90
Anexo 6.1.5 – Ciclo 2005 .....	91
Anexo 6.2.1 – Tabela Geral do Gráfico 1 .....	92
Anexo 6.2.2 – Tabela Geral dos Gráficos 2 e 4 .....	92

Anexo 6.2.3 – Tabela Geral dos Gráficos 3 e 5 .....	92
Anexo 6.2.4 – Tabela Geral do Fluxo de Abandono .....	93
Anexo 6.2.4.1 – Tabela com o Desempenho das Trajetórias para o Indicador de Abandono .....	93
Anexo 6.2.5 – Tabela Geral do Fluxo de ‘Não-aprovação’ .....	93
Anexo 6.2.5.1 – Tabela com o Desenvolvimento das Trajetórias para o Indicador de ‘Não-aprovação’ .....	94
Anexo 6.2.6 – Tabela Geral do Fluxo de Reprovação .....	94
Anexo 6.2.6.1 – Tabela com o Desenvolvimento das Trajetórias para o indicador de Reprovação .....	94
Anexo 6.2.7 – Tabela Geral do Fluxo de Aprovação .....	95
Anexo 6.2.7.1 – Gráfico do Fluxo de Aprovação .....	95
Anexo 6.2.8 – Gráfico da Proficiência em Matemática 1995 – 2005 .....	95
Anexo 6.2.9 – Gráfico da Proficiência em LP 1995 – 2005 .....	96
Anexo 6.2.10 – Tabela Geral dos Gráficos 6.2.8 e 6.2.9 .....	96

*(...) Se o que se pode ver, ouvir, pegar, medir, pensar  
Do avião a jato ao jaboti  
Desperta o que ainda não, não se pôde pensar  
Do sono eterno ao eterno devir  
Como a órbita da terra abraça o vácuo devagar  
Para alcançar o que já estava aqui  
Se a crença quer se materializar  
Tanto quanto a experiência quer se abstrair (...).*

**A Ciência em si.**  
**QUANTA**  
Gilberto Gil e Arnaldo Antunes

# 1 Introdução

## 1.1 O Contexto

Nos últimos anos tanto governos como a sociedade civil tem se utilizado mais intensamente de políticas de avaliação as quais tomam fôlego renovado, principalmente em países da América Latina como o Brasil.<sup>1</sup>

Mesmo em países com longa tradição em avaliação de larga escala como os EUA não há consenso sobre os benefícios de tais políticas, sobretudo, quando elas desencadeiam processos responsabilização.

Para alguns, a responsabilização se apresenta como uma importante alavanca para superação dos problemas de qualidade e das profundas desigualdades ainda muito presente nas escolas, isto, por incentivar a autonomização das ações pedagógicas, a reflexão e o balizamento das políticas públicas.

Para outros, significa a radicalização dos ditames neoliberais em nossa sociedade, pelo simples fato de tais políticas permitirem o reforço – no interior e entre escolas – das desigualdades já existentes na sociedade como um todo, justo por tornar as escolas ou os sistemas escolares mais vulneráveis às condicionantes já existentes, como a falta de recursos, por exemplo.

De maneira geral os problemas de equidade e de eficácia escolar é que vêm motivando políticas e pesquisas voltadas para os atores e a cena educacional. Tais questões tornam-se ainda mais agudas nas escolas que atendem as camadas da população caracterizadas pelo baixo nível sócio-econômico, e em maioria nas redes públicas de ensino.

Não perder de vista este cenário durante toda minha trajetória no curso de pós-graduação em Educação Brasileira da PUC-RIO contribuiu decisivamente para a escolha do tema aqui abordado.

---

<sup>1</sup> Mesmo de forma incipiente já se pode falar em um “núcleo de publicações sobre eficácia escolar baseadas em dados brasileiros” C. Franco; I. Ortigão; A. Albernaz; A. Bonamino; G. Aguiar f. Alves; N. Sátyro - *“Eficácia escolar em Brasil: Investigando práticas y políticas escolares moderadoras de desigualdade educacionais”* In: Preal (MIMEO).

O Programa Nova Escola não desponta somente como uma experiência de avaliação educacional de larga escala, mas também como uma proposta de responsabilização pelos resultados, algo ainda raro em nosso país.

### 1.1.1 Responsabilização Para Quê?

Para Barroso (1996) o problema com as políticas de responsabilização estaria no fato de que a autonomia proposta às escolas consistiria numa *autonomia decretada* e não *construída*. Observando principalmente o movimento ocorrido em países de língua inglesa, o autor apóia sua argumentação referindo-se ao *School Based Management*, segundo ele, carro chefe das propostas de autonomia e auto-gestão de recursos encaminhadas naqueles países.<sup>2</sup>

Na busca da eficácia escolar as instituições escolares estariam passando por um conjunto de ajustes orientados pelas atuais lógicas de mercado e de gestão empresarial no intuito de torná-las efetivamente mais produtivas, tanto na sua qualidade quanto na sua quantidade como, por exemplo, no controle de taxas de fluxo mais adequadas aos contingentes que as escolas atendem.

Duran (2003) também se posiciona a respeito e assim como Barroso, autor que ‘denuncia’ a redução dos problemas da escola ao âmbito da gestão, a avaliação no contexto de responsabilização poderia *limitar-se* à função reguladora e de controle, desvinculando-se de sua função emancipadora. Ênfase a aproximação da posição desta pesquisadora com o conceito de *autonomia construída*, sublinhado por Barroso. Para ambos não estariam resguardadas as características intra-escolares que, segundo eles, muitas vezes são ignoradas e atropeladas por tais iniciativas.

Um outro ponto mais implícito no texto de Barroso é o da escola eficiente versus escola democrática. Para Duran (2003), a responsabilização pelos resultados escolares dos alunos – o “prestar contas”, pode promover muito pouco de uma educação democrática.

Residem nesta crítica as incertezas a respeito do significado de uma escola competente/eficiente, e da própria necessidade da avaliação de resultados para o

---

<sup>2</sup> Segundo o autor principalmente nos EUA, algumas províncias do sul do Canadá, na Inglaterra, País de Gales, na Austrália e na Nova Zelândia.

sucesso de uma educação comprometida com as camadas mais pobres da população e com a transformação social.

O pano de fundo destas tensões é ainda mais amplo para Pérez Gómez (2001). Segundo este autor, o próprio movimento das escolas eficazes surgiria a reboque do projeto neoliberal da atual sociedade o que, reforçando as críticas referidas acima, daria origem a uma 'pseudo-autonomia'. Para o autor, a aproximação entre os modelos público e privado, o que ele mesmo chama de *mestiçagem*, não resolve os equívocos históricos da escola pública na busca de uma educação realmente democrática. Por conseguinte, não se justificando a tendência *privatizante* da atualidade.

Um outro lado destas questões diretamente ligado, a meu ver, ao tema da responsabilização está relacionado à prática docente. Perez Gómez (2001) pronuncia-se a respeito quando se refere à saturação de tarefas e *responsabilidades* dos mesmos frente às novas exigências curriculares e sociais que pressionam a vida diária da escola.

A introdução de novas áreas e orientações curriculares, os projetos de reforma e exigências sociais de eficiência e a avaliação do rendimento das escolas e dos docentes para facilitar o controle social do serviço educativo e a livre escolha de escolas por parte das famílias, são algumas das exigências que, segundo o autor, contribuem para a transformação do trabalho docente.

Em sua opinião nem todas as demandas sociais provocam uma resposta imediata da escola e por isso a responsabilidade de dar respostas às demandas sociais sobrecarrega menos os professores se dividida entre o *grupo de companheiros* e legitimada por um *processo reflexivo* entre os professores.

De uma forma ou de outra, ou seja, de cima para baixo ou vice-versa, a busca de possíveis respostas parece estar apoiada também nas próprias dinâmicas internas das escolas e seus atores. E por isso são crescentes os esforços destinados à elaboração e aplicação de testes de medição e avaliação da aprendizagem, dos ambientes escolares e das redes de ensino.



### 1.1.2 Responsabilização Para Quem?

Carnoy (2002), ao relacionar as reformas da educação aos macros processos de *mundialização* da economia identifica três tipos de reformas educacionais: as fundadas na competitividade; nos imperativos financeiros e as baseadas nas preocupações em torno da equidade.<sup>3</sup>

Figura 1



Fonte: CARNOY, M – **Mundialização e reforma na educação: O que os planejadores devem saber**. Brasília: Unesco, 2002.

<sup>3</sup> *Mundialização* pode ser perfeitamente entendida aqui como processo de *Globalização*. Segundo verbete Aurélio: "(...) 2. Econ. Processo típico da segunda metade do séc. XX que conduz a crescente integração das economias e das sociedades dos vários países, especialmente no que toca à produção de mercadorias e serviços, aos mercados financeiros, e à difusão de informações".

Para ele a ‘mundialização’ levaria os governos a desviar a atenção das reformas fundadas na equidade o que pode em primeiro lugar limitar a complementaridade entre estas e as orientadas para a competitividade, desequilibrando o contexto a favor das destas últimas.

Em segundo lugar podendo privilegiar as reformas fundadas nos imperativos financeiros que acabam por reforçar a desigualdade diante dos serviços prestados pelo sistema educacional.

Para ele estes riscos não sustentam a afirmação de que a política educativa não possa aplicar reformas de equidade bem sucedidas em um ambiente globalizado, para tanto, ele cita exemplos como o do estado do Texas nos EUA, que se utiliza da responsabilização pelos resultados essencialmente ligada ao desempenho e alunos afro-americanos e latinos.<sup>4</sup>

O mesmo autor em artigo mais recente (2004) procurou observar os efeitos da responsabilização externa em relação às taxas de desempenho em estados norte-americanos, e suas constatações não demovem a sua crença positiva no princípio de *accountability*.

Neste estudo ele procurou observar o rendimento dos alunos através do exame de matemática da Avaliação Nacional do Progresso Educacional (NAEP) entre os anos de 1996 e 2000 a partir dos sistemas de responsabilização pelos resultados implementados nos estados norte-americanos.

Dois questionamentos inicialmente feitos pelo autor chamam a atenção.

Primeiro, se de fato as escolas criam estratégias para melhorar o desempenho dos alunos nas provas, o que poderia ocorrer a despeito de qualquer esforço efetivamente pedagógico para a melhoria do aprendizado geral e mais duradouro entre os (as) alunos (as). Este aspecto permitiria questionar o respaldo das medições feitas nas escolas.

Segundo, se os processos de responsabilização elevando a pressão sobre os docentes acabariam causando um aumento das taxas de reprovação em determinadas séries.

Seu estudo apontou que ‘estados com um maior número de habitantes, com cifras absolutas de minorias desfavorecidas correspondentemente altas,

---

<sup>4</sup> Neste caso utiliza-se do sistema de premiação que remunera os professores de acordo com o desempenho de seus alunos. O autor chama a atenção para outras iniciativas destinadas às escolas com baixo desempenho pela América Latina como Argentina, Uruguai e Chile.

sistemas escolares maiores e cidades maiores, tendem a empregar sistemas de responsabilização pelos resultados mais sólidos'. (Carnoy: 2004, pp31)

Portanto, ao contrário do que muitos esperariam, há uma correlação positiva entre sólidos sistemas de responsabilização pelos resultados e os resultados escolares da proficiência entre os alunos.

Mais do que isso se verificou também que sólidos programas de responsabilização contribuem para tornar as escolas mais equânimes, sobretudo em relação ao aprendizado de alunos brancos, negros e hispânicos, pois apesar destes dois últimos grupos partirem de níveis inferiores de desempenho nas habilidades básicas, o autor observou que o incremento destas habilidades para estes dois grupos fora bastante significativo.

Carnoy verificou que o desempenho de negros e hispânicos foi ainda melhor que aquele obtido entre alunos brancos, considerando estados com maior ênfase na responsabilidade pelos resultados.

No caso das provas da 4ª. séries estes resultados estão fortemente associados à responsabilização pelos resultados, sobretudo para alunos negros. O autor concluiu também que os estados que atendem em maior proporção as 'minorias' tem maior chance de implementar a responsabilização pelos resultados, além do que, quanto mais sólido é o processo de responsabilização, menores são as taxas de retenção na 9ª. série e maiores as probabilidades de conclusão.

Outro autor que também partilha uma visão positiva à cerca da responsabilização é Brooke (2006). Contudo, ele aponta aspectos de fragilidade passíveis de serem observados em algumas experiências correntes no Brasil.

Em primeiro lugar ele enfatiza que o próprio Estado seria o elemento crucial na qualidade das escolas e não somente o avaliador, o que reforça a necessidade de se determinar melhor o papel e o desempenho da burocracia no sistema de responsabilização. Além disso, Brooke sublinha que a necessidade de se assegurar sistemas de apoio e capacitação efetivos de acordo com os problemas identificados nas escolas nem sempre é atendida, e um maior cuidado nesta direção certamente reduziria as denúncias de abandono das escolas 'condenadas' à sua própria sorte, como se elas fossem inteiramente autônomas. Em terceiro lugar o autor registra a importância de se estabelecer um consenso mais amplo sobre a legitimidade da avaliação e da responsabilização na educação.

As observações acima tomam maior vulto devido ao fato de que os sistemas de responsabilização incidem diretamente sobre o trabalho de docentes e gestores, ambos completamente imersos na realidade da escola. Ainda mais delicado se o sistema aplica a classificação, a divulgação de resultados condicionando a própria remuneração.

De qualquer maneira os atores intra-escolares localizam-se no centro de todas estas tensões, e as políticas de responsabilização encontram maiores obstáculos principalmente porque, como alerta Terry Moe (2003) representam “um exercício de cima para baixo”. Em suas próprias palavras, da busca de um ‘controle hierárquico’ mais efetivo das escolas.

A questão do controle e da responsabilização, segundo ele, avança hoje mais na direção dos mecanismos diretamente ligados à eficiência e a prática pedagógica, o que Nigel Brooke denomina de *responsabilização pelos resultados dos alunos* que teria então o papel de relacionar o trabalho docente e a gestão escolar com a aprendizagem e o desempenho dos alunos.<sup>5</sup>

Em virtude dessas questões a resistência entre diretores (as) e professores (as) é, em muitos casos, grande. Para T. Moe os sindicatos profissionais teriam um papel importante na construção do discurso de resistência às políticas de responsabilização. Estaria posto o que ele denomina *o problema do controle*, que envolveria a capacidade de captar com clareza a prática e medir o nível de eficiência dos (as) professores (as), identificando seus tipos (mais ou menos eficientes) e lidar direta ou indiretamente com as propostas de compensação e/ou punição como forma de incentivo a produtividade.

Sobretudo no contexto intra-escolar, tomar esta perspectiva é, mesmo para o diretor, muito difícil, pois, em sua opinião, muitas informações preciosas a respeito da eficiência dos (as) professores (as) não circulam facilmente no ambiente de trabalho.

Esta tensão se aprofunda em meio aos vários interesses envolvidos. Estes valores, como ele prefere chamar, inevitavelmente entram em conflito: o Estado e

---

<sup>5</sup> Segundo Brooke (2006) existem ainda diferentes tipos de responsabilização: os baseados nos resultados das escolas junto aos sistemas de avaliação – *responsabilização pela aprendizagem*; os baseados na relação com as normas legais – *responsabilização pela conformidade às leis*; e aquele que leva em consideração os contextos profissionais – *responsabilização pela manutenção dos padrões profissionais*. Existiriam ainda outros tipos de responsabilização, como aquela baseada na lógica de mercado, uma espécie de *responsabilização pela capacidade de proporcionar a cada indivíduo chances iguais de desenvolvimento de suas próprias capacidades* (AFONSO 2000, apud DURAN, 2003).

seus os gestores educacionais, diretores (as), professores (as), familiares, alunos (as) e sindicatos.

### 1.1.3 Responsabilização no Brasil: o Caso do Rio de Janeiro

No Brasil, embora sejam raras as experiências de responsabilização é possível identificar resistências frente a estas políticas, tanto entre governos quanto gestores, profissionais e sindicatos.<sup>6</sup>

Brooke (2006) observou alguns sistemas de responsabilização no Brasil, debruçando-se sobre três deles, Ceará, Paraná e Rio de Janeiro. Face aos objetivos dessa dissertação, este último acaso é de especial interesse.

Em relação à política de responsabilização no Rio de Janeiro, os critérios norteadores das avaliações variaram muito ao longo dos anos. E como observa Nigel Brooke, estas alterações nos “dão uma medida das dificuldades em estabelecer consenso em torno dos objetivos e métodos da avaliação de escolas”. No do Rio de Janeiro, mesmo se utilizando da política de *accountability*, o termo – responsabilização praticamente não foi usado ou apenas foi recolocado de forma sutil para definir o programa e seus objetivos.

“Lançado em janeiro de 2000 pelo Governo do Estado,  
o Programa Nova Escola visava **resgatar a auto-estima**  
da escola pública e o papel social do professor do magistério...”  
(MENDONÇA: 2006: pp.142)<sup>7</sup>

“Implementar **mecanismos eficazes de valorização** do magistério público,  
especialmente no que se refere aos aspectos de remuneração, **aperfeiçoamento**,  
período de dedicação e organização administrativa;”<sup>8</sup>  
[GRIFO MEU]

O tema das gratificações é um dos pontos do projeto que mais sofre pressão entre os profissionais, sobretudo devido a forte cultura de isonomia salarial entre os profissionais (BROOKE: 2006).

<sup>6</sup> Em alguns estados já se estruturaram políticas de avaliação educacional de larga escala: RJ, SP, MG, PE, CE e PR, por exemplo. (FRANCO et al. 2004)

<sup>7</sup> O professor Cláudio Mendonça foi secretário de educação do estado do Rio de 2004 a março de 2006.

<sup>8</sup> Parágrafo III, Art. 1º. do decreto 25.959 da SEE, de 12 de janeiro de 2000 que “Institui o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola e dá outras providências”.

Por fim, um outro aspecto que o programa também teve que enfrentar foi o desafio de tornar os resultados mais confiáveis e comparáveis àqueles gerados a partir de outros programas de avaliação escolar de caráter mais amplo como o encaminhado pelo Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

## 1.2 O Problema

A política de responsabilização aplicada a partir de 2000 no Rio de Janeiro se insere no contexto das práticas de avaliação educacional que avançam pelo Brasil e pelo mundo nos últimos anos.

No Brasil, o Rio é o único estado da federação que lança mão da política de avaliação baseada na observância de um complexo de indicadores para classificar e responsabilizar as escolas da rede, redefinindo ano a ano a remuneração de seus profissionais.<sup>9</sup>

O processo de responsabilização em no nosso estado é dirigido exclusivamente aos profissionais da Secretaria Estadual de Educação – SEE/RJ, efetivamente os que têm as piores condições salariais e de carreira se comparados, por exemplo, com os colegas da rede FAETEC-RJ, subordinados a Secretaria de Estado Ciência e Tecnologia.<sup>10</sup>

Em virtude de todas estas questões acima e estando a rede estadual de ensino sujeita a um processo de avaliação/responsabilização desde 2000, haveria ou não alguma relação entre os resultados escolares no estado do Rio de Janeiro e o Programa Nova Escola?

---

<sup>9</sup> O Ceará conta com uma experiência de âmbito regional no município de Sobral que também lança mão de gratificações. (Série Projeto Boas Práticas na Educação – Sobral/CE: 2005, n.1).

<sup>10</sup> Na rede FAETEC o piso salarial em setembro de 2006 era de R\$810,00 para uma jornada de 20 horas semanais. Para uma jornada de 16 horas o piso para os professores da SEE em fevereiro de 2007 era de R\$540,00. Dados da Secretaria de Estado e de Ciência, Tecnologia e Inovação no Rio de Janeiro [www.cbpf.br/~caruso/secti/publicacoes/clippings\\_mensal/setembro/28\\_09.html](http://www.cbpf.br/~caruso/secti/publicacoes/clippings_mensal/setembro/28_09.html). e da SEE/RJ - [www.see.rj.gov.br](http://www.see.rj.gov.br) e SARE - [www.sare.rj.gov.br](http://www.sare.rj.gov.br).

### 1.3 Os Objetivos

#### I

A partir da análise dos critérios e instrumentos de avaliação estabelecidos pelo programa, identificar, classificar e acompanhar as características e alterações do processo de avaliação e responsabilização proposto no Rio de Janeiro.

#### II

Investigar o efeito da implantação da política de responsabilização sobre os indicadores de fluxo e de desempenho discente na 3ª série do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro.

### 1.4 Entre Dados Qualitativos e Quantitativos: Os Caminhos da Pesquisa e Algumas Notas sobre o Método

Tendo-se em vista a utilização de um caminho metodológico *pluriperspectivado*<sup>11</sup> articulou-se durante a pesquisa, o tratamento quantitativo e qualitativo de dados, esta última perspectiva orientada por uma abordagem histórico-cronológica do programa.

Teoricamente esta opção se justifica devido ao reconhecimento já expresso na literatura especializada sobre os ganhos alcançados pelas abordagens que se utilizam da complementaridade entre diferentes perspectivas de pesquisa. (FRANCO: 2004, pp. 62).

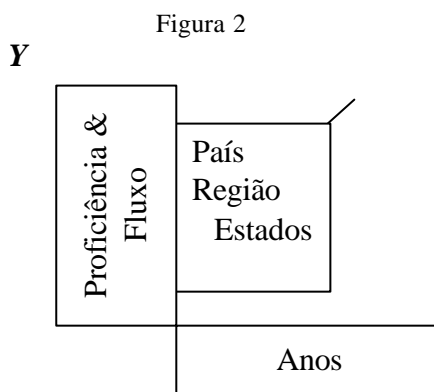
Para o estudo dos elementos constituintes do programa bem como o mapeamento da evolução dos resultados escolares e a sua relação com o processo de responsabilização foi fundamental a observação e a análise de diferentes conjuntos de dados de naturezas diferenciadas, mas que juntos dão sentido ao nosso objeto de estudo.

---

<sup>11</sup> O Termo é cunhado no relato sobre a pesquisa “Tristes Escolas” do pesquisador português João Teixeira Lopes. Para o autor, o caráter *pluriparadigmatico* das Ciências Sociais leva a necessidade de um olhar *pluriperspectivado* sobre a sociedade.

Para esta pesquisa o investimento qualitativo-quantitativo de pesquisa possibilitou uma análise mais completa e equilibrada da trajetória do programa e do desempenho escolar no estado.

A evolução dos índices de proficiência em Leitura e Matemática e das taxas de rendimento (fluxo) constituíram o conjunto de indicadores com os quais investiguei o efeito da política de responsabilização. A variação destes índices e das taxas de rendimento foi observada em função dos anos entre 1995 e 2004, do país, da região sudeste e de seus estados. A proficiência, o fluxo e os anos constituem-se aqui variáveis contínuas, ou seja, sua variação ocorreu baseada em frações e não de categorias em categorias distintas. (BABBIE: 2005, pp. 343).



#### 1.4.1 Estudando a Evolução do Programa Nova Escola e dos Resultados Escolares

Num primeiro momento procedi a um levantamento documental, com o intuito de identificar as principais características do Programa Nova Escola. Partindo desta base documental procurei mapear e analisar os instrumentos e os critérios que nortearam o programa.

Os documentos reunidos foram organizados e catalogados de acordo com suas principais especificidades, e a sua análise contribuiu basicamente para a construção de um quadro cronológico do programa, que por sua vez viabilizou a otimização do mapeamento e classificação dos instrumentos e categorias de avaliação.



Boa parte da base documental tem origem na própria publicação oficial do estado e das agências encarregadas de conduzir a avaliação externa, basicamente relatórios e cadernos de resultados, publicações em geral e do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, entre elas decretos oficiais e regulamentações da Secretaria Estadual de Educação.

Também integram este conjunto materiais com procedência na rede mundial computadores, desde organogramas oficiais sobre atividades previstas para o programa em determinado ano até artigos e entrevistas a respeito do Nova Escola, além de reportagens pontuais publicadas pela mídia jornalística.

Grande parte do material recolhido para as análises foi gentilmente oferecido pela própria Secretaria Estadual, pelo CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da UFJF e por gestores(as) de escola da rede.

Evidentemente o tratamento e estudo de todo esse material qualitativo não se deram de forma estanque e em separado das preocupações quantitativas de pesquisa, apenas por questões operacionais como o reconhecimento do objeto, por exemplo, e em virtude da própria dinâmica do tempo/trabalho à época que está etapa definiu-se como primeira.

Posteriormente, passei a abordagem quantitativa instrumentada pelos softwares SPSS e EXCEL, para a coleta e manipulação dos dados referentes ao fluxo e proficiência. Nesta etapa foram usados dados do Censo Escolar e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Para que fosse possível uma perspectiva comparada foram incluídos nos quadros de análise, como mencionei anteriormente, os dados dos outros estados da região sudeste que embora relativamente parecidos com o Rio de Janeiro não contam com programas de responsabilização.<sup>12</sup>

Foram ainda gerados quadros comparativos onde ficaram excluídas das amostras, quando existentes é claro, as escolas técnicas e especiais (CAP's e Institutos de educação) da rede estadual o que permitiu uma avaliação mais apurada dos dados.

---

<sup>12</sup> SP a este respeito tem particularidade que observaremos mais adiante, mas que não chega a comprometer a perspectiva dos quadros de análise.

As proficiências foram recalculadas a partir das bases de dados Saeb/Inep 1995-1999-2001-2003. Em relação aos dados de fluxo foram utilizados os dados produzidos pelo próprio Censo Escolar/Inep entre os anos de 1996 e 2004.<sup>13</sup>

Nesta introdução meu objetivo principal foi apresentar sucintamente algumas questões do contexto em que se inscrevem as políticas de avaliação e de responsabilização.

Introduzimos também minimamente o tema da responsabilização e as principais hipóteses de trabalho que o orientaram.

Na próxima seção a partir da análise qualitativa dá-se início à apresentação da pesquisa em si, iniciando com o panorama da trajetória para demonstrar em seguida as principais caracterizações assumidas pelo programa e seus instrumentos ao longo do tempo.

Posteriormente passamos à análise de cunho quantitativo, primeiro com a observação dos resultados para proficiência e logo em seguida com a análise das taxas de fluxo, e após uma breve observação do contexto político do processo de responsabilização, as ‘conclusões’ de pesquisa.

---

<sup>13</sup> Não foram utilizados os dados da avaliação SAEB 1997 por ser inadequada a sua comparação com os dados referentes aos outros anos, pelo fato da amostra ser constituída por uma população diferente.

## 2

### O Programa Nova Escola em Ciclos: Da Trajetória aos Instrumentos de Avaliação

Em 12 de janeiro de 2000 através do decreto 25.959 ficava instituído o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola. Era o início do primeiro programa de acompanhamento e avaliação em larga escala já posto em prática para o monitoramento das escolas estaduais do estado.

Segundo Cláudio Mendonça (2006), secretário de educação entre 2004 e 2006, o Nova Escola foi inspirado no Programa chileno P900 que tinha como objetivo impulsionar a melhoria da qualidade de educação em 900 escolas da educação básica em localidades pobres Chile.<sup>13</sup>

Três aspectos devem aqui ser lembrados: primeiro o caráter misto do sistema de ensino chileno, que determinou desde o início a identificação precisa dos grupos de escolas existentes no país e das características peculiares das escolas observadas pelo P900. Além do que todo o trabalho de avaliação quantitativa foi acompanhado por ampla observação qualitativa das escolas acompanhadas.

Em segundo lugar a referência ao SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) que desde o início do P900 serviu de parâmetro possibilitando o acompanhamento das escolas do programa em relação às demais do país. E por último que o P900 não era um estudo longitudinal.<sup>14</sup>

Num primeiro momento, como veremos mais adiante, os critérios de avaliação do programa não tiveram como referência as categorias e escalas do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, e o programa caracterizava-se por uma perspectiva longitudinal, que sofreu importantes alterações ao longo dos anos.

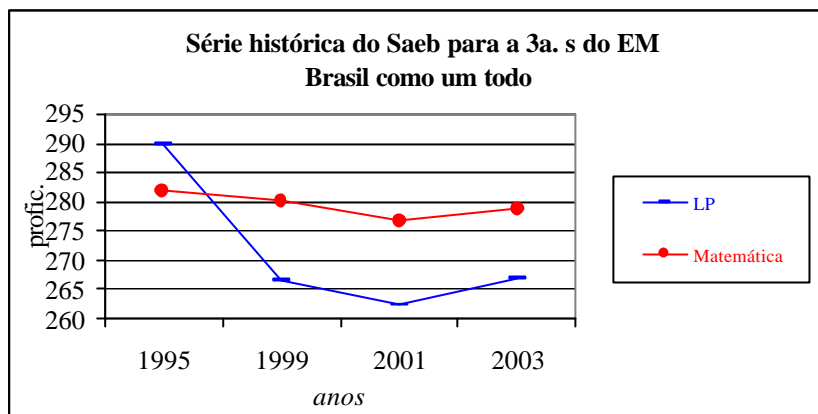
Implementado no momento mais agudo da queda de proficiência registrada pelo SAEB entre os anos de 1995 e 2001, principalmente para os estudantes das redes públicas do Brasil com um todo, o Nova Escola pode ser classificado como um programa de responsabilização.

---

<sup>13</sup> MENDONÇA, Cláudio – **Solidariedade do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico, 2006, pp. 153.

<sup>14</sup> CARLSON; Beverley A. – *Que nos enseñan lãs escuelas sobre la educación de los niños pobres em Chile?* **Revista de La Cepal**. No. 72, dez. /2000.

Gráfico 1



Saeb - Relatório Nacional 2003

Já no decreto que o instituiu ficava previsto o pagamento de “*gratificação específica de desempenho*” aos servidores que “*fazendo jus*” à mesma seriam, de acordo com o desempenho de suas unidades escolares, classificados em graus de desempenho de I a V.

A avaliação das escolas que ocorre ao longo do ano letivo, constitui-se basicamente de visitas as unidades escolares, entrega de relatórios, acompanhamento de prazos e da burocracia referente à gestão, matrícula e fluxo, culminando com o chamado “*dia D*”, dia em que é avaliado o desempenho escolar dos alunos da rede.<sup>15</sup>

A divulgação oficial dos resultados acontece no ano letivo seguinte, e somente a partir desta última etapa as gratificações passam a ser pagas ou corrigidas, em virtude disto, para efeito de análise cada ano de avaliação corresponde na verdade a um ciclo que tem seu encerramento no ano letivo seguinte.

No ano de 2002, após se afastar o então governador Anthony Garotinho, assumiu a vice-governadora Benedita da Silva que suspendeu o programa não realizando a avaliação prevista para o mesmo ano, conseqüentemente isso levou a suspensão do pagamento das gratificações no ano seguinte. Ao assumir o governo a governadora eleita Rosinha Matheus determinou a retomada do programa em 2003.<sup>16</sup>

Para a realização da avaliação, coleta e tratamento dos dados o Governo do Estado e a Secretaria Estadual de Educação contaram com a assessoria da

<sup>15</sup> Há ainda o processo de informatização das secretarias escolares que permitiu a transferência diretamente dos dados de desempenho bimestre a bimestre à SEE.

<sup>16</sup> Resolução conjunta SEE/SARE no. 74 de 08 de janeiro de 2003, que suspendeu as gratificações.

Fundação Cesgranrio até o ano de 2003, e com o CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora a partir de 2004.

As escolas da rede estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro têm o seu desempenho observado por meio da medição e acompanhamento dos índices de desempenho escolar, basicamente: gestão, fluxo e proficiência em matemática e língua portuguesa.

Em virtude de a rede ser constituída majoritariamente de escolas dedicadas aos 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental e de ensino médio, as séries observadas são em grande maioria as destes segmentos.

Em caráter diagnóstico, nos últimos anos ampliou-se o número de séries e disciplinas observadas pelo programa. De maneira geral os critérios de avaliação do programa sofreram importantes alterações no decorrer dos anos o que em nossa opinião contribuiu para melhor caracterizar os ciclos observados.

Consideramos que estes ciclos podem ser distribuídos em três momentos com características relativamente distintas. Primeiramente 2000 e 2001, em segundo lugar 2003 que, como veremos, apresenta características de transição e por fim 2004 e 2005.<sup>17</sup>

Vejamos agora ainda na perspectiva da trajetória a composição dos ciclos, para depois observarmos as categorias de análises que orientam esta interpretação.

## 2.1 Os ciclos 2000 e 2001

Para o ano de 2000 foi estabelecido o conjunto de dimensões a serem observadas na avaliação externa, organizado em três grandes indicadores e que praticamente não sofreram alteração nos primeiros ciclos do programa (ciclos 2000, 2001 e 2003), são eles:

- **Indicadores de eficiência:** Aprovação, Reprovação e Abandono.
- **Desempenho do aluno:** Proficiência em Leitura e Matemática.
- **Gestão Escolar:** Planejamento, Participação, Gerenciamento de Recursos Humanos, Aplicação de Recursos Financeiros, Infra-

---

<sup>17</sup> Vide quadro cronológico nos anexos.

estrutura Física, Programa de Nutrição Escolar, Integração da Escola com a Comunidade e Gestão do Processo Educativo.

Na primeira edição do programa o desempenho entre os estudantes foi observado no ensino fundamental na 3ª e 6ª. séries, e no ensino médio na 1ª s.

Estes primeiros ciclos são caracterizados pelo foco dado aos aspectos da gestão e do processo educativo. Em 2000 os indicadores e as dimensões citadas acima são observados considerando-se um peso comum para ambas às áreas.

No ciclo seguinte (2001) passou-se a diferenciar as dimensões da gestão escolar classificando-as como de **Auto Controle** por parte das escolas: *planejamento, participação e integração escola X comunidade*, a estas se incorrendo o peso 3.

As dimensões *gerenciamento de RH, aplicação de RFin., infra-estrutura e nutrição escolar* passaram a ser denominadas de **Baixo Controle** por parte das UE's e consideradas em peso 1. Também com peso 1 permaneceram os indicadores de eficiência e desempenho.

Até o ano de 2001 todos os índices, escalas e médias geradas seguiram estritamente um padrão específico criado pelo programa. Para as dimensões do indicador Gestão foram descritos três padrões aos quais os resultados das escolas deviam ser relacionados: Superior, Médio e Inferior.<sup>18</sup>

Como exemplo, a tabela abaixo apresenta os resultados, não padronizados, na área de gestão de uma escola de ensino médio e de período noturno classificada pela avaliação externa como de tipo médio. (MED):

---

<sup>18</sup> Avaliação Externa do Programa Nova Escola. Relatórios da Escola. SEE, 2001. pp 02.

Tabela 1

### Relatório da Avaliação Externa da Gestão Escolar

Dimensão		Médias do Estado	Médias do Tipo [escola]	Resultados da Escola
Indicadores de Dimensão de Gestão Escolar	Planejamento (PLA)	76,36	66,44	63,46
	Gerenciamento de Recursos Humanos (GRH)	64,53	54,10	45,97
	Gerenciamento de Recursos Financeiros (GRF)	55,65	48,10	51,13
	Infra-estrutura Física (IEF)	58,83	47,40	49,58
	Participação (PAR)	67,53	52,79	63,24
	Integração Escola-Comunidade (IEC)	50,86	41,80	45,00
	Gestão do Processo Educativo (GPE)	60,44	50,91	57,03
	Nutrição Escolar (NES)	76,11	25,00	0,00
Indicador Geral de Gestão Escolar		63,79	50,65	55,52

19

Para a medição e apresentação dos resultados do desempenho escolar foi construída para cada uma das séries avaliadas uma escala de habilidade constituídas de seis níveis: 1º. Nível (30 a 40), 2º. Nível (40 a 50), 3º. Nível (50 a 60), 5º. Nível (70 a 80) e 6º. (80 a 90).

Comparando-se as médias de forma similar ao do quadro acima, e podendo obter-se também o percentual de alunos em cada nível descrito na escala de habilidades. Contudo, como cada escala referia-se a uma série em especial e não a um *continuum* de habilidades entre as diferentes séries, impossibilitou-se a comparação dos desempenhos entre alunos de séries distintas como partes consecutivas de um todo de habilidades, como no Saeb. Para a mesma escola observe-se a apresentação dos resultados do desempenho:

Tabela 2

### Relatório da Avaliação do Desempenho Escolar

2ª. SÉRIE DO ENSINO MÉDIO				
No. de alunos na amostra	No. de alunos avaliados	Média Bruta da série/modalidade	Média Bruta da Coordenadoria	Média Bruta do Estado
68	44	35,61	36,70	37,12

20

<sup>19</sup> Idem.

<sup>20</sup> Idem, pp 13.

Esta escala própria do programa, apesar de permitir a comparação das médias obtidas nas escolas com as de suas coordenadorias, seus grupos de classificação e com a média geral do estado, impedia a comparação com o padrão nacional adotado pela SAEB, em atividade desde 1995, problema que só seria equacionado a partir do ciclo 2003.

Até este ciclo as escolas foram classificadas em grupos com características semelhantes, a saber: grupos A, B, C, D e E. Após a avaliação externa era obtida para cada grupo de classificação uma média padronizada do desempenho escolar entre as escolas avaliadas.<sup>21</sup>

A revisão dos pesos relativos no ciclo de 2001 afinou o programa com o espírito do decreto que regulamentou a sua instituição, ou seja, requalificando o olhar sobre a gestão e estrutura das escolas constituídas em sua maioria de forma desigual.

“... Considerando que a concretização do ideal de escola está ligada à capacidade técnica e financeira do setor educacional, o que justifica a integração de esforços das diversas esferas governamentais;  
Considerando que o reconhecimento das diversidades locais gera a necessidade de tratamento diferenciado por parte do poder público estadual que visa a redução das desigualdades e a universalização da educação;”<sup>22</sup>

Neste ano o programa observou a 4<sup>a</sup>. e 7<sup>a</sup>. série no ensino fundamental e a 2<sup>a</sup>. série no ensino médio, e as ações da secretaria previstas para este ciclo constituiriam-se basicamente de investimentos na área de capacitação profissional e técnica da rede, como veremos em detalhe mais adiante na seção 2.4.1 dedicada a interpretação das categorias de análise.

Além disso, residia nestas previsões um caráter macro, uma perspectiva efetiva de abarcar todo o conjunto da rede ampliando ao máximo as ações e a abrangência do Programa Nova Escola, aspecto presente também nos próximos ciclos.

---

<sup>21</sup> A SEE foi a instância responsável pela definição dos grupos de classificação e das escolas a eles pertencentes, portanto, esta classificação antecedia a avaliação executada pela Fundação Cesgranrio.(ibdem: pp 11).

<sup>22</sup> Decreto 25.959 de 12 de janeiro de 2000.



## 2.2

### A Segunda Etapa ou... O Nova Escola em Transição: O ciclo 2003.

No que diz respeito às dimensões avaliadas a retomada do programa não trouxe nenhuma mudança substancial, sendo mantidos para a avaliação externa os mesmo indicadores e pesos correspondentes. Neste ciclo também foram mantidos os grupos de referência de A até E, como instrumentos de equilíbrio para a classificação das escolas e subsequente pagamento das gratificações distribuídas nos níveis de I à V.

Apesar da continuidade destes aspectos este ciclo trouxe importantes mudanças para o programa e contribuiu para a construção da nova perspectiva de responsabilização concretizada nos ciclos seguintes.

Para a avaliação das dimensões do indicador de gestão ao invés de se apresentar uma longa descrição de padrões estimados para os três níveis – Superior, Médio e Inferior; passou-se a definir cada uma das dimensões com no máximo quatro tópicos descritivos numa tabela sub-titulada “**Refere-se a**”.

Em outra tabela, sub-titulada “**A Escola Deve**”, passaram a ser apresentados, também de forma sucinta, os “Critérios Básicos de Excelência”.<sup>23</sup>

Esta alteração na forma de ser estimar e classificar os resultados da gestão pode reforçar a hipótese de que o programa muda a perspectiva que orienta o processo de responsabilização. Nos ciclos anteriores o alcance de metas bem definidas a serem atingidas pelas escolas não é o principal argumento que orienta o processo de avaliação e responsabilização da rede de ensino.

Em outras palavras, não significa dizer que não houvesse responsabilização nos ciclos anteriores, apenas que o processo de responsabilização e pagamento das gratificações estivesse mais apoiado no argumento diagnóstico da realidade escolar, mais precisamente da gestão, frente a seu grupo, à sua coordenação e à média do Estado.

E embora o caráter diagnóstico do programa continuasse a ter sua importância, gradativamente, a busca de metas e a evolução da escola ano a ano passava a orientar o processo de responsabilização.

Estas observações, a meu ver, já são indicativas do que se construiria nos ciclos posteriores como política de avaliação para o estado, no caso deste ciclo

---

<sup>23</sup> **Avaliação Externa do Programa Nova Escola**– Relatório da Escola. SEE, 2003. pp 7-8.

(2003) esta nova perspectiva baseada no que “*A Escola Deve*”, ficou restrita apenas ao indicador da Gestão, a especificação de metas para os indicadores de desempenho e eficiência aconteceria no ciclo posterior.

Para permitir a comparação com os dados de desempenho escolar a nível nacional o programa adotou a escala de desempenho do SAEB para todas as séries avaliadas, além disso, os testes foram construídos com base na definição de habilidades definidas pelas matrizes de referencia do próprio SAEB.

Contribuindo ainda mais para a aproximação das duas avaliações “o INEP (Instituto Nacional de Estudos de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC) cedeu ao Governo do Estado do Rio de Janeiro 21 itens (Questões) por série e disciplina avaliada. Desta forma no conjunto da avaliação, os cadernos de testes continham itens próprios do Programa Nova Escola e itens do SAEB”.<sup>24</sup>

Se 2001 foi um ciclo emblemático nos sentido de ampliar o escopo do projeto no estado reforçando a sua vocação para as questões da gestão e processo educativo. O ciclo de 2003 trouxe uma preocupação nova e pouco valorizada nas edições anteriores: a de tornar os resultados da avaliação não mais prioritariamente objeto de relatórios voltados para a própria rede, mas comparáveis com outros resultados a nível estadual/nacional e até internacional.

Uma outra importante alteração foi que a definição das séries a serem observadas não seguiu o padrão longitudinal dos ciclos anteriores, as séries observadas foram a 4<sup>a</sup>. e a 8<sup>a</sup>. do ensino fundamental e a 3<sup>a</sup>. série do ensino médio.

Somando-se estas transformações, o resultado foi uma profunda alteração da perspectiva longitudinal do programa Nova Escola: passando do acompanhamento do desempenho dos alunos para o acompanhamento do desempenho das escolas da rede. Mas esta transformação só se completaria no próximo ciclo.

Por considerar todos estes aspectos que entendemos o ciclo de 2003 em especial como uma etapa de transição, constituída tanto por elementos fundadores do programa, como por exemplo, os grupos de referência e foco na gestão, e por outros que iriam estruturar as etapas seguintes.

---

<sup>24</sup> **Avaliação de Desempenho Nova Escola 2003** – Resultados: 3<sup>a</sup>. Série do Ensino Médio. Fundação Cesgranrio/SEE, pág. 4.

## 2.3 Os ciclos 2004 e 2005

Apesar do pagamento das gratificações estarem atrelados desde o início ao desempenho obtido pelas escolas na avaliação, a tônica do discurso oficial durante os ciclos 2000 e 2001 contribuiu para reforçar o caráter diagnóstico/informativo do programa.

A política de avaliação orientada pelo Governo do Estado e conduzida pelo programa passa a ser delimitada mais precisamente por três metas a serem alcançadas pelas escolas, respectivamente voltadas para o aprendizado, o fluxo e a gestão:

- “80 % dos alunos com um domínio da leitura e da matemática satisfatórios para a série e nível de ensino em que se encontram”;
- “Mais de 90 % dos alunos matriculados na escola permanecem até o final do ano letivo e dão continuidade a seus estudos sem qualquer tipo de retenção ou reprovação”;
- “Uso responsáveis dos recursos humanos e financeiros de que a escola dispõe”;<sup>25</sup>

O estabelecimento desse conjunto de metas impactou diretamente as dimensões a serem observadas, reside aqui uma das principais características destes dois últimos ciclos.

Assim como o foco em elementos da gestão e do processo educativo orientou a avaliação externa na primeira e segunda etapa (respectivamente os ciclos 2000/2001 e 2003), os indicadores de *eficiência*, agora se incluindo a distorção idade/série, e o de *desempenho* passam a se tornar o centro do processo de avaliação e são rebatizados, respectivamente: **Avaliação do Fluxo Escolar** e **Avaliação do Aprendizado**.

Em relação aos pesos estatísticos a Gestão Escolar passou a ter Peso 1 e os indicadores de Fluxo e Aprendizado, Peso 2.

Até o ciclo 2003, para estes indicadores ainda não haviam sido determinadas metas precisas para os resultados. Como por exemplo, uma pontuação minimamente desejada para a proficiência entre os (as) alunos (as).

---

<sup>25</sup> Nova Escola – Metas, procedimentos e critérios. Avaliação 2004. CAEd/SEE.

Tabela 3

	Leitura	Matemática
4ª. s. do ensino fundamental	175	175
8ª. Série do ensino fundamental	225	225
3ª. Série do ensino médio	250	250

Fonte: Nova Escola: metas, procedimentos e critérios. RJ: SEE, 2004.

O Indicador de **Gestão Escolar** passou a contar com menos dimensões que antes, especificamente: A) Transparência: Prestação de Contas; B) Participação / Integração Escola X Comunidade C) Assiduidade e D) Gestão da Matrícula, destacando-se esta última dimensão que não havia sido avaliada até então. Também foi abolida a diferenciação entre aspectos de alto e baixo controle.

Com o fim dos grupos de referência, ficou faltando uma perspectiva de comparação equilibrada do desempenho das escolas, isso abriu caminho para a construção de outro importante e poderoso indicador de avaliação das escolas: **Avaliação do Progresso da Escola**.

Ficava então redefinida a perspectiva longitudinal do programa, assentada agora diretamente na escola, e indiretamente no aluno. Passando o programa a ter quatro e não mais três indicadores. O fim dos grupos de referência gerou algumas das inúmeras críticas que o programa vem recebendo.<sup>26</sup>

A mais importante mudança no sistema de responsabilização do programa Nova Escola surge em função do advento deste quarto instrumento de avaliação.

Até 2003 a classificação das escolas nos níveis de I a V e suas respectivas gratificações eram definidas em última instância levando-se em consideração o resultado unificado da avaliação externa dirigida basicamente ao Desempenho, ao Fluxo e à Gestão.

Com o novo instrumento criou-se uma segunda via de avaliação, classificação e premiação da escola. Ou seja, além de avaliadas, classificadas e premiadas de acordo com as suas médias gerais. A avaliação do progresso da escola permitiu que elas também fossem classificadas e premiadas de acordo com a trajetória de seu desempenho entre um ano e outro.

---

<sup>26</sup> (BROOKE: 2006, v.36 n.128).

Portanto, uma escola que não tivesse atingido as metas definidas na avaliação para o fluxo, desempenho e/ou gestão, poderia ser ainda premiada se seu desempenho fosse melhor do que o registrado no ano anterior.

Ou seja, as escolas deixaram de ser comparadas entre si em seus grupos de referência, aqueles de A à E, e passaram a ser comparadas consigo mesmas entre o tempo de um ciclo e outro.

Para atender a esta dupla avaliação o volume de recursos passou a ser dividido em 50% para cada uma das esferas de avaliação.

Já o ciclo de 2005 se parece muito com o anterior e a principal diferença, se apresenta de forma implícita e para observá-la é preciso comparar os indicadores, mais especificamente os seus respectivos valores entre 2004 e 2005.<sup>27</sup>

Ao se estabelecer metas para o programa em 2004 foram definidas também as pontuações e os níveis correspondentes alcançados pelas escolas, com uma observação mais atenta da variação destes números para o ano de 2005 podemos compreender melhor a evolução da taxas de rendimento no Rio de Janeiro.

#### Avaliação da Escola:

2004		2005	
Classificação da Escola	Pontuação	Classificação da Escola	Pontuação
5	25 pontos	5	23 a 25 pontos
4	20 a 24 pontos	4	20 a 22 pontos
3	15 a 19 pontos	3	15 a 19 pontos
2	10 a 14 pontos	2	10 a 14 pontos
1	5 a 9 pontos	1	Até 9 pontos

Tabelas 4 & 4.1

<sup>27</sup> Para ver outras mudanças vide o quadro cronológico do programa nos anexo.

**Avaliação do aprendizado:****2004**

	<b>Avaliação do aprendizado *</b>	<b>Percentual de alunos com desempenho satisfatório</b>
5	10	80% ou mais
4	8	70 a 79%
3	6	60 a 69%
2	4	50 a 59%
1	2	49% ou menos

**2005**

<b>nível</b>	<b>Avaliação do aprendizado*</b>	<b>Percentual de alunos com desempenho satisfatório</b>
5	10	80% ou mais
4	8	60 a 79%
3	6	40 a 59%
2	4	20 a 39%
1	2	19% ou menos

*“ (\*) Os percentuais serão arredondados”*

Tabelas 5 &amp; 5.1

**Avaliação do fluxo escolar:****2004**

<b>nível</b>	<b>Avaliação do fluxo escolar pontos *</b>	<b>Percentual de alunos com continuidade dos estudos</b>
5	10	90% ou mais
4	8	85 a 89%
3	6	80 a 84%
2	4	75 a 79%
1	2	74% ou menos

**2005**

<b>nível</b>	<b>Avaliação do fluxo escolar pontos *</b>	<b>Percentual de alunos com continuidade dos estudos</b>
5	10	90% ou mais
4	8	80 a 89%
3	6	70 a 79%
2	4	60 a 60%
1	2	59% ou menos

*“ (\*) Os percentuais serão arredondados”*

Tabelas 6 &amp; 6.1

**Avaliação da gestão:****2004**

<b>Avaliação da gestão escolar pontos</b>	<b>Total de pontos</b>
5	80 ou mais
4	60 a 79
3	40 a 59
2	20 a 39
1	19 ou menos

**2005**

<b>nível</b>	<b>Pontos para a avaliação da escola</b>	<b>Total de pontos</b>
1	5	60 ou mais
2	4	45 a 59
3	3	30 a 44
4	2	15 a 29
5	1	Até 14 pontos

Tabelas 7 &amp; 7.1

**Transparência:****2004**

<b>Prestação de contas</b>	<b>pontos</b>
Não entregue no prazo	Nenhum ponto
Aprovada pelo órgão de fiscalização da escola	10 pontos
Parcialmente aprovada pela SEE	5 pontos
Aprovada sem exigências pela SEE	15 pontos

**2005**

<b>Prestação de contas</b>	<b>pontos</b>
Não cumprimento do prazo	0
Aprovada pelo Conselho Fiscal ou Conselho Escolar	5
Aprovada com exigência pela SEE/RJ	5
Aprovada com aplicação inadequada de recursos com destinação específica	5
Aprovada sem exigências e com aplicação adequada dos recursos com destinação específica	15
Avaliação comparativa com o exercício anterior	5

Tabelas 8 & 8.1 <sup>28</sup>

<sup>28</sup> Fonte: **Nova Escola – Metas, procedimentos e critérios**. Avaliação 2004 e 2005. CAEd/SEE. (Todas as Tabelas)

Comparando as tabelas acima podemos observar que a pontuação definida para o ciclo 2005 se apresenta bem mais flexível em relação ao anterior, e se organizarmos os indicadores por ordem do grau em que os valores foram flexibilizados – da maior para a menor diferença verificada no nível 1, temos em 1º. lugar o Aprendizado, em 2º. o Fluxo e em 3º. a Gestão.

Algumas observações preliminares podem ser aqui minimamente problematizadas.

É reconhecido e inclusive desejado que a cada ciclo de avaliação: coleta, medição e interpretação dos dados, as políticas públicas de avaliação operem mudanças em seus respectivos programas que por sua vez permitam torná-los mais capazes de captar melhor o desempenho dos conjuntos observados, sejam estes alunos, ou redes de ensino.

Por outro lado podemos considerar também que programas de avaliação podem ser ajustados para acompanhar melhor uma realidade que se apresenta além ou aquém das metas a priori estabelecidas.

A flexibilização dos valores permitindo melhor pontuação para escolas em situação de menor sucesso pode ser vista como um ponto positivo no ajuste do programa, pois o tornou também mais capaz de beneficiar as escolas mais frágeis do ponto de vista de seu desempenho, o que pôde certamente servir de incentivo para o avanço de algumas melhorias.

Contudo, a revisão dos critérios de avaliação também pode ser indicativa de um baixo rendimento das escolas em geral nas avaliações promovidas pelo programa, o que acarretaria uma maior pressão, em primeiro lugar, dos aspectos de aprendizagem e assim por diante, colocando em questão a política educacional encaminhada pelo Estado do Rio de Janeiro.

Na documentação produzida pela secretaria de estado apesar de mantidas as metas estabelecidas para o ano de 2004, não há referência direta aos ajustes de critério que observamos anteriormente.

“Algumas mudanças foram introduzidas nos procedimentos e critérios do Programa Nova Escola de 2005. São aperfeiçoamentos com o objetivo de produzir uma avaliação sempre mais precisa.

São três as principais inovações:

- (1) avaliação do processo de alfabetização ao final do 1º. Ciclo do ensino fundamental (2º. Série);
- (2) a inclusão dos resultados alcançados pelos alunos da 5ª., 6ª. E 7ª. séries do ensino fundamental e 1ª. E 2ª. séries do ensino médio na avaliação do



progresso da escola, o que se tornou possível com a participação destes alunos na avaliação (...) 2004;

(3) A avaliação, para fins diagnósticos, do ensino de ciências na rede de educação básica.”<sup>29</sup>

Segundo a professora Lina Kátia Mesquita de Oliveira, coordenadora da avaliação de desempenho escolar do programa, o Nova Escola estabeleceu inicialmente metas baixas que deveriam ser elevadas com o avanço dos resultados das escolas, o que efetivamente não pôde ocorrer. Em sua opinião, não houve uma melhoria significativa nos índices do estado que oferecesse possibilidade de uma elevação das metas ao longo dos anos.<sup>30</sup>

Mais adiante, já apoiados pela observação dos dados quantitativos, voltaremos a abordar esta questão, em suma, é importante ressaltar que a evidência de maiores flexibilizações nas áreas de aprendizagem e fluxo ao passo que indica o aprimoramento do programa resultante da redefinição do foco como supomos anteriormente, pode sugerir, também, certa limitação da política de educação em potencializar melhores resultados.

## 2.4 Os Ciclos e as Categorias de Análise

Ao iniciar este trabalho de pesquisa, mais especialmente a coleta e o tratamento do material documental, o principal objetivo era apreender dele informações que sustentassem a construção de um panorama da trajetória do Nova Escola.

No primeiro semestre de 2005 estávamos, na ocasião, em virtude da disciplina de Reforma Educacional oferecido pelo nosso departamento, bastante envolvidos com a discussão em torno da Reforma de Chicago. Uma das hipóteses preliminares para este trabalho era de que a reforma no Rio de Janeiro poderia ter também radicalizado a sua perspectiva de responsabilização ao longo dos anos.

As ações de responsabilização dos atores em educação podem variar muito enquanto ao grau de incidência de tais políticas em um sistema educacional. E elas podem ser organizadas de forma simples em dois grupos: as denominadas

<sup>29</sup> Nova Escola – Metas, procedimentos e critérios. Avaliação 2005. CAEd/SEE. pp 03.

<sup>30</sup> (OLIVEIRA: nov 2006. Áudio).

*high-stakes testing* caracterizadas por um alto impacto no trabalho de professores e administradores como restrições ao recebimento de verba, redução/aumento salarial e até afastamento, ou as *politics of accountability low-stakes testing* que, mais comuns, costumam ter a divulgação dos resultados como o principal instrumento de incentivo às equipes escolares (JACOB: 2002). No Brasil esta perspectiva de responsabilização pode ser ilustrada com as experiências ocorridas no Ceará e no Paraná.<sup>31</sup>

Mesmo entre pesquisadores e estudiosos das políticas de avaliação e responsabilização não há consenso sobre o real alcance de ambas as perspectivas em relação ao desempenho dos estudantes.

Um exemplo são as respectivas conclusões a que chegaram (JACOB:2003) e (BRYK: 2003) a respeito da Reforma Educacional de Chicago 1990-2000 e que se dividiu em duas importantes fases: a primeira que durou até o ano de 1995 e que foi caracterizada por uma ação *low-stakes*, e a segunda de estilo *higt-stakes*.

Embora não tenhamos tempo aqui de observar os números referentes ao debate sobre esta Reforma, nos ajuda bastante recuperar minimamente alguns dos seus argumentos, vejamos.

A primeira fase foi caracterizada pelo investimento na constituição do controle local, na valorização profissional com maior acompanhamento e detalhamento da prática, metas pedagógicas e a reorganização da escola enquanto um complexo, onde a participação da comunidade foi central.

O principal instrumento de acompanhamento da Reforma neste sentido foram os Conselhos Escolares locais formados por 6 pais eleitos, 2 membros comunitários eleitos, 2 professores, o diretor e também um estudante eleito, membro da High School LSCs.

Na segunda fase, investiu-se na responsabilização direta dos atores envolvidos, baseada na retenção dos alunos que não se superassem durante os cursos de verão e no afastamento de professores e gestores.

Para Jacob, que se debruçou sobre a segunda fase da Reforma de Chicago, a responsabilização importa, embora não sozinha por que os avanços só são totalmente explicados por um conjunto de fatores. Entretanto, para ele o

---

<sup>31</sup> A respeito, para o Ceará ver (Sobral/CE: 2005) e para o Paraná, (Brooke: 2006).

desempenho dos estudantes de Chicago estaria diretamente ligado à política de responsabilização implementada na segunda fase.

Anthony Bryk debruçou-se sobre as duas fases da reforma. E para analisar a segunda fase utilizou dados do desempenho dos alunos e procurou argumentar em favor de que talvez os resultados alcançados na segunda fase não fossem tão bons quanto se apresentavam.

Em relação à segunda fase, o resultado positivo alcançado pelos (as) alunos (as) poderia ser explicado também, e em maior grau, por outros fatores, como por exemplo, a progressiva exclusão nos testes de alunos (as) com desempenho insuficiente, o que evidentemente fez com que a média subisse. Por isso, em sua opinião, o bom desempenho verificado na segunda resultaria majoritariamente dos ganhos alicerçados na primeira.

Ao final de seu texto Anthony Bryk argumenta que o investimento e o acompanhamento pedagógico mais meticuloso foram na verdade os maiores trunfos da primeira fase da reforma.

Bryk observa ainda que é necessário não perder de vista a importância da prática pedagógica no sentido de qualificá-la através do investimento direto no professor: cursos, planejamento pedagógicos, estrutura de trabalho, melhorias salariais entre outros cuidados com o trabalho escolar.

Comparando os dados da primeira e segunda fase, ele conclui que os resultados atingidos na segunda etapa só puderam ser atingidos devido ao trabalho encaminhado na primeira.

Durante as primeiras abordagens desta pesquisa ficava latente que havia importantes transformações tanto na constituição dos instrumentos de avaliação como na perspectiva do programa acerca do que seria avaliado e como. Nesta primeira abordagem, o Nova Escola parecia análogo à Reforma de Chicago.

No Rio de Janeiro o processo de responsabilização inicia-se situando os aspectos da gestão no centro de toda a avaliação, além disso, a aparência diagnóstica do programa, induziu inadvertidamente, que se trataria então de uma etapa *low-stakes*, e que esta seria aprofundada mais a frente com a mudança do eixo principal da avaliação para os aspectos do fluxo e aprendizagem, com a ampliação do alcance dos benefícios pagos a todos os funcionários, além da determinação mais precisa de metas a serem alcançadas pelos(as) alunos(as) e suas escolas.

Entretanto, o Nova Escola lança mão do pagamento de incentivos desde o seu primeiro ciclo e isto já o caracteriza como um programa de responsabilização *high-stakes*.

Com o avanço da pesquisa ficou evidente que o Nova Escola sofria importantes transformações sim, mas na verdade ligadas à determinadas categorias características dos processo de avaliação o que não caracterizava especialmente mais ou menos responsabilização.

No encerramento do curso sobre Reforma Educacional, a professora Velerie Lee então no Brasil, convidada a ministrar palestra sobre as principais questões em torno da Reforma de Chicago, sintetizou ironicamente o debate sobre qual das duas fases teria sido a mais eficaz concluindo que a reforma situava-se entre “a cenoura e o chicote...”, entre o *lows* e *high-stakes*.

No caso do Rio de Janeiro esta pesquisa apontou para algumas dicotomias construídas ao longo da trajetória do programa, que embora não estejam ligadas a intensidade do processo de responsabilização, contribuíram para qualificar a sua natureza ao longo dos anos.

O estudo destas dicotomias se orientou a partir da identificação destas categorias diretamente ligadas aos processos de avaliação como um todo: processo X resultado; norma X critério; e por último a observação do progresso escolar que se tornou uma das marcas do programa.

#### **2.4.1**

#### **Ajustando o Foco: Entre o Processo e os Resultados**

Até o terceiro ciclo (2003) a política estadual de avaliação privilegiou os aspectos ligados à gestão escolar, e a partir do quarto ciclo (2004) o foco da avaliação se altera significativamente quando os aspectos do fluxo e do desempenho entre os estudantes passam a ter mais peso para a classificação das escolas e, por conseguinte, para definição das gratificações.

Nas duas primeiras edições os objetivos principais do Nova Escola refletiam diretamente o foco inicial da avaliação. Vejamos a seguir os quatro objetivos apresentados no artigo primeiro do decreto que o instituiu:

- I – melhorar de forma contínua a qualidade da educação com a racionalização de recursos financeiros, materiais e humanos envolvidos no desenvolvimento do processo educacional;
- II – universalizar o atendimento em todos os níveis de ensino garantindo o acesso de todos ao Sistema de Ensino Público;
- III – implementar mecanismos eficazes de valorização do magistério público, especialmente no que se refere aos aspectos de remuneração, aperfeiçoamento, período de dedicação e organização administrativa; e
- IV – fortalecer a articulação entre as esferas de governo Estadual e Municipal, tendo por referência a unidade básica de ensino público no Estado.”<sup>32</sup>

Os objetivos de número I e III estão claramente mais voltados para o tratamento e qualificação de aspectos intra-escolares mais específicos como o processo educacional e a gestão escolar. A relação gratificação/responsabilização também é arejada no objetivo III, “*especialmente no que se refere aos aspectos de remuneração*”.

Entre as ações previstas pelo programa para o ano de 2001 estavam propostos ‘Encontros de sensibilização com os candidatos à direção das escolas; Capacitação de todos os diretores da rede; Criação e implementação de centros de linguagens através de cursos preparatórios em 32 escolas-pólo; Capacitação de 10.000 professores das áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (NTE’s); Capacitação de 4.330 professores de CIEP; Capacitação de 300 diretores de CIEP, participantes do curso de “Gestão Participativa em Tempo Integral”; Implantação gradativa do Sistema Informatizado de Gestão Escolar’.

O forte discurso político, praticamente em tom de campanha, em torno das ações previstas pelo estado para o ano de 2001 colabora para a compreensão de que a perspectiva de responsabilização se inclina mais intensamente na direção da avaliação e qualificação das áreas da gestão e do processo educativo, tornando pelo menos sugestiva a metáfora da *cenoura*.<sup>33</sup>

Com base na observação das dimensões que constituíram a avaliação da gestão escolar até o ciclo de 2003 bem como seus respectivos pesos relativos pode-se constatar o maior destaque dirigido a estas dimensões.<sup>34</sup>

<sup>32</sup> Decreto 25.959 de 12 de janeiro de 2000.

<sup>33</sup> Em 2002, Rosinha Garotinho, esposa do governador afastado Antony Garotinho, então candidato a presidência da república, foi eleita governadora do estado. Vencendo a concorrente e vice governadora Benedita da Silva, no primeiro turno com 51,3% dos votos válidos. UOL Eleições 2002 ([http://eleicoes.uol.com.br/2002/resultados/rj\\_resultado.jhtm](http://eleicoes.uol.com.br/2002/resultados/rj_resultado.jhtm))

<sup>34</sup> Vide quadro cronológico do programa nos anexo .

Esta etapa do programa foi caracterizada então por uma perspectiva de avaliação orientada pela categoria de *processo*, neste sentido tanto o trabalho pedagógico, a formação docente quanto o caráter diagnóstico do programa ganharam força e proeminência, lembrando muito as observações de Anthony Bryk para a primeira fase da Reforma de Chicago.

No relatório do programa para a avaliação de 2001, para cada uma das dimensões do instrumento Gestão, por exemplo: gestão de processo educativo e participação, foram definidos conforme já dito anteriormente “padrões de gestão” em três níveis – superior, médio e inferior.

A avaliação dos resultados dos indicadores de ‘eficiência’ – fluxo, e de ‘desempenho escolar’ – aprendizagem, também estavam relacionados à observância dos padrões de gestão, nas palavras do próprio programa:

‘no sentido do desenvolvimento da Escola, a reflexão deve ser composta de três elementos; compreensão, conclusão ou conclusões e ação. Recomenda-se, por isso que a Escola: compare o indicador Geral de Gestão Escolar com os de desempenho (...) e de eficiência’.<sup>35</sup>

Depois de observado o desempenho da escola frente aos padrões dispostos era aconselhado que se refletisse sobre ‘*as principais mudanças a serem encaminhadas pela escola para melhoria de seus índices*’<sup>36</sup>

É a partir da avaliação 2004 que os eixos aprendizagem e fluxo escolar ganham destaque, assim como se torna mais evidente no discurso oficial a relação entre a perspectiva de avaliação e os incentivos oferecidos do programa, concedendo...

“... aos professores e demais profissionais das escolas gratificações proporcionais às suas realizações educacionais, progressivamente maiores à medida que a escola se aproxima das metas pretendidas pelo programa. As gratificações serão concedidas [...] segundo dois critérios: **(1) avaliação da escola** e **(2) avaliação do progresso da escola**. Os critérios são estabelecidos pelo Decreto 35.292, de 12 de janeiro de 2004”.<sup>37</sup>

[grifo dos autores]

O primeiro indicativo desta significativa mudança de eixo foi a alteração dos pesos relativos para cada uma destas dimensões, em 2000 não foram aplicadas diferenças de peso entre as dimensões avaliadas, entre 2001 e 2003 os aspectos da

<sup>35</sup> **Avaliação Externa do Programa Nova Escola – Relatórios da Escola**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2002. pp. 2

<sup>36</sup> Idem

<sup>37</sup> **Revista do Professor**. Rio de Janeiro: SEE, CAEd, abril de 2005. pp. 5.

Gestão, exclusivamente aqueles considerados de alto controle correspondiam a peso 3.

A partir de 2004 os indicadores de eficiência e de desempenho passaram a corresponder a peso 2.<sup>38</sup>

O indicador de Gestão sofreu ainda grande redução nas dimensões que continuaram a ser avaliadas restando somente transparência, gestão de recursos financeiros e humanos e participação e integração com a comunidade. Esta redução no âmbito das dimensões avaliadas para o indicador de gestão permitiu a diminuição de falhas na observação do desempenho das escolas neste quesito.<sup>39</sup>

Se num primeiro momento com a valorização das dimensões ligadas à gestão e ao processo educativo orientou-se uma responsabilização mais voltada para a observação do processo. A valorização dos indicadores do fluxo e da aprendizagem consagrou uma perspectiva de responsabilização mais voltada para observação dos *resultados*. Haja vista, por exemplo, a definição de metas mais claras e precisas para todos os indicadores.

## 2.4.2

### Qualificando a Avaliação: Entre a Norma e o Critério

Segundo (SILVA: 1977) e (BASTOS & SWYTER: 1974) a medição com referência a norma (MRN) diferencia-se da medição com referência a critério (MRC) em vários aspectos, tendo a primeira origem na teoria clássica com a intenção de medir a aptidão de um indivíduo, com o objetivo de discriminar indivíduos entre si em relação a determinados traços.

Para a MRN a condição necessária para um bom teste é que haja variância entre os indivíduos testados. Esta perspectiva de avaliação indica a posição do indivíduo, mas não esclarece a magnitude dos traços nos quais ele foi avaliado.

No caso da MRC (BASTOS & SWYTER: 1974) definem que ela ‘expressa o nível de rendimento de um indivíduo em relação ao domínio de determinado conteúdo (...) onde o significado da nota obtida pelo aluno deriva da

<sup>38</sup> Vide quadro cronológico em anexo

<sup>39</sup> Segundo a professora Lina Kátia muitas escolas omitiam ou falseavam em seus relatórios informações sobre a gestão escolar, o que era difícil de verificar efetivamente devido ao grande número de dimensões, escassez de documentos comprobatórios e de pessoal para execução do trabalho de acompanhamento das escolas. (OLIVEIRA: nov 2006. Áudio).

discrepância entre esta e o critério estabelecido e independe das notas obtidas pelo resto do grupo’.

Dentro desta perspectiva seria possível, levando em consideração a população da avaliação Nova Escola, que todas as escolas alcançassem o nível cinco ou que nenhuma alcançasse.

A MRC surge a partir dos anos 60 e 70, segundo (SILVA: 1977), como um enfoque novo para a avaliação e que derivava das necessidades específicas colocadas à época por determinados modelos de instrução.

Em sua dissertação de mestrado intitulada “Medição com Referência a Critério e Medição com Referência a Norma: Uma comparação”, Tomaz Tadeu da Silva procurou observar os ‘efeitos exercidos sobre o rendimento e atitudes dos estudantes por um programa de ensino que utilizasse a MRC comparados com os de um programa orientado por uma MRN’.

Seu estudo está perfeitamente inserido no contexto dos estudos ligados às áreas comportamentais e voltados para as questões do planejamento curricular, estudos que ganharam grande impulso durante os anos 60 e 70, principalmente nos EUA.

As duas principais hipóteses de seu trabalho giram exatamente em torno da suspeita sobre se alunos submetidos à MRC obteriam melhores resultados de rendimento e de atitudes em relação a outros submetidos à MRN.

O autor arrola em seu texto significativo extrato da literatura de época que se articula a favor e também contra as perspectivas de MRC e MRN, eu gostaria de tomar licença para recuperar aqui três dos autores citados por Tomaz Tadeu da Silva.

Tanto Ebel (1972: pp.147, op. cit.), Gronlund (1973: pp.16, op. cit.) e Mueller (1973: pp. 16, op. cit.) concordam basicamente a respeito de dois aspectos em particular.

Primeiro, da maior adequação da MRC aos aspectos do aprendizado voltados para a observação de um determinado grau de habilidades ou competências; um ‘mínimo essencial’ como prefere Gronlund. Segundo, que em contra partida a MRN seria mais adequada para a medição de aspectos mais complexos do aprendizado, exatamente daquilo que o indivíduo é capaz.

Para Mueller, o mais crítico da MRC dentre os três, ‘o problema estaria na arbitrariedade da seleção de um critério de domínio que, questionável no caso de



habilidades mais simples, se tornaria impraticável frente objetivos mais complexos'. (SILVA: 1977, pp.11-12).

Após a leitura do trabalho de Tomaz Tadeu da Silva indaguei a possibilidade de ter me deparado com um problema relativamente semelhante, e embora não fosse objetivo desta pesquisa replicar as hipóteses de seu trabalho ficou mais clara a variação dos instrumentos de avaliação construídos pelo Nova Escola e sua relação, nos anos, com os aspectos de MRN e MRC.

Outro importante aspecto a se ressaltar é o fato de que diferentemente do trabalho que nos serve aqui de esteio, não se tratava de observar especificamente o desempenho e atitudes dos (as) alunos (as), e embora seja sabido que os índices de proficiência bem como as taxas de fluxo (reprovação, abandono e aprovação) sejam aqui muito importantes, porém, o Nova Escola é um programa de avaliação voltado para uma rede escolar. E sendo assim, a *escola*, e não somente o (a) *aluno* (a) torna-se o foco das avaliações.

Consta-se então que ao longo dos anos o programa também articulou estes métodos e focos, respectivamente – norma/critério e escola/aluno.

Até o ciclo de 2003, eficiência, desempenho e gestão, resguardados os pesos relativos, tinham orientações distintas quanto as suas referências de avaliação.

Os resultados, conforme observei no capítulo anterior, para as taxas de eficiência e desempenho eram dispostos com base num padrão estabelecido pelo programa, e os índices encontrados em cada uma das dimensões avaliadas davam origem a médias brutas.

Para estes dois indicadores a tônica do processo de avaliação situava-se na comparação das médias atingidas pela escola com aquelas obtidas pelas coordenadorias e o Estado como um todo. Estas duas últimas variavam para cada grupo de referência – A, B, C, D e E a fim de que se equilibrasse a comparação das médias obtidas pelas escolas.

Durante estes primeiros três ciclos não houve definição de uma meta a ser atingida pelas escolas no que se diz respeito à eficiência e desempenho, e o caráter diagnóstico reforçava a comparação entre os índices e a reflexão sobre eles por parte da própria unidade escolar.

Pode-se articular em virtude disso que tal qual para a gestão também estivesse objetivada para estes dois indicadores, a comparação das médias da escola com as da coordenadoria e a do Estado.

Contudo, a manutenção dos grupos de referência garantia, teoricamente, uma classificação e pontuação melhor ajustada à variação tipológica entre as escolas, mas não facilitava a tomada de padrões para o grupo como um todo.

Já o indicador de gestão, no eixo central da avaliação durante todo este período, vai receber diferente orientação.

Os *padrões de gestão* a que também nos referimos anteriormente continham uma grande lista de caracterizações que ajudavam a definir o estágio de cada dimensão avaliada (se superior, médio ou inferior).

Considero que o procedimento encaminhado para o indicador de gestão sugere uma medida referenciada a critério, já que mesmo de forma ampla e dispersa o programa apresentava um Ideal - *um conjunto de observações* estabelecido fora da comparação com as médias do estado, da coordenadoria e das outras escolas, a ser perseguido pelas escolas em cada uma das dimensões deste indicador.

No ciclo de 2003 torna-se mais precisa a definição dos critérios para o indicador da gestão, e como vimos na seção sobre a trajetória, para a eficiência e o desempenho pelo menos ficava possível a comparação com os dados nacionais do Saeb.

É a partir do ciclo de 2004 que fica então claramente definido o grupo de metas para todos os indicadores do programa passando todos eles a serem operados plenamente com referência à critério, à exceção do progresso da escola.

Conclui-se então que o programa articulou indicadores orientados por MRN (eficiência e desempenho) com outros orientados pela MRC (gestão), no caso daqueles levando-os da primeira para segunda perspectiva, e neste último sintetizando e requalificando a sua medida de critério.

### 2.4.3 O Progresso da Escola

Dois aspectos diretamente interligados e que vão contribuir para a reorientação do programa nos dois últimos ciclos (2004 e 2005) são o fim dos grupos de referência que agrupavam as escolas com características similares e a construção do indicador que observa o desempenho da escola em relação a ela mesma na avaliação anterior – o Indicador do Progresso Escolar.

Até o terceiro ciclo (2003) as escolas com estrutura e desempenhos parecidos eram comparadas entre si dentro dos grupos de referências. Com o fim deste procedimento as escolas passaram a ser comparadas consigo mesmas tendo-se em vista o seu desempenho registrado no ano anterior.

Neste ciclo as séries observadas não foram mais escolhidas segundo o padrão longitudinal, por exemplo, a 4ª. série avaliada 2001 sugeriria a 5ª. para a próxima avaliação que aconteceu em 2003 e assim por diante.<sup>40</sup>

Considero que para o programa como um todo a perspectiva longitudinal ficou afastada. Até 2003 ela estava representada na abordagem das avaliações voltadas para o fluxo e a aprendizagem dos alunos, neste sentido o programa passa então a ter uma abordagem seccional pautada na observação ciclo a ciclo das mesmas séries.

Ao passo que o programa esvazia então a perspectiva longitudinal voltada para a observação dos resultados diretamente ligados aos alunos, e desmonta os grupos de referência. A construção do indicador de observação do progresso da escola garantiu a manutenção da perspectiva de comparabilidade, embora não mais entre escolas, mas me arrisco a dizer, numa perspectiva *semi-longitudinal* da escola consigo mesma.

Em 2004 a medida do progresso da escola consistiu na observação do desempenho dos alunos em relação ao ano anterior (2003), comparando-se, a partir de um **‘Indicador Global de Desenvolvimento’**, o número de alunos que alcançaram os níveis mínimos de desempenho nos testes de língua portuguesa e matemática para as séries avaliadas.<sup>41</sup>

Este Indicador Global foi construído diretamente a partir dos outros instrumentos onde basicamente são observados os percentuais de fracasso escolar

---

<sup>40</sup> Em 2003 a 4ª. série do ensino fundamental foi avaliada novamente. E em 2002 não houve avaliação.

<sup>41</sup> As séries avaliadas foram as 4ª. e 8ª. do Ens. Fund. e a 3ª. série do Ens. Médio.

(reprovação e abandono), as taxas referentes à frequência no teste, além do percentual de alunos com percentual insuficiente no teste.

Em 2005, para a avaliação do progresso em relação a 2004, além do desempenho e taxas referentes à 4<sup>a.</sup> e 8<sup>a.</sup> do Ens. Fund. e à 3<sup>a.</sup> série do Ens. Médio, foi também levado em consideração as taxas de frequência da 5<sup>a.</sup>, 6<sup>a.</sup>, 7<sup>a.</sup> e 8<sup>a.</sup> série do EF.

Foi também ampliado o número de séries observadas, e para efeito de avaliação do progresso através do indicador de aprendizagem foram avaliadas em caráter diagnóstico as 5<sup>a.</sup>, 6<sup>a.</sup> e 7<sup>a.</sup> séries do EF e a 1<sup>a.</sup> e 2<sup>a.</sup> série do EM.

Verificou-se, ainda uma outra medição diagnóstica voltada para o progresso da alfabetização na 2<sup>a.</sup> série do EF, e com o mesmo objetivo também foram avaliados os conteúdos na área de ciências.

A partir deste instrumento as escolas puderam comparar o seu desempenho com aquele alcançado nos ciclos anteriores, e se considerarmos, como explicitado acima, que este indicador é basicamente construído com os dados oriundos das avaliações do fluxo e aprendizagem já obtidos pelas escolas, logo, a idéia de uma perspectiva *semi-longitudinal* não pareceu tão inapropriada.

Nas seções anteriores procurei tratar das oscilações do programa entre os aspectos de processo, resultado, norma e critério ao longo dos ciclos, porém, com o advento do indicador progresso da escola esta questão tornou-se um pouco mais complexa.

Tomaz Tadeu da Silva, conclui em sua dissertação de mestrado que não observou nenhuma diferença significativa ao comparar os resultados baseados em MRC com aqueles orientados pela MRN, mas uma questão presente de forma implícita em seu trabalho dá margem para se reconhecer à possibilidade e até mesmo a importância da complementaridade entre as duas perspectivas.

“Fazer a correspondência entre o que o indivíduo faz e o continuum de aproveitamento correspondente supõe a definição precisa de objetivos. (...) Por seu turno, a MRN não descarta a definição de objetivos como uma das fases do planejamento de instrumentos de medição, como se pode observar em qualquer texto clássico (Ebel, 1972b, por exemplo). Entretanto, como a interpretação dos resultados não é feita em relação aos objetivos, mas ao desempenho do grupo, e como o critério final da seleção de itens é seu poder de discriminação (Popham, 1974, p. 614), essa fase tende a ser relegada a segundo plano”.

(SILVA: 1977, pp. 8-9)

O estudo feito a partir da base documental contribuiu decisivamente para as classificações apresentadas até aqui sobre as características dos ciclos e dos instrumentos de avaliação alçados pelo programa, contudo, concluo que o indicador progresso da escola não pode ser simplesmente identificado e explicado por essa ou aquela categoria de análise minimamente instrumentalizada aqui neste capítulo.

Se o programa oscilou entre estas categorias e foi mesmo múltiplo em articular num mesmo ciclo diferentes categorias de avaliação, o progresso da escola é melhor compreendido se tomado como um indicador híbrido, caracterizado pela influencia conjunta e concomitante das categorias já observadas.

Levando-se em conta a construção deste indicador é evidente a importância dos *resultados* obtidos pelas escolas nas mais variadas dimensões de avaliação do programa.

Contudo, a avaliação do progresso da escola permite que o incentivo seja oferecido às escolas ao final da avaliação com base no desempenho apresentado mesmo considerando-se que este fique aquém das metas pré-estabelecidas.

Ou seja, mesmo sendo construído a partir de resultados, na avaliação do progresso da escola o trabalho pedagógico – *o processo*, encaminhado pela escola sendo positivo poderá ser premiado.

Sendo o indicador do progresso construído com base nos dados capitados pela avaliação do fluxo, da aprendizagem e da gestão, estes por sua vez, principalmente a partir de 2004, direcionados a determinadas metas, então podemos supor com êxito que o progresso da escola é um indicador orientado em seu fundamento pela perspectiva de *medida com referência a critério*.

Esta afirmação pode ser reforçada se considerarmos que o resultado obtido pela escola no ano anterior acabe sendo transformado numa espécie de meta mínima a ser atingida por cada escola a fim de conquistar melhor gratificação.

Entretanto se atentamos para a classificação gerada por este indicador a suposição anterior pode ser ainda enriquecida, vejamos:

[o progresso da escola] “valerá para as escolas que em duas avaliações consecutivas apresentarem resultados melhores que na última avaliação. As escolas serão listadas, em ordem crescente, de acordo com o grau de crescimento de uma avaliação para outra. Essa lista será dividida em cinco intervalos, cada um contendo 20% das escolas avaliadas nestas condições”.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Conheça as principais mudanças do Nova Escola RJ: SEE, 2004.

Neste caso fica também evidente que aquilo que começa com uma orientação à critério termina, ou melhor, *complementa-se* com uma orientação característica das *medidas com referência a norma*.

Estes importantes aspectos sugerem que ao longo do período observado a política de avaliação implementada pelo governo estadual alterou significativamente a sua perspectiva de responsabilização.

E estas transformações, estão espelhadas no escopo de metas e métodos estabelecidos para o programa ao longo dos anos.

Meu principal objetivo aqui foi apresentar minimamente os aspectos e as categorias que nos ajudaram a compreender melhor como os instrumentos do programa foram construídos e orientados. Dê ante mão reconhecendo desde já a profunda limitação teórica com que estas categorias de análise foram abordadas aqui.

Por outro lado todas estas questões/categorias estão totalmente imersas em um intenso debate político acerca da eficiência de tais instrumentos e das próprias contingências da política de educação conduzida pelo governo do Estado do Rio de Janeiro. Sem querer minimizar a importância deste debate, algumas destas questões não poderão ser aqui aprofundadas.

Porém, após a observação dos dados quantitativos e das conclusões esperamos de alguma forma também contribuir para este importante debate entre professores, gestores, alunos e alunas da rede estadual de ensino do nosso estado.

### 3

## A Evolução do Fluxo e do Desempenho Escolar em Perspectiva Comparativa.

Passemos neste penúltimo capítulo à exposição e análise dos dados quantitativos, especificamente os índices da proficiência em Matemática e Língua Portuguesa dos (as) alunos (as) da 3ª. série do ensino médio regular da rede estadual no período 1995-2003 e também as taxas de rendimento do ensino médio das escolas públicas estaduais como um todo entre 1996-2004.

A coleta e análise dos dados de desempenho e fluxo foram idealizadas com o objetivo de compor com o trabalho de análise documental um conjunto panorâmico de observação e servir de ferramenta de estudo e interpretação do Programa Nova Escola.

O acompanhamento das proficiências e do fluxo entre os estudantes através de políticas públicas especialmente voltadas para a conquista da equidade e da qualidade em educação tem se projetado significativamente nos últimos anos, ganhando um fôlego ainda maior através das políticas de avaliação das redes de ensino, sobretudo a partir dos anos 90.<sup>43</sup>

No Brasil, o alargamento desta perspectiva se deve em grande parte ao fomento das próprias agências governamentais dedicadas ao acompanhamento da evolução do ensino nas escolas brasileiras.

E é a partir de meados dos anos 80 que se inicia o processo de institucionalização das políticas de avaliação que gradativamente foram sistematizadas a partir de 1990.<sup>44</sup>

As experiências de avaliação institucionalizadas a nível nacional no Brasil são conduzidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – O SAEB, que é gerido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/Anísio Teixeira – O INEP.

Foi a partir de 1995 que o Saeb passou a testar continuamente os (as) alunos (as) de escolas públicas e privadas da 4ª. e 8ª. série do ensino fundamental e da 3ª. série do ensino médio.

---

<sup>43</sup> (CRESO & BONAMINO: 2001, pp 15).

<sup>44</sup> Idem pp 16

Além de coletar e organizar dados sobre a proficiência, o Saeb também aplica questionários contextuais dirigidos às escolas, aos (as) professores (as), diretores (as) e alunos (as), esta pesquisa não se utilizou deste material.<sup>45</sup>

O Inep também coordena o trabalho de coleta e organização dos dados de rendimento escolar no Brasil, eles constituem a base de dados do Censo Escolar – O Edudatabrasil, disponível na página eletrônica do próprio Inep.<sup>46</sup>

Tanto os índices de proficiência como as taxas de fluxo são importantes ferramentas não só para o avanço das políticas de avaliação em todo Brasil, mas também para dar subsídios aos trabalhos de pesquisa que buscam também compreender melhor as variáveis direta e indiretamente ligadas ao desempenho escolar das crianças, jovens e adultos em suas redes de ensino.

Algumas decisões importantes nortearam a condução da pesquisa ao longo do trabalho de pesquisa encaminhado durante o ano passado e por isso eu gostaria de aqui rapidamente comentá-las.

### **3.1 Do Cotidiano da Pesquisa Quantitativa**

O Nova Escola é no Brasil o único programa de incentivo a nível estadual que lança mão das taxas de fluxo conjuntamente com os índices de proficiência para conduzir um processo de responsabilização dos profissionais em educação, com isso tornou-se ainda mais importante que estes dados fossem somados ao conjunto observado por esta pesquisa.

Em relação aos dados do fluxo é importante ressaltar que as taxas aqui observadas referem-se à aprovação, reprovação e o abandono. Estas taxas instrumentalizam o controle e a observação dos resultados escolares entre os (as) alunos (as) num determinado ano, diferentemente dos conceitos de promoção, repetência e evasão, que se referem à posição ocupada pelos (as) alunos (as) em relação ao ano anterior.

Durante o planejamento do trabalho de pesquisa avaliou-se a possibilidade de ser observar os dados de proficiência a partir da própria base de dados do Nova

---

<sup>45</sup> Idem

<sup>46</sup> [www.edudatabrasil.inep.gov.br](http://www.edudatabrasil.inep.gov.br)



Escola, porém esta via se apresentou inapropriada devido o programa somente adotar o padrão da escala Saeb em 2003.

Com isso ficaria praticamente inviável estabelecer qualquer comparação produtiva com os dados apresentados pelo Saeb para o Brasil, outros estados, a região sudeste e o próprio estado do Rio de Janeiro em relação aos anos anteriores.

O ano de 2000 foi considerado também como um marco balizador nas análises dos gráficos e das tabelas por se tratar do marco inicial do programa.

Todos os dados foram operados com o auxílio de softwares voltados para o armazenamento, gerenciamento e quantificação de bases de dados numéricos. Nesta pesquisa foram utilizados os micro-dados da base Saeb para os anos de 1995, 1999, 2000 e 2003.

A proficiência foi recalculada para cada disciplina e ano em relação ao Brasil, a região sudeste e os seus respectivos estados originando os quadros de comparação.

Para as taxas de rendimento diferentemente dos dados de proficiência, houve apenas a coleta dos valores percentuais referentes a cada indicador feita diretamente na página eletrônica do Inep e a elaboração dos mesmos quadros na forma em que estão aqui também apresentados os dados de proficiência.

Com a apropriação das taxas de abandono e reprovação foi possível criar outro quadro de análise, o da Não-Aprovação que corresponde ao somatório de ambas.

Uma das dificuldades encontradas nesta etapa do trabalho adveio do fato de o Programa Nova Escola ser dirigido exclusivamente às escolas submetidas à secretaria estadual de educação, entretanto, nas avaliações do Saeb estão presentes também às chamadas Escolas Técnicas Estaduais e outras Especiais.

No Rio de Janeiro as escolas técnicas estaduais estão submetidas à secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, pertencendo à chamada rede FAETEC, em São Paulo a rede equivalente, subordinada a secretaria estadual de educação recebe a denominação de 'ETE' – Escola Técnica Estadual.

Nos estados de MG e ES a presença de escolas técnicas nas avaliações do Saeb é relativamente menor, neste último o ensino profissional pode ser encaminhado em três modalidades: pelas escolas estaduais, pelo CEET – Centro Estadual de Educação Técnica, também subordinado a secretaria estadual de

educação – SEDU, ou ainda por convênios com escolas privadas e federais. Em maio de 2006 no ES havia apenas 18 escolas na primeira modalidade e apenas 2 CEET em funcionamento, um deles construído a partir do ‘antigo Instituto de Educação’.<sup>47</sup>

No Caso do ES a incidência de escolas técnicas e/ou especiais junto a amostra Saeb é ainda mais rara que a verificada para MG. Além disso, a leve distinção entre tais tipos de escola por parte da SEDU, dificulta a identificação destas escolas que inclusive podem aparece no Cadastro Geral de Escolas do Censo Escolar/Inep, como escolas de Ensino Médio Regular.<sup>48</sup>

Por outro lado, em alguns estados do país e especialmente nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, existem escolas estaduais de ensino médio que contam com condições muito superiores ao da maior parte da rede estadual desses estados. Trata-se de escolas técnicas que oferecem o ensino médio regular, paralelamente a opções profissionais, oferecidas em horários adicionais.

No ENEM, o desempenho médio dessas escolas é muito superior às escolas convencionais da rede estadual. Por exemplo, nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, enquanto as escolas estaduais convencionais têm, tipicamente, médias pouco acima de três no ENEM, as escolas técnicas têm médias próximas de cinco.

O plano amostral do SAEB não estratifica a amostra por esta importante variável (técnica x convencional), razão pela qual a média estadual pode ser afetada de modo não desprezível conforme o processo aleatório de seleção da amostra selecione número maior ou menor de escolas técnicas em diferentes anos. Por esta razão, optei por apresentar análises nas quais suprimo as escolas técnicas e especiais.

Ainda sobre a proficiência outra questão contribuiu para a limitação do período observado pela pesquisa. Não foi possível observar em tempo a base de dados referente aos resultados da avaliação nacional do Saeb para o ano de 2005, conforme fora feito para os anos até 2003.

---

<sup>47</sup> “SEDU abre mais 2.800 vagas de cursos técnicos” In: <http://www.es.gov.br/site/noticias/show.aspx?noticiaId=99657420>

<sup>48</sup> Este é o Caso do IEE Prof. Agenor Roris em Vila Velha, notificado no Cadastro Geral do Censo Escolar/INEP apenas como escola de ensino médio, embora sendo um Instituto que disponha de formação técnica.

Os 'Primeiros Resultados' da consulta Saeb só ficaram disponíveis em fins de janeiro do ano corrente e mesmo assim parcialmente. Portanto a análise dos dados de proficiência se concentra até o ano de 2003.

Algo análogo ocorreu com as taxas de rendimento, já que o Censo Escolar/Inep ainda não tinha disponibilizado também até a mesma época as taxas de aprovação, reprovação e abandono, referentes a 2005. Neste caso concentrei-me na análise das taxas até o ano de 2004.

### 3.2 Estudando a Proficiência

Esta etapa do trabalho foi planejada e conduzida com o intuito de responder a seguinte indagação: Existiria algum efeito do programa de responsabilização no Rio de Janeiro que pudesse ser observado através da evolução dos dados de proficiência em matemática e LP medidos pelo Saeb? Supondo então haver algum efeito, qual seria a sua dimensão?

A rede de ensino estadual do Rio de Janeiro é uma das maiores do país, em 2003 quando o programa atingiu praticamente a totalidade das escolas estaduais, o número de estabelecimentos chegava de 1850 escolas, em 2005 a rede passou a ter aproximadamente 1673 unidades escolares em todo o estado, das quais 710 dedicadas ao ensino médio e fundamental.<sup>49</sup>

Diante deste quadro foi que optei, a princípio, pelos estados de São Paulo e Minas Gerais. Como o Rio de Janeiro estes estados tem uma ampla rede de escolas estaduais e apesar de não aplicarem políticas de responsabilização por resultados contam com sólidos programas de avaliação, o SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e o SIMAVE – Sistema de Avaliação da Educação Pública, respectivamente.<sup>50</sup>

O Espírito Santo, apesar de não ter um programa de avaliação estruturado como os outros, tem um desempenho que se aproxima, em muitos pontos, do observado para o Rio, além do que a sua inclusão completou o leque de estados da região sudeste, também observada através da média dos estados.

---

<sup>49</sup> (Mendonça: 2006 pp. 18)

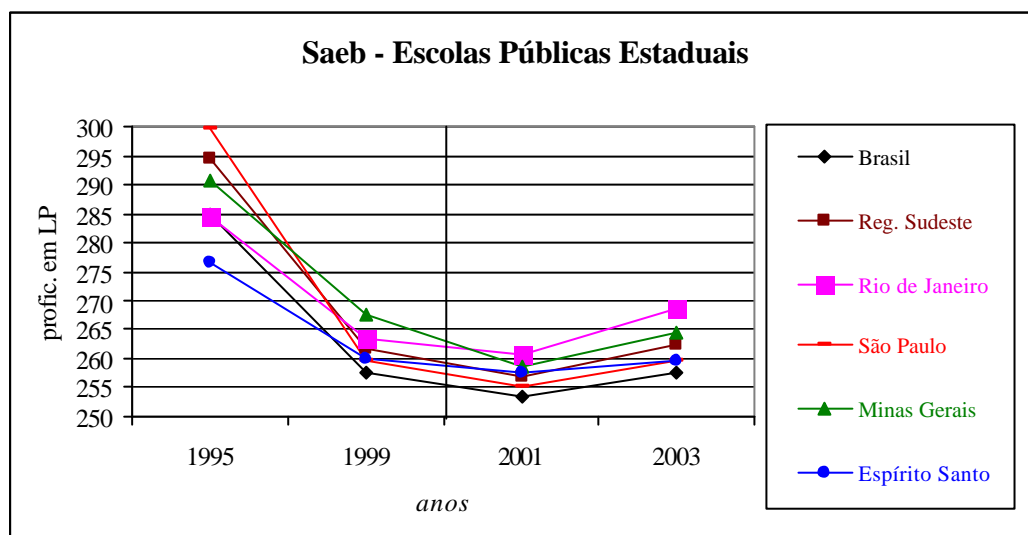
<sup>50</sup> Segundo o professor Nigel Brooke SP também contou com uma breve experiência de gratificações, o que poderia tornar frágil a comparação com o RJ estabelecida neste trabalho, contudo ele mesmo alerta para pequena expressividade de tal perspectiva de responsabilização, sobretudo do ponto de vista político entre os atores envolvidos.

Outros estados também foram incluídos nos quadros iniciais, mas por questões de contingência do próprio avanço da pesquisa foram gradativamente afastados no encaminhar das etapas de análises.

O primeiro passo foi observar o desempenho da rede estadual do estado do RJ e dos outros já mencionados entre 1995 e 2003, depois a observação do mesmo período excluindo-se as escolas técnicas e especiais que foram localizadas nas amostras.

Tanto para Leitura quanto para Matemática verificou-se no entorno de 2000 o refrear da longa queda na proficiência iniciada em 1995, sobretudo em LP onde o declínio foi mais intenso.<sup>51</sup>

Gráfico 2



Fonte: Saeb/Inep

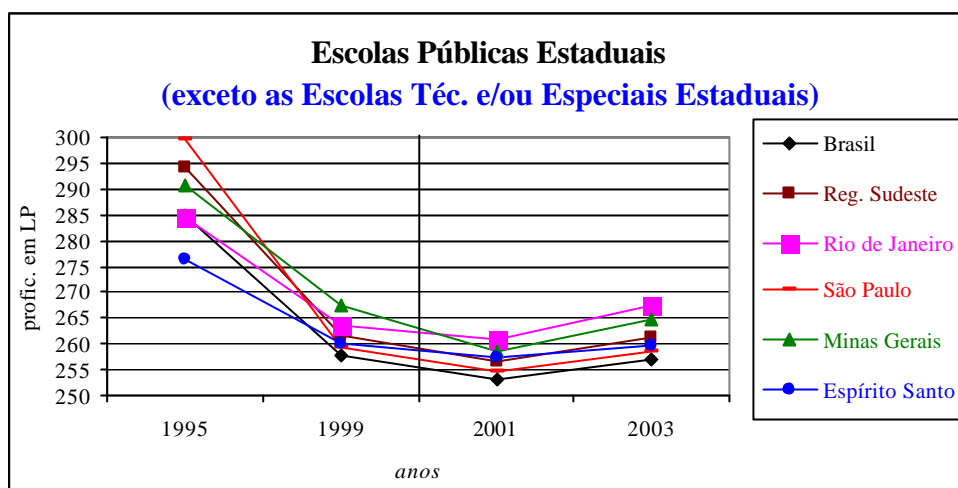
Em 1995 o RJ tinha o segundo pior desempenho do modelo, a recuperação verificada ao redor do marco inicial do programa Nova Escola é visível para todos os estados, mas é justamente mais expressiva para o RJ, revertendo-se inclusive o quadro inicial o RJ destaca-se em 2003 com o melhor resultado do quadro.

Retirando da amostra as escolas técnicas e especiais o desempenho das escolas estaduais regulares é similar.<sup>52</sup>

<sup>51</sup> Para ver as tabelas gerais com as médias de proficiência em Leitura e em Matemática (1995 a 2003), vide os anexos.

<sup>52</sup> Em 1999 foi localizada e subtraída da amostra Saeb uma (01) escola técnica para estado de SP. Em 2001, uma (01) esc. téc em MG e outra em SP. Em 2003, para o RJ foi localizada subtraída da amostra uma (01) esc. tec e para SP, uma (01) outra.

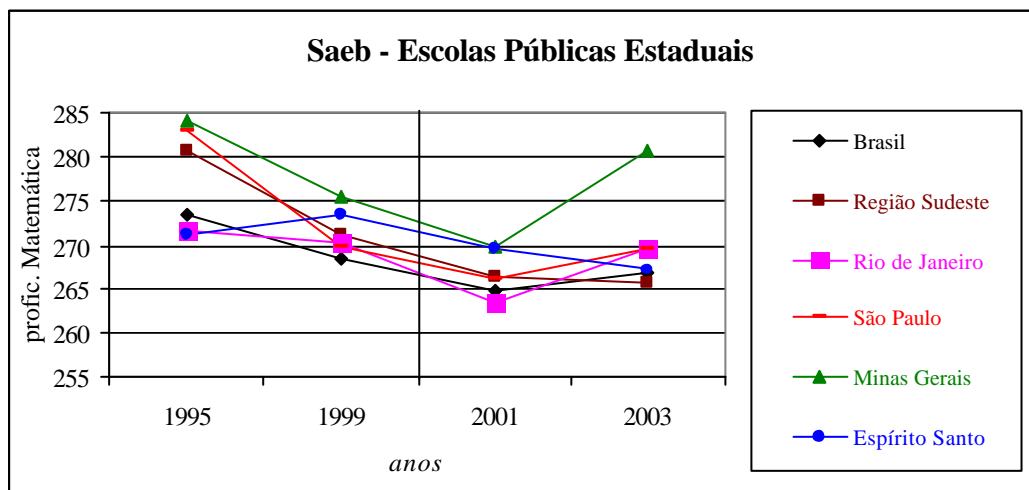
Gráfico 3



Fonte: Saeb/Inep

Os gráficos que seguem apresentam análises análogas, desta vez baseadas nos resultados de Matemática. Observe-se que, em Matemática, o desempenho do Rio de Janeiro em 1995 e 1997 também era inferior ao da maioria dos estados do grupo de comparação, tendo havido progresso relativo nas avaliações posteriores à implantação do Programa Nova Escola, como ilustrado no gráfico abaixo.

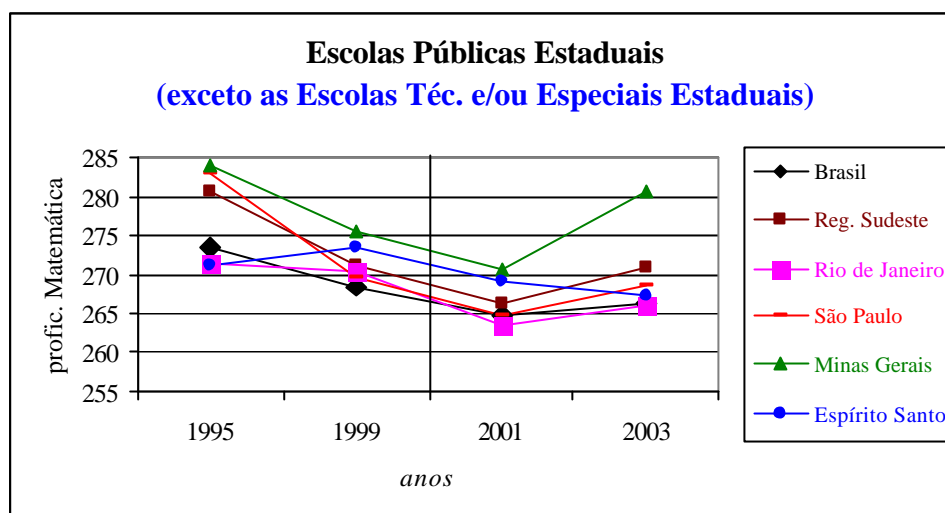
Gráfico 4



Fonte: Saeb/Inep

Esta recuperação se dá efetivamente após 2001, contudo, esta interpretação se altera quando se retiram as escolas técnicas e especiais, como mostrado no gráfico abaixo.

Gráfico 5



Fonte: Saeb/Inep

Neste gráfico o desempenho positivo observado anteriormente em 2003 é reduzido, ficando a média para o RJ inclusive abaixo da verificada para o ES e para o Brasil, podendo-se supor então que, no primeiro gráfico, o efeito observado fosse resultante do peso amostral da escola técnica localizada na base de dados.

Na segunda comparação, ao contrário do que ocorreu em LP, a média obtida pelo estado em 2003 continua menor que a de SP, a do Brasil e a da região sudeste, tal qual em 1995. Porém há evidência, ao menos quando se considera o período 1995 a 2003, de que a queda no estado do Rio de Janeiro tenha sido menor do que nos estados e na região de comparação, conforme podemos visualizar na tabela abaixo.

Tabela 9

**Varição do Desempenho Médio das Diversas Unidades de Análise para Diferentes Períodos de Tempo**

Unidades de Análise	Proficiência em Matemática							
	Variação do Desempenho Médio							
	1995 - 2003		1995 - 2001		1999 - 2001		1999 - 2003	
	c/ Esc.Tec e Esp.	s/ Esc.Tec e Esp.	<i>idem</i>	<i>idem</i>				
Brasil	-6,7	-7,2	-8,8	-9,1	-3,9	-4,2	-1,8	-2,3
Sudeste	-8,9	-9,8	-14,6	-14,3	-5	-4,7	-5,5	-0,2
RJ	-1,9	-5,7	-8,2	-8,2	-7	-7	-0,7	-4,5
SP	-13,6	-14,3	-16,9	-18,3	-3,9	-5,1	-0,4	-1,1
MG	-3,2	-3,2	-14,1	-13,3	-5,6	-4,8	5,3	5,3
ES	-4,2	-4,2	-2	-2	-3,9	-3,9	-6,4	-6,4

Fonte: Saeb/Inep

53

Considerando as escolas estaduais como um todo o RJ tem a melhor trajetória entre 1995 e 2003, ao isolarem-se as escolas técnicas e especiais a proficiência cai passando o estado a ter o terceiro melhor desempenho no mesmo período.

Nos dois períodos seguintes (1999 – 2001) e (1999 – 2001), não foram localizadas escolas técnicas ou especiais no conjunto da amostra referente ao RJ, o que contribuiu para manter estáveis os resultados de proficiência do estado entre um quadro e outro.

Nestes dois períodos a estabilidade verificada para no RJ (-8,2) e (-7) é contrastada com a queda de proficiência em matemática observável para a maioria dos estados, na região como um todo e para o país.

Este equilíbrio dos índices de proficiência do estado sugere algum impacto positivo da implementação do programa Nova Escola, contudo observado o último período (1999 – 2003), onde foram localizadas e suprimidas escolas técnicas e especiais para o RJ e SP é visível a desvantagem do primeiro em relação ao segundo.

De maneira geral o que se observa para as duas disciplinas é que os índices da proficiência tornam-se melhores a partir de 2001, sendo os resultados do RJ

<sup>53</sup> Os índices em azul sinalizam a incidência e retirada de escolas técnicas e/ou especiais na amostra.

efetivamente melhores no caso de Língua Portuguesa, e relativamente melhores para Matemática.

Em LP a desvantagem observada em 1995 é totalmente revertida em 2003 passando o estado a ter não só o melhor desempenho no período como também a melhor média entre os demais, o que se verificou nos dois quadros comparativos.

Em Matemática a desvantagem em 1995 é aparentemente reduzida no primeiro quadro, mas não se sustenta quando as escolas técnicas e estaduais são suprimidas, entretanto comparando-se o desempenho entre 1995 – 2001 e 1999 – 2001, em ambos os quadros, o estado apresentou um padrão de queda estável podendo ser resultante entre outros da implementação do programa de responsabilização.

### **3.3 Estudando o Fluxo**

Durante o trabalho de coleta e organização dos dados de rendimento, dois procedimentos tomados em relação à proficiência não foram aqui encaminhados.

Primeiro em virtude dos dados de fluxo não serem acessados na forma de micro dados não foi possível construir também para o rendimento tabelas e gráficos em que pudessem ser subtraídos das amostras os efeitos estatísticos provenientes da presença das escolas técnicas e/ou especiais estaduais.

Tentar contornar esta limitação poderia contribuir para que se excedesse em muito o volume de trabalho previsto no planejamento de pesquisa, e por fim considerou-se que efetivamente tal limitação não se constituiria um prejuízo ao trabalho quantitativo e a pesquisa como um todo.

Segundo, menos por limitação e mais opção, as taxas de rendimento referem-se ao ensino médio de maneira geral, e não especificamente à 3ª. série como no caso dos índices de proficiência.

Por uma questão de padrão de escala decidi operar com a taxa total para o ensino médio, este procedimento colaborou que fossem evitados índices muito baixos ou muito altos que pudessem dificultar a comparação entre alguns estados e indicadores.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> (ALVES, F.; FRANCO, C. & ORTIGÃO, M. I.: 2005).



Para efeito de leitura e análise dos gráficos foi inserido um segundo marco que representa a retomada do programa (2003) após a interrupção no ano de 2002 quando as escolas não passaram por nenhuma avaliação.<sup>55</sup>

Metodologicamente o estabelecimento destes marcos permitiu que a identificação e interpretação das variações observadas com maior clareza, a escolha deste caminho metodológico de análise se apóia nos estudos de BRYK (2003) e JACOB (2003), já mencionados no capítulo anterior.

Tanto para Bryk como para Jacob, o foco central de seus estudos era investigar o efeito do processo de responsabilização nas duas fases da reforma, comparando-as inclusive como vimos anteriormente. Para caso do programa Nova Escola o objetivo principal aqui foi a comparação do período sob responsabilização frente ao anterior, sem responsabilização.

Tal como ocorreu durante a Reforma de Chicago, as aferições do Censo Escolar para as taxas de rendimento acontecem ano a ano e, portanto temos um número maior de medidas num mesmo espaço de tempo, diferente do que acontece nas avaliações do Saeb nacional que avalia as escolas brasileiras apenas de 2 em 2 anos.

Para construção das análises levou-se em consideração a posição relativa do estado do RJ em 1996 e em 2004, frente os demais estados da região sudeste e o país como um todo, observando-se as médias expressas nas extremidades da série histórica do Censo, a exemplo do que foi feito anteriormente para a proficiência.

Procedi aqui também com a comparação das trajetórias entre os períodos – “Antes da Responsabilização” (1996 – 2000); e “Durante a Responsabilização”, (2000 – 2004).<sup>56</sup>

Desta forma se tornou mais equilibrada a observação dos resultados escolares do estado do Rio de Janeiro, primeiro no que se diz respeito à sua **posição** relativa, e segundo, de forma mais detalhada da **trajetória** dos resultados, e por fim, da relação de ambas com o programa de responsabilização implementado a partir de 2000.

Assim como para a proficiência, as taxas de fluxo do estado do RJ se encontram inicialmente em desvantagem (1996), contudo de maneira geral os

---

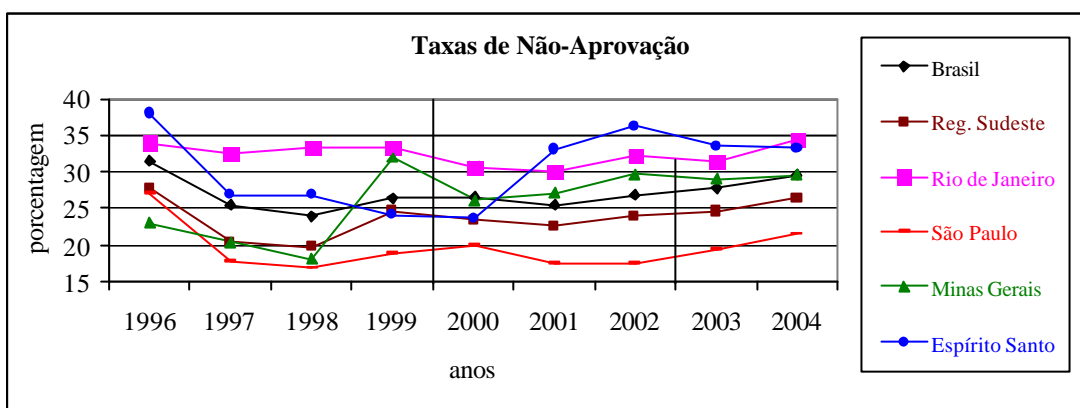
<sup>55</sup> Para examinar as tabelas gerais dos gráficos de fluxo, vide os anexos.

<sup>56</sup> Para examinar as tabelas referentes às trajetórias nos três indicadores vide os anexos.

resultados do estado não sofrem profundas alterações ao longo de todo o período, e isto tornou a perspectiva baseada apenas na observação da posição relativa no período total (1996-2004) insuficiente para que se conduzisse a análise com maior profundidade.

Feitos estes primeiros esclarecimentos passemos à observação da evolução das taxas de fluxo, começando pelas taxas de ‘Não-aprovação’ – indicador construído durante a pesquisa e que é o resultado do somatório das taxas de abandono e reprovação.

Gráfico 6



Fonte: Censo Escolar/Inep

Apesar do RJ apresentar os piores resultados nota-se também que o estado mantém um equilíbrio médio de suas taxas por praticamente todo o período.

Ao entorno do marco inicial, e também do segundo marco, verifica-se um pequeno efeito positivo sobre as taxas de rendimento, mas que não se sustenta nos anos posteriores. Já a posição relativa do RJ em 1996 é muito parecida com a observada no final do período (2004).

Considerando-se o período total, a tendência geral foi de queda dos índices de ‘não-aprovação’ para a maioria dos estados, para o país e o sudeste. MG apresentou o pior desempenho para este período (+6,5), seguido de longe pelo RJ (+0,5) que também obteve um desempenho desfavorável, embora pouco significativo do ponto de vista estatístico.

No período que antecedeu a instauração do programa, os resultados são positivos para quase todos os estados, com destaque para SP e ES que reduzem significativamente as suas taxas de ‘Não-reprovação’ (-7,0) e (-14,0),

respectivamente. Acompanhando a tendência geral o RJ reduz (-3,4) pontos percentuais e MG continua tendo o pior desempenho do quadro com (+3,0).

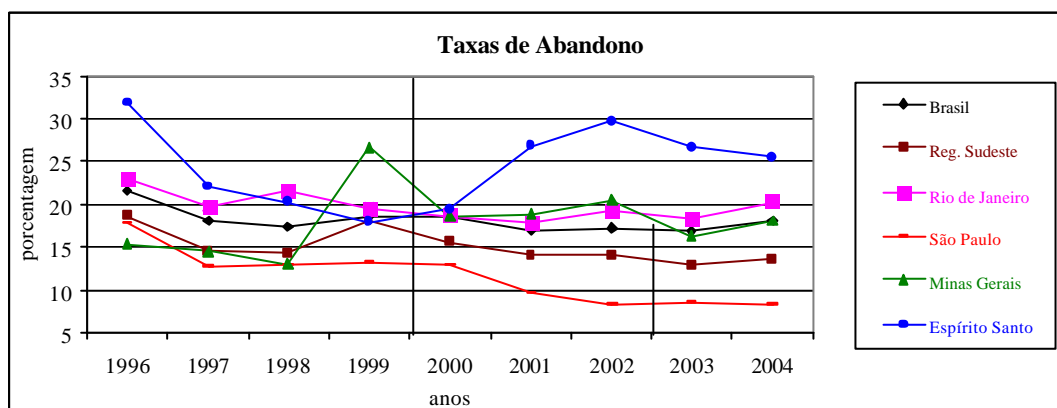
Já durante a responsabilização, o quadro se inverte para praticamente todos os estados, a única exceção e MG que mantém os patamares do período anterior (*antes da responsabilização*).

Por outro lado, o resultado também não é favorável para o RJ que, apesar de ser o único estado submetido a um programa de responsabilização, acaba obtendo um desempenho reverso àquele obtido entre 1996 e 2000 (+3,9).

Em razão do equilíbrio apresentado na trajetória dos resultados da ‘não-aprovação’ para os RJ, a observação dos gráficos referentes ao abandono e a reprovação, em separado, pode ajudar a isolar melhor a evidência, ou não, de algum efeito do programa sobre as taxas do estado.

Para as taxas de abandono as evidências acima sofrem algumas alterações e aprofundam o quadro desfavorável para o RJ. No gráfico abaixo também se observa um efeito positivo sobre as taxas ao redor do primeiro e do segundo marco. Aqui este efeito também não se sustentou nos anos posteriores.

Gráfico 7



Fonte: Censo Escolar/Inep

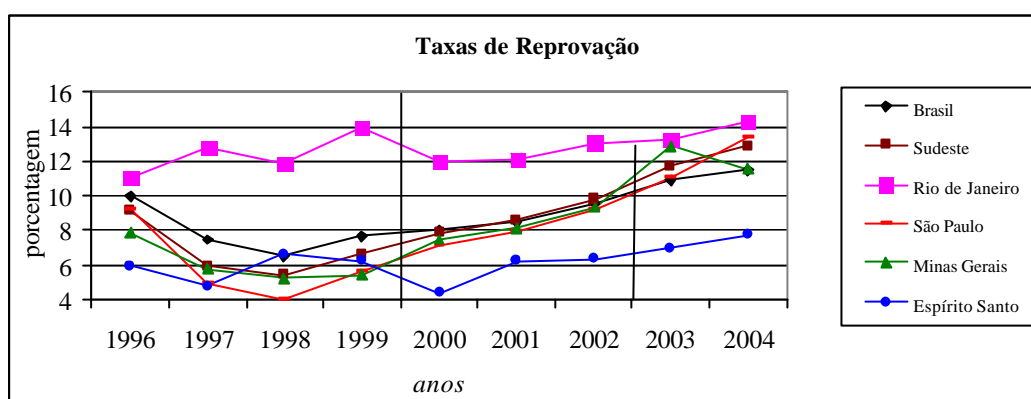
De maneira geral a tendência no gráfico de abandono foi de melhora para todos no período entre 1996-2004, permanecendo os índices do estado do RJ relativamente em desvantagem se comparado com o restante do modelo.

No período que antecedeu a implementação do programa Nova Escola a tendência também era de queda generalizada, com destaque para o país (-2,9), o sudeste (-3,0) e MG (-3,4), respectivamente, tendo o RJ (-4,3) o quarto melhor desempenho.

Novamente, a partir do início do programa de responsabilização o RJ torna a registrar desempenho desfavorável (+1,6), agora seguido apenas do estado de ES que tem o maior índice de abandono para o período (+6,2), os demais continuaram reduzindo as suas taxas de abandono de forma mais ou menos significativa.

Já em relação ao indicador de reprovação os resultados do RJ são mais favoráveis ao processo de responsabilização, vejamos:

Gráfico 8



Fonte: Censo Escolar/Inep

De maneira geral os resultados do estado continuam em visível desvantagem, tendendo a isolar-se até 1999, e ao contrário do que foi verificado nos indicadores anteriores, onde em muitos momentos a trajetória do RJ era acompanhada de perto ou até superada (para pior ou para melhor) pelos estados do ES e MG.

A posição relativa do estado em 1996 é bastante análoga a que se verifica em 2004, em suma, o quadro geral é de aumento dos índices da reprovação, permanecendo as taxas do RJ em desvantagem em relação ao grupo, embora seja visível que o estado tem a melhor trajetória a partir do ano de 2000.

Neste mesmo ano observa-se um grande hiato entre as taxas de reprovação do estado do RJ e as dos outros estados e do país entre 1998 e 1999, embora todos os resultados estejam expressando a mesma tendência, é muito significativa a desvantagem do RJ em relação aos demais.

Antes da implementação do programa Nova Escola somente o Estado do RJ apresentava, embora de forma pouco expressiva, um aumento de suas taxas de reprovação (+0,9). Contudo a partir do marco inicial do programa (2000) e nos

anos subsequentes, o que se observa é um aumento acentuado das taxas de reprovação para todos no quadro comparativo, sem exceção.

Se por um lado percebemos uma maior variabilidade dos resultados escolares para o RJ esta mesma variabilidade esta é muito mais aguda para os demais estados da região sudeste e para a média do país.

No período anterior a responsabilização o RJ tinha o pior desempenho e mesmo com uma trajetória ainda pior entre 2000 e 2004 (+2,3) pontos percentuais, o seu desempenho médio é o melhor do gráfico.

As evidências acima são significativas, pois podem sustentar a hipótese de que embora o programa de responsabilização não tenha potencializado uma melhora substancial das taxas de fluxo para o estado do RJ e uma reversão efetiva do quadro inicial, pelo menos foi capaz de tornar os resultados da reprovação no estado do Rio de Janeiro menos vulneráveis as oscilações negativas, evidentes para todo o grupo.

Mantendo-se a histórica desvantagem de suas médias os índices de reprovação do RJ são os que sofrem a menor elevação entre 2000 e 2004.

Para o indicador de 'não-aprovação' apesar de mantido o equilíbrio das médias para o estado por praticamente todo o período, o RJ tendeu a acompanhar a oscilação geral do país e da região sudeste, contraditoriamente positiva no período anterior a responsabilização e negativa em pleno processo de responsabilização.

Este desempenho ruim para 'não-aprovação' entre 2000 e 2004 é melhor explicado a partir das taxas de abandono, pois o estado que apesar de conseguir reduzir de forma não desprezível seus índices de abandono no período que antecedeu o programa, acabou revertendo o quadro positivo no período seguinte.

As evidências destes dois indicadores não são favoráveis, sobretudo se levarmos em conta que o RJ é o único submetido a um programa de responsabilização pelos resultados.

Para o indicador de reprovação os resultados escolares do RJ são melhores, ou dependendo do ponto de vista menos ruins, nele, considerando-se o período total as taxas sobem numa medida proporcional à maioria dos outros estados, no período anterior a responsabilização, de forma sutil, o estado é o único a elevar os índices de reprovação, por fim, considerando-se apenas o período a partir da implementação do programa o desempenho do RJ é melhor que os dos demais estados da região sudeste.

Em resumo, para todos os indicadores pode-se considerar que, em primeiro lugar, verifica-se uma relativa estabilização dos resultados escolares do estado ao longo de todo o período observado, principalmente para o indicador de ‘não-aprovação’ e abandono.

Em segundo lugar evidencia-se um pequeno efeito positivo do programa verificável para os indicadores de abandono e ‘não-reprovação’, ao redor dos marcos de início e reinício. Ainda para estes dois indicadores os resultados do estado tendem a piorar se comparados os períodos de *antes* e *durante* a responsabilização, em menor grau para as taxas de ‘não-aprovação’ e em maior grau no caso das taxas de abandono escolar.

E em terceiro lugar, que os resultados do estado para o indicador da reprovação, sustentam a hipótese de um outro pequeno efeito positivo do programa em relação a este indicador, principalmente levando-se em consideração que a trajetória do estado é bem menos vulnerável a partir do marco (2000), ao contrário do que ocorre para praticamente todos os outros estados e para o país, onde os índices de reprovação sobem de forma significativa.

Em relação a todas as observações feitas acima sobre as evidências do fluxo, e sobretudo da proficiência, cabe ressaltar que esta pesquisa não observou de maneira adequada e devida os possíveis efeitos de outras variáveis importantes como, por exemplo, as relacionadas ao nível sócio-econômico e aos bens culturais entre os estudantes da 3ª. série do ensino médio. Esta limitação deixa evidente que todas as observações feitas até aqui podem certamente ser ainda mais ajustadas e aprofundadas. <sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Segundo estudo feito pela Fundação Centro de Informações e Dados do Estado (CIDE) entre 1995 e 2005 o número de alunos da SEE e da rede FAETEC, passou de 232.067 para 606.073, para o presidente da fundação, Ranulfo Vidigal, boa parte dos alunos vem de setores empobrecidos das classes médias. Jornal **O GLOBO**, 8 de novembro de 2006.

## 4 CONCLUSÕES

‘Concluir’ um trabalho nem sempre é tarefa fácil, sobretudo porque os resultados dependem de tudo que foi [não foi ou não pôde ser] feito durante a pesquisa. Por tanto, efetivamente, mais do que a conclusão um trabalho, espero poder aqui apontar e refletir sobre os principais aspectos deste exercício, uma pequenina contribuição para o grande debate em torno das políticas de avaliação/responsabilização e do próprio Nova Escola.

Uma das principais hipóteses iniciais determinava que através do mapeamento e análise dos instrumentos de avaliação do programa Nova Escola bem como de sua trajetória seria possível classificar e compreender o processo de responsabilização no Rio de Janeiro.

Este trabalho de pesquisa se debruçou sobre as edições do programa, em verdade, ciclos de avaliação que foram classificados em três etapas mais ou menos distintas.

À primeira fase corresponderam os ciclos 2000 e 2001, a segunda e de caráter transitório o ciclo 2003, e por fim a terceira e última etapa foi representada pelos ciclos 2004 e 2005, até onde minimamente a pesquisa pôde avançar.

Ao longo destas etapas o programa articulou diferentes perspectivas de avaliação. No que diz respeito aos **fins**, ora a avaliação voltou-se com mais evidência para as questões do *Processo* e noutras para as relacionadas aos *Resultados*. E em relação aos **meios** os alguns instrumentos de avaliação orientaram-se ora à *Critério* ora à *Norma*.

Mais do que oscilar entre uma e outra perspectiva o programa ao acionar estas perspectivas de avaliação em um só instrumento cria uma espécie de hibridismo categórico que vai caracterizar a avaliação do Progresso da Escola.

Neste instrumento estiveram presentes as categorias *resultado*, se levado em conta, por exemplo, a construção do instrumento basicamente a partir dos índices de aprendizagem e fluxo, e de *processo* se também observado o procedimento de premiação que de forma sutil permitiu uma visão relacional do desempenho das escolas entre um ano e outro.

Além disso, a avaliação do Progresso da Escola acaba articulando também as categorias de norma e critério. À *critério* porque em função dos *resultados* que o instrumento era construído, e à *norma* porque para além da valorização dos ganhos em determinado ano – o *processo*, a classificação/premiação, ao final, levava também em consideração o lugar da escola no todo e não apenas a sua posição em relação a uma meta.

Até a primeira etapa o programa caracterizou-se pelo caráter diagnóstico, e pelo privilégio dos aspectos ligados a gestão e ao processo educativo. Esta perspectiva se alterou profundamente a partir do ciclo 2004 quando os aspectos da gestão observados são reduzidos e passam a ter menor peso se comparados à aprendizagem e ao fluxo.

Até 2003 estes dois últimos instrumentos ainda foram construídos sem uma meta a ser atingida pelas escolas, para a gestão neste mesmo ano a definição de metas mais precisas torna-se uma realidade, superando-se também o formato diagnóstico expresso nos relatórios de resultados anteriores onde o desempenho das dimensões de gestão deveria ser observado de acordo com as tabelas descritivas que estimavam o que deveria ser considerado um desempenho superior, médio e inferior.<sup>58</sup>

É a partir de 2004, com a avaliação externa sob coordenação do CAEd, que o programa encontra a forma mais atual de sua avaliação, onde todos os instrumentos passam a ser orientados por medição referenciada à critério e tem início a avaliação do progresso da escola.

Todo este conjunto de transformações em torno da perspectiva de avaliação/responsabilização conduzidas pelo do governo do estado do Rio de Janeiro, foi posta a prova por um tenso debate político a respeito dos efeitos do programa, do desempenho das escolas e da eficiência dos instrumentos e critérios de avaliação.

Este debate que envolveu políticos, administradores (as), gestores (as), professores (as), alunos (as), intelectuais e a sociedade foi muitas vezes posto em evidência pela mídia.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Lembramos que outra importante mudança neste ano e para os referidos instrumentos foi a adoção da escala Saeb para a medição dos resultados do programa.

<sup>59</sup> À exemplo, entre muitos outros, o debate entre o professor Francisco Tadeu Bastos Correa, coordenador do programa Nova Escola (SEE), Sérgio Paulo Aurnheimer Filho representante do



Mesmo entre aqueles que estiveram à frente da Secretaria de Educação do Estado algumas questões foram motivo de discórdia em relação à condução do programa. A própria ex-secretária de educação Lia Faria, sustentou em entrevista que o principal objetivo do programa era o procedimento diagnóstico e que este deveria ser mantido. Para ela, a perspectiva de responsabilização implementada pelo governo se confundiria então com o encaminhamento do plano de carreira e salários dos professores da rede estadual.<sup>60</sup>

Em 2006, aproximadamente 4.000 profissionais perderam o direito ao bônus em virtude de terem tirado licença prêmio ou médica em 2005. As primeiras são concedidas aos (as) professores (as) após o período de cinco anos sem faltas em seus controles de ponto, e as segundas para os que necessitaram interromper suas atividades profissionais. Perderam também direito ao incentivo em 2006 os (as) professores (es) concursados que foram chamados após o início do ano letivo de 2005.<sup>61</sup>

Além disso, em virtude da divulgação dos resultados da avaliação 2005 só acontecer após o início do ano letivo seguinte, o governo do estado pagou os meses de janeiro, fevereiro e março de 2006 com os valores definidos para o ano anterior. Para corrigir esta situação foi determinado o desconto em folha de pagamento dos profissionais cujo as escolas apresentaram queda de desempenho entre 2005 e 2006 e que por tanto haviam recebido indevidamente um valor superior ao determinado pela última avaliação.<sup>62</sup>

Todas estas questões independentemente do papel das políticas de responsabilização causaram muitos descontentamentos entre os profissionais de educação.

O programa Nova Escola foi anunciado com gratificações máximas que chegariam à quantia de 500 reais entre os professores, para o ano de 2006 o nível V correspondeu a quantia de 435,10 reais.<sup>63</sup>

---

sindicato dos profissionais em educação do RJ (SEPE) e o professor Zacarias Jaegger (UERJ) promovido pelo Jornal **Folha Dirigida**, outubro de 2003.

<sup>60</sup> Lia Farias foi secretária durante a implementação do programa em 2000 e 2001, e sua fala está em sintonia como a tendência diagnóstica verificada por esta pesquisa. Entrevista concedida ao Jornal **Folha Dirigida**, 9 a 15 de maio de 2006. O pagamento de gratificações sempre foi previsto inclusive no documento de instituição do próprio programa. E o plano de carreira, questionado pelos professores mesmo antes do início da avaliação Nova Escola, também sustentou boa parte dos argumentos sindicais contra o programa.

<sup>61</sup> Anuncio feito no Jornal **O DIA** em 21 de Abril de 2006.

<sup>62</sup> Idem.

<sup>63</sup> Idem.

Além da desvalorização dos valores pagos, a própria classificação das escolas, divulgada pela Secretaria Estadual de Educação, muitas vezes foi questionada pelas escolas.

Um dos motivos expressos pelas escolas era o desequilíbrio e a instabilidade nos repasses financeiros feitos as escolas.

“...estou arrasada com o conceito 1  
... sou a favor do programa, mas sem dinheiro fica difícil”<sup>64</sup>

Embora não seja possível aprofundar aqui todos os méritos deste debate um dos grandes problemas das políticas de responsabilização está precisamente assentada nos papéis de cada um dos envolvidos e do equilíbrio das respectivas cobranças feitas a partir dos resultados mensurados pela as avaliações.

Esta questão há muito é sinalizada pela literatura especializada. Segundo Gronlund (1979, pp 6) baseando se na premissa de que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno resultam da interação de muitas forças e limitações, dentro e fora da escola, programas de responsabilização, citando (DYER, 1973, op cit), podem ao invés de responsabilizar determinados grupos ou indivíduos, acentuar uma responsabilização conjunta voltada para os professores, administradores, especialistas e o próprio conselho tutelar.

Para Gronlund, sendo assim, “os membros da equipe podem ser responsabilizados pela sua parcela de participação no programa (tempo, habilidade e esforço), mas não podem ser individualmente responsabilizados pelos resultados do programa”.

No caso do Nova Escola, não apenas o debate político sobre estas questões, mas também trabalhos recentes da literatura sobre responsabilização apontam os riscos que programas enfrentam para responsabilizar equilibradamente os atores envolvidos.

O artigo do professor Nigel Brooke (2006) citado aqui na introdução geral deste texto já havia apontado para a importância do papel dos governos para o sucesso da política de responsabilização, principalmente levando-se em conta a

---

<sup>64</sup> Desabafo de uma diretora de escola da Zona Norte do Rio de Janeiro com 204 professores e 2.854 alunos, todos no ensino médio e classificada no nível I. Entrevista concedida ao Jornal **O DIA** em 31 de março de 2006.

manutenção financeira das escolas, a composição dos quadros docentes e o atendimento das especificidades das unidades escolares.

Ao longo dos anos os resultados escolares anunciados pela secretaria de educação também foram alvo de fortes críticas. Em 2005, o então secretário de educação Cláudio Mendonça anunciava o avanço das taxas de aprovação em relação ao desempenho verificado em 2004.

Muitos intelectuais e professores assinalaram à época, o fato de que o programa instaurava apenas uma ‘pedagogia de aprovação’, a despeito inclusive do esvaziamento da qualidade do ensino nas escolas espelhado, segundo eles, no resultado geral da avaliação em leitura e matemática, ruim para muitas escolas.<sup>65</sup>

Ao longo das edições de programa o debate político entre intelectuais, educadores, gestores e até administradores aguçou-se, tornando-o representativo da falta de consenso em torno da política de educação conduzida pelo governo.

Argumentando sobre as distinções entre medidas cognitivas e contextuais, as primeiras mais adequadas às aferições e as segundas mais apropriadas para aos processos de avaliações, Franco (2004, pp. 49) conclui que primeiro a falta de consensos em torno da elaboração e aplicação de testes pode ser indicativa de melhor qualidade.

E em segundo lugar, que o consenso corre mais risco de ser negativo quando estabelecido, ou imposto para uma rede ou conjuntos de redes de escolas do que quando praticado e negociado entre os pares de uma determinada escola.

A falta de consenso verificada em torno do Nova Escola se justifica mais pelo calor do debate político-profissional alimentada pelos desencontros da política de educação e responsabilização do estado, do que por uma suposta ampliação do fracasso dos resultados escolares do estado do Rio de Janeiro.

A análise dos resultados escolares do Rio de Janeiro entre os anos de 1995 e 2004 identificou tanto aspectos desfavoráveis como favoráveis à experiência de responsabilização pelos resultados vivida na rede estadual de ensino desde o ano de 2000, de maneira geral o programa Nova Escola, mesmo não potencializando uma melhora efetiva no conjunto de indicadores pode ter contribuído para o alcance de alguns bons resultados.

---

<sup>65</sup> Artigo “*Uma pedagogia de aprovação*” por Vitor Abdala, publicado no Jornal **Folha Dirigida** em 22 de março de 2005.

Resgatando brevemente o que foi observado no capítulo dedicado aos dados quantitativos, a proficiência em leitura no RJ, apesar da forte queda verificada até 1999 apresentou uma significativa recuperação, principalmente considerando-se a posição relativa do estado, que apesar de iniciar o período com pior resultado, termina com a melhor média do quadro em 2003.

Em matemática, as evidências foram bem menos positivas, e os melhores resultados ficam restritos ao marco inicial do programa, quando a proficiência em matemática estabiliza-se caindo menos em relação à maioria dos outros estados da região.

Ao contrário de LP, em matemática, as médias do estado ao final do período observado (2003), não reverterem o quadro de desvantagem verificado em 1995.

A despeito da queda geral dos resultados os índices do estado são efetivamente melhores para a leitura e relativamente melhores para a matemática. Ainda sobre a proficiência, os dados demonstraram que os resultados do RJ apresentaram-se mais vulneráveis quando retiradas das amostras as escolas técnicas e especiais, sugerindo uma maior debilidade da rede regular frente à rede técnica estadual, aspecto que foi menos intenso em relação à rede de SP, por exemplo.

No caso do fluxo os resultados escolares do estado apresentaram-se bastante estáveis durante o período total (1996-2004), e apesar do RJ ter uma posição relativa bastante desfavorável em todos os gráficos, a observação mais atenta de sua trajetória revela um desempenho mais equilibrado dentre os estados observados.

Contudo, as taxas de ‘não-aprovação’ como de abandono os resultados foram desfavoráveis ao processo de responsabilização, para os dois indicadores é visível a redução das taxas no entorno do marco inicial (2000) e também do reinício (2003), porém este efeito não é mantido e os resultados voltam a apresentar índices mais elevados nos anos posteriores.

O indicador de ‘não-aprovação’ é melhor explicado pelo que se verifica junto as taxas de abandono, ao contrario deste último o indicador de reprovação para o RJ obtém uma trajetória relativamente melhor, inclusive considerando-se a dos demais, após a implementação do programa Nova Escola.<sup>66</sup>

Depois de 2000, em quanto à elevação dos índices para este indicador foi acelerada para todos os estados e para o Brasil, o estado do RJ apresentou

---

<sup>66</sup> Vide Tabela 7.2.6.1 nos anexos.

resultados muito mais equilibrados, o que melhorou significativamente a sua posição relativa entre 2000 e 2004.

Em resumo, o programa não foi capaz de dar sustentabilidade aos resultados positivos obtidos inicialmente em Matemática e nos indicadores de Fluxo em meio à implantação do programa, mais do que isso, as taxas de abandono, por exemplo, apresentaram os piores resultados justamente durante o período de responsabilização.

Mas, por outro lado, tornando-se válida a hipótese de um efeito positivo do programa de responsabilização pelos resultados no estado do Rio de Janeiro, ele pôde ser verificado junto aos resultados de proficiência em Língua Portuguesa onde o RJ passa se destacar após 2001, de maneira menos evidente em Matemática, e também junto aos resultados de reprovação, considerando-se é claro, a posição relativa do estado no quadro comparativo.

Até onde os dados puderam ser analisados, em relação aos resultados de fluxo, a tendência geral ao final do período observado é de elevação das taxas não só para o RJ, mas para os demais estados também. No caso da proficiência a tendência final expressa é de uma recuperação dos resultados do estado tanto para Leitura quanto para Matemática, ainda que de forma aparentemente lenta.<sup>67</sup>

#### 4.1 Considerações Finais

Em suma, o pioneiro processo de responsabilização implementado no Rio de Janeiro denominado Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Nova Escola alcançou alguns resultados positivos apesar de muitas limitações, e estas se explicam em função da própria trajetória do programa e da política de educação alçada pelo Estado.

Especialistas em avaliação educacional, como a professora Valerie Lee, tem chamado a atenção para a importância das medidas longitudinais para programas de avaliação de redes de ensino, segundo ela (2004, pp. 17), a

---

<sup>67</sup> O Saeb publicou preliminarmente em fins de janeiro do ano corrente o resultado da avaliação 2005 para as 3ª. série do ensino médio das Escolas Estaduais, Urbanas e Municipais. Considerando o mesmo grupo observado a queda nos índices de proficiência do estado em 2005 é alarmante. A respeito vide os anexos. **Saeb Primeiros Resultados 2005**. Vide anexos 7.2.8 e 7.2.9

vantagem em contar com dados de medidas longitudinais estaria na possibilidade de estudar a aprendizagem, ou como preferem alguns autores, segundo Franco (2004), o *valor agregado* entre um ano ou dois em lugar de observar apenas o rendimento das crianças em determinado momento.

Tal procedimento contribuiria para recolocar o grande número de experiências encaminhadas, principalmente no Brasil, onde é mais comum a mensuração de conjuntos de aprendizagem e não da aprendizagem entre os alunos, favorecendo os estudos e pesquisas sobre a eficácia das escolas (idem, pp. 52).

O Programa Nova Escola inicia como o objetivo de ser uma avaliação longitudinal, e apesar desta orientação destacá-lo do restante das avaliações estaduais e nacionais por todo o Brasil, não se levou em conta padrões de comparação que permitissem o acompanhamento dos resultados do estado em relação a outros como, por exemplo, os orientados pelo padrão Saeb estabelecido desde 1995.

De forma que, apesar do forte caráter diagnóstico do programa em suas primeiras edições, isso isolou os resultados do estado como um todo, o que dificultou e/ou retardou uma comparação que seria positiva para futuros e necessários ajustes da avaliação.

Ao invés do ajuste e da qualificação do padrão inicial seguiu-se na verdade com a *desconstrução* da perspectiva longitudinal inicial para o programa como um todo, perdendo-se na prática a capacidade de reflexão a partir do que fora medido e avaliado nos anos iniciais.

Se somando ainda todo mal estar em torno dos desencontros da própria política de educação do estado, como a interrupção do programa em 2002 e a frágil orientação pedagógica encaminhada pela secretaria muitas vezes questionada firmemente por educadores (as), pelo sindicato e até por agências federais de regulação, contribuíram para o reforço da resistência ao processo de responsabilização em si.<sup>68</sup>

Considerando-se este último quadro de análise um dos problemas não superados, então, pelo programa foi, primeiro, a incapacidade de se criar um

---

<sup>68</sup> Recentemente a SEE teve que recolher uma cartilha dedicada a 3<sup>a</sup>.s do EM por conter conteúdo preconceituoso em relação a homossexuais e mulheres loiras. O secretário Arnaldo Niskier enviou ofício desculpando-se à Secretaria de Direitos Humanos, em Brasília, e obrigou o recolhimento e a retificação do material produzido. Jornal **O GLOBO**, 2 de março de 2007.

panorama mais confiável dos resultados escolares no Rio de Janeiro, sobretudo nos primeiros ciclos.

Segundo, de criar mecanismos de superação menos políticos e mais eficientes aos desafios propostos pelas escolas do RJ, como a evasão, por exemplo, e que efetivamente pudessem potencializar uma reversão da histórica desvantagem dos resultados escolares do estado.

E em terceiro lugar a dificuldade de positivar a idéia da responsabilização pelos resultados junto à comunidade educacional como um todo, o que como vimos teórica e praticamente não é mesmo fácil.

Este último aspecto é aqui muito especial por que apesar de toda a falta de consenso em torno da política estadual de educação em nosso estado, do compreensível desestímulo e da insistente resistência entre os educadores, de maneira geral, o processo de responsabilização e os resultados escolares no estado do Rio de Janeiro apresentam uma correlação positiva.

É patente que se os resultados escolares do estado não melhoram efetivamente como ocorreu no caso da proficiência em LP, resguardado é claro o desempenho médio do país e da região sudeste de maneira geral, pelo menos construíram, conforme verificado para os indicadores de fluxo, uma trajetória mais resistente a oscilações negativas, mais notórias no caso do indicador de Reprovação.

Hipoteticamente não fossem tão decisivas algumas destas questões e levando-se consideração a *sugestão* da professora Valerie Lee, poder-se-ia esperar que a rede fosse capaz de aproveitar melhor as avaliações, e a mutação dos indicadores ao longo dos ciclos, o que evidentemente fortaleceria desde o início a política pública da secretaria estadual no sentido de potencializar os bons resultados e isolar os maus até minimizá-los, o que infelizmente não aconteceu.

Ainda segundo a professora Valerie Lee o quadro é mais grave principalmente onde se observa uma estratificação dos resultados escolares alcançados pelas escolas e alunos (as), onde estas variações estão, sobretudo, ainda mais correlacionadas às *diferenças* sócio-culturais como as de etnias e de nível sócio-econômico, por exemplo. Aspectos estes, inclusive não explorados por esta pesquisa.<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> Esta variação, segundo LEE (2004, pp. 18) é acentuada tanto nos EUA como no Brasil

Não foi intento desta pesquisa aprofundar estas últimas observações, apenas sinalizo que, para além do efeito positivo e das limitações do programa Nova Escola, elas podem ser iluminadas por outros estudos e abrir novos caminhos de pesquisa sobre a realidade das redes de escolas e das políticas de avaliação e responsabilização.



## 5 Referências Bibliográficas

ABDALA, Vitor – “*Uma pedagogia de aprovação*”. In: **Folha Dirigida**, 22/03/2005.

ALVES, F.; FRANCO, C. & ORTIGÃO, M. I. – “A Repetência Escolar no Brasil os diferentes tipos de capital e as desigualdades raciais”. **Estudo Exploratório**. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PUC/RJ: GERES, 2005. (apresentação digital).

BABBIE, Earl – **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BARBOZA, Eleuza Maria Rodrigues (Coord.) **Avaliação 2005 Resultados**. Juiz de Fora: FADEPE, 2006.

BARROSO, J. – “O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída”. In: Barroso, J. (org.) - **O Estudo da escola**. Porto Editora. 1996.

BASTOS, Lilia da Rocha; SWYTER, Lavonne – “*Avaliação com referencia a norma e a critério*”. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: jul/set, 1974. pp. 305-9.

BROOKE, N. – “*O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil*”. In: **Caderno de Pesquisa**. v.36 n.128 São Paulo: maio/ago, 2006.

BRYK, A. et Al. *Charting Chicago School Reform: Democratic localism as a lever for change*. Westview Press, 1998.

BRYK, A. – *No child left behind, Chicago style*. In: PETERSON, Paul E. & WEST Martin R. (org.) – **No Child left behind? The politics and practice of school accountability**. The Brookings Institute, 2003.

CAED. **Avaliação da Educação – Boletim de Resultados 2004**. Juiz de Fora, março de 2004.

CAED. **Avaliação da Gestão – Boletim de Resultados 2004**. Juiz de Fora, 2005.

CARLSON, Beverley A. – “*Qué nos enseñan lãs escuelas sobre la educación de los niños pobres en Chile?*”. In: **Revista de La Cepal**, n. 72, diciembre, 2000. pp. 165-184.

CARNOY, M – **Mundialização e reforma na educação: O que os planejadores devem saber**. Brasília: Unesco, 2002.

CARNOY, M; LOEB, S. – “A responsabilização externa tem efeito nos indicadores educacionais dos alunos? Uma análise entre os estados dos E.U.A.”. In: **Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL**, No. 29, 2004.

CAZELLI, Sibeles – **Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações**. Tese de Doutorado. Orientação Prof. Dr. Creso Franco. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2005.

Censo Escolar. Disponível em: [www.edudatabrasil.inep.gov.br](http://www.edudatabrasil.inep.gov.br)

CORREA, F.T.B; AURNHEIMER, S.P; JAEGGER, Z. “Os prós e contras do programa Nova Escola”. **Jornal Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, Out 2003. Entrevista. Disponível em: [http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor\\_2003/Cad\\_04/DebatFranciscoTSergioPZacariaJ\\_N01.html](http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor_2003/Cad_04/DebatFranciscoTSergioPZacariaJ_N01.html)

DURAN, M. C. G. – “Avaliação: reguladora ou emancipatória?”. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.8, p.97-110, jan./abr.2003.

FADEPE. **Avaliação 2005** Análise Pedagógica de Resultados – Língua Portuguesa 8ª. S. do EF e 3ª. S. do EM. Juiz de fora: FADEPE, 2006.

FADEPE. **Avaliação 2005** Análise Pedagógica de Resultados – Matemática 8ª. S. do EF e 3ª. S. do EM. Juiz de fora: FADEPE, 2006.

FARIA, L. “Nova Escola ou Escola Nova?”. **Jornal Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, 9 a 15 mai. 2006. Entrevista.

FARIA, Rosa Maria da S. – **Avaliação escolar no Brasil: políticas e práticas**. Monografia. Orientação Profa. Dra. Libânia Nassif Xavier. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

FRANCO, C. – “Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais?”. In: Bonamino, A; Bessa, N. e Franco C. (org.) - **Avaliação da educação básica – pesquisa e Gestão**. Rio de Janeiro: Loyola e Editora da PUC-Rio, 2004.

FRANCO, C. & BONAMINO, A. – “Iniciativas recentes da avaliação da qualidade da educação no Brasil”. In: FRANCO, C (Org.) – **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, I.; ALBERNAZ, A.; BONAMINO, A.; AGUIAR, G.; ALVES, f.; SÁTYRO, N. - “Eficácia escolar em Brasil: Investigando práticas y políticas escolares moderadoras de desigualdade educacionais” In: **Preal** ( MIMEO).

GOMES, A. I. P. – “A cultura Institucional”. In Gomes, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto alegre: Artmed, 2001.

GRONLUND, Norman E. **Responsabilidade pelos resultados da aprendizagem**. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli & Cia. Ltda, 1979.

INEP. **Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais: A Experiência de Sobral/CE** – Série Projeto Boas Práticas na Educação, n. 1. Brasília: Inep, 2005.

INEP. Tabela 47 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa – 3ª. Série E.M. Escolas Urbanas, Estaduais e Municipais. Brasil, Regiões e Estados 1995-2005 e Tabela 48 – Médias de Proficiência em Matemática. (Idem). **Saeb - Primeiros Resultados 2005**. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

JACOB, B. - *A Closer look at achievement gains under hiht stakes testes in Chicago*. In: PETERSON, Paul E. & WEST Martin R. (org.) – **No Child left behind? The politics and pratice of scool accountability**. The Brookings Institute, 2003.

LEE, Valerie. – “*Medidas educacionais: avaliando a eficácia das escolas em termo sde excelência e eqüidade*”. In: Bonamino, A; Bessa, N. e Franco C. (org.) - **Avaliação da Educação Básica – pesquisa e Gestão**. Rio de Janeiro: Loyola e Editora da PUC-Rio, 2004.

LEITE, D.A “*Rj: O que diz a secretária de Educação*”. **Jornal Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, out. 2003. Especial Dia do Professor. Entrevista. Disponível em: [http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor\\_2003/Cad\\_08/EntDarciliaLeiteFdg.htm](http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor_2003/Cad_08/EntDarciliaLeiteFdg.htm)

LOPES, J. T. – **Tristes escolas: Práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

MENDONÇA, C, - **Solidariedade do conhecimento**. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico, 2006.

MOE, T. M. – *Politics, control, and the future of scool accountability*. In: PETERSON, Paul E. & WEST Martin R. (org.) – **No Child left behind? The politics and pratice of scool accountability**. The Brookings Institute, 2003.

NAVARRO, Karina da Motta – **O significado da Escola para o jovem estudante do ensino médio noturno**. Orientação Prof. Dr. Paulo Carrano. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 2005.

NÓVOA, A. – “*O Espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas*.” In: **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian, pp 237-263.

OLIVEIRA, L.K.M. de. **Lina Kátia Mesquita de Oliveira. A elaboração de itens e os programas de avaliação no Brasil**. Áudio da palestra ministrada pela Coordenadora da Avaliação do Desempenho Escolar

Nova Escola no departamento de Pós-Graduação da PUC-RJ. Rio de Janeiro: Registro feito pela professora Alicia Bonamino, nov., 2006.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto SEE n. 25.959 de 12 de Janeiro de 2000. Institui o programa de reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola e dá outras Providências.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto n. 35.292 de 29 de abril de 2004. Altera critérios para a gratificação específica de desempenho das unidades escolares, instituída pelo decreto n. 25.959 de 12 de janeiro de 2000, e dá outras providências.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Edital** n. 28.168 de 20 de abril de 2001. Edital de convocação para avaliação externa Nova Escola 2001. D.O. do Estado do Rio de Janeiro, 17 de maio de 2001.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Resolução** conjunta SEE/SARE n.74 de 06 de janeiro de 2003. Suspende, temporariamente, o pagamento da gratificação prevista no art. 3º. do decreto 25.969 de 12 de janeiro de 2000 (Programa Nova Escola) por falta de avaliação das unidades da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Edital** de convocação da avaliação externa Nova Escola 2003. D.O. do Estado do Rio de Janeiro, 27 de maio de 2003.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Resolução** SEE n. 2652 de 17 de março de 2004. Dispõe sobre a gratificação específica das escolas classificadas pelo grau de desempenho, conforme decreto n. 25.969 de 12 de janeiro de 2000.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Edital** de convocação da avaliação externa Nova Escola 2004. D.O. do Estado do Rio de Janeiro, 08 de outubro de 2004.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Resolução** SEE n. 2806 de 15 de março de 2005. Estabelece critérios e altera a amplitude dos intervalos utilizados para a classificação em categorias das unidades escolares participantes da avaliação externa – 2004 – nas dimensões “fluxo escolar”, “desempenho escolar” e “avaliação geral” e dá outras providências. D.O. do Estado do Rio de Janeiro, 16 de março de 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Resolução** SEE n. 2955 de maio de 2005. Dispõe sobre o sistema de acompanhamento do desempenho escolar da rede pública do estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. D.O. do Estado do Rio de Janeiro de 11 de maio de 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Edital** de convocação da avaliação externa Nova Escola 2005. D.O. do Estado do Rio de Janeiro de 6 de junho de 2005.

SEE. **O Programa Nova Escola – Apresentação e Ações previstas para 2001**. SEE/RJ.

SEE. **Avaliação Externa do Programa NOVA ESCOLA – Relatórios da Escola 2001**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio.

SEE. **Avaliação de Desempenho Nova Escola 2003 – Resultados**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio

SEE. **Avaliação Externa do Programa NOVA ESCOLA Relatórios da Escola – 2003**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio.

SEE. **O Programa Nova Escola – Apresentação 2004**. SEE/RJ.

SEE. **NOVA ESCOLA – Metas, procedimentos e critérios**. Avaliação Externa - CAEd/ufjf, 2004.

SEE. **Conheça as principais mudanças do Nova Escola 2004**. Rio de Janeiro, 2004.

SEE. **Revista do Professor – Avaliação de desempenho escolar & Resultados de língua portuguesa e matemática**. Rio de Janeiro, abril de 2005.

SEE / CAED. **Boletim Pedagógico – Língua Portuguesa 3ª. série do ensino médio**. Rio de Janeiro, 2005.

SEE. **Informativo 1 avaliação do fluxo e da gestão escolar**. Avaliação Externa - CAEd/ufjf, 2005.

SEE. **NOVA ESCOLA Metas, procedimentos e critérios**. Avaliação Externa - CAEd/ufjf, 2005.

SEE. **Revista do Professor – Avaliação de desempenho escolar & Resultados de língua portuguesa e matemática**. RJ: SEE, agosto, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da – **Medição com referência a critério e medição com referência a norma: Uma comparação**. Orientação: Prof. Dr. Ray Arthur Chesterfield. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRS, 1977.

## **ANEXOS**

## 6. ANEXOS

### 6.1 Quadro Cronológico dos Ciclos do Programa Nova Escola

<b>ciclo/<i>staff</i> do programa</b>				
<b>Indicadores e Dimensões</b>	<b>Pesos</b>	<b>Turmas e disciplinas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Caráter</b>

## 6.1.1 Ciclo 2000

<b>2000 / Governo Anthony Garotinho</b> <b>Secretária de Educação Lia Farias / Fundação Cesgranrio</b>				
<p><b>Indicador de Eficiência:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprovação</li> <li>- Reprovação</li> <li>- Transferência</li> <li>- Abandono</li> </ul> <p><b>Desempenho do Aluno</b></p> <p><b>Gestão Escolar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento</li> <li>- Participação</li> <li>- Gerenciamento de RH</li> <li>- Aplicação de R. Fin.</li> <li>- Infra-estrutura</li> <li>- Nutrição Escolar</li> <li>- Integração: Escola X Comunidade</li> <li>- Gestão do Processo Educativo</li> </ul>	<p>Peso igual para todos os indicadores da avaliação</p>	<p>6a. séries do Ens. Fund.</p> <p>1a. série do Ensino Médio</p> <p>Português e Matemática</p>	<p>Inexistência de metas pré-estabelecidas para todos os indicadores</p> <p>Foco nas questões de gestão e processo educativo</p>	<p>Escala própria de observação</p> <p>Adesão voluntária das escolas</p> <p>Avaliação das escolas em relação aos Grupos de Referência</p> <p>Estudo Longitudinal</p> <p>Classificação geral das escolas em 5 níveis: I, II, III, IV e V</p>



## 6.1.2 Ciclo 2001

<p align="center"><b>2001/ Governo Anthony Garotinho</b>  <b>Secretaria de Educação Lia Farias / Fundação Cesgranrio</b></p>				
<p><b>Indicador de Eficiência:</b>            - Aprovação            - Reprovação            - Transferência            - Abandono</p> <p><b>Desempenho do Aluno</b></p> <p><b>Gestão Escolar:</b>            -Planejamento            Participação            - Gerenciamento de RH            - Aplicação de R. Fin.            - Infra-estrutura            - Nutrição Escolar            - Integração: Escola X Comunidade            -Gestão Processo Educativo</p>	<p><b>Peso - 3</b>  <b>Auto Controle</b></p> <p><b>Peso – 1</b>  <b>Baixo Controle</b></p> <p><b>Peso – 1</b>            Indicador de Eficiência e Desempenho</p>	<p>4a. e 7a. séries            Do Ens. Fund.</p> <p>2a.série do Ensino Médio</p> <p>Português e Matemática</p>	<p>Início do pagamento das gratificações</p> <p>Inexistência de metas pré-estabelecidas para os indicadores de Eficiência e Desempenho</p> <p>Descrição de padrão superior, médio e inferior para orientar a avaliação da Gestão Escolar.</p> <p>Foco nas questões de gestão e processo educativo</p> <p>Ampliação do alcance do projeto à toda a rede</p>	<p>Escala própria de observação</p> <p>Avaliação das escolas em relação a Grupos de Referência</p> <p>Estudo Longitudinal</p> <p>Classificação geral das escolas em 5 níveis: I, II, III, IV e V</p>

## 6.1.3 Ciclo 2003

<b>2003 / Governo Rosinha Garotinho</b> <b>Secretária de Educação Darcília Leite / Fundação Cesgranrio</b>				
<p><b>Indicador de Eficiência:</b> - Aprovação - Reprovação - Transferência - Abandono</p> <p><b>Desempenho do Aluno</b></p> <p><b>Gestão Escolar:</b> -Planejamento Participação - Gerenciamento de RH - Aplicação de R. Fin. - Infra-estrutura - Nutrição Escolar - Integração: Escola X Comunidade -Gestão Processo Educativo</p>	<p><b>Peso - 3</b> <b>Auto Controle</b></p> <p><b>Peso - 1</b> <b>Baixo Controle</b></p> <p><b>Peso - 1</b> Indicador de Eficiência e Desempenho</p>	<p>4a. e 8a. séries Do Ens. Fund.</p> <p>3a. série do Ensino Médio</p> <p>Português e Matemática</p>	<p>Redefinição do padrão dos indicadores de Gestão: estabelecimento de critérios mais precisos para a definição dos indicadores: “<i>refere-se a</i>” e o estabelecimento de “critérios de excelência”: “<i>A Escola deve</i>”</p> <p>Estabelecimento de metas de sucesso para a Gestão</p> <p>Consideração de escolas em desvantagem na pontuação da Gestão: “casos especiais”</p> <p>Foco nas questões de Gestão e Processo Educativo</p> <p>Viabilização de comparações dos dados a nível nacional</p>	<p>Adoção da Escala SAEB</p> <p>Avaliação das escolas em relação a Grupos de Referência</p> <p>Abandono da perspectiva longitudinal voltada para o acompanhamento dos alunos</p> <p>Classificação geral das escolas sem 5 níveis: I, II, III, IV e V</p>

## 6.1.4 Ciclo 2004

2004 / Governo Rosinha Garotinho Secretário de Educação Cláudio Mendonça / CAEd-UFJF				
<p><b>Indicador do Fluxo Escolar:</b> -Aprovação/Promoção -Reprovação -Transferência -Abandono -Defasagem Idade &amp; série</p> <p><b>Aprendizado do Aluno</b></p> <p><b>Avaliação do Progresso da Escola:</b> -Desempenho da escola em relação ao ano anterior</p> <p><b>Gestão Escolar:</b> -Transparência: -Prestação de contas -Gestão de RH / Quadro de Horários -Participação /Integração: Escola X Comunidade</p>	<p>Peso – 2</p> <p>Peso – 1</p>	<p>4a. e 7a. séries do Ens. Fund.</p> <p>2a. série do Ensino Médio</p> <p>Português e Matemática</p>	<p>Redefinição das dimensões de Gestão observadas</p> <p>Definição mais clara das metas a serem atingidas pelas escolas acerca do Fluxo da Aprendizagem e da Gestão</p> <p>Divisão dos recursos destinados as gratificações em 50% entre as dimensões acima e a Avaliação dos Progresso</p> <p>Foco nos indicadores de Fluxo e Aprendizado e Avaliação do Progresso da Escola</p>	<p>Manutenção da escala SAEB</p> <p>Fim dos grupos de referência</p> <p>Início da comparação da escola consigo mesma no ano anterior: progresso escolar</p> <p>Classificação geral das escolas sem 5 níveis: I, II, III, IV e V</p>

## 6.1.5 Ciclo 2005

<b>2005 / Governo Rosinha Garotinho</b> <b>Secretário de Educação Cláudio Mendonça / CAEd-UFJF</b>				
<p><b>Indicadores do Fluxo Escolar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprovação/Promoção</li> <li>-Reprovação</li> <li>-Transferência</li> <li>-Abandono</li> <li>-Defasagem Idade &amp; série</li> </ul> <p><b>Aprendizado do Aluno</b></p> <p><b>Avaliação do Progresso da Escola:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desempenho dos alunos em relação ao ano anterior, inclusive na 4a. 5a., 6a., 7a. e 8a. séries do EF e 1a. e 2a. Séries do EM</li> </ul> <p><b>Gestão Escolar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Transparência:</li> <li>-Prestação de contas</li> <li>-Gestão de RH / Quadro de Horários</li> <li>-Participação /Integração:</li> <li>-Escola X Comunidade</li> </ul>	<p><b>Peso – 2</b></p> <p><b>Peso -- 1</b></p>	<p>Avaliação do Processo de alfabetização:</p> <p>2a. série do E.F.</p> <p>4a. 7a. séries ( 5a., 6a. e 7a.) do Ens. Fund.</p> <p>1a. e 2a. séries do Ensino Médio</p> <p>Português e Matemática e Ciências para fins diagnósticos</p>	<p>Manutenção das redefinições surgidas no período anterior</p> <p>Manutenção das redefinições dos critérios (valores das tabelas de nível) de pontuação em relação ao ano anterior</p>	<p>Manutenção das mudanças estabelecidas no ciclo anterior</p> <p>Manutenção da escala SAEB</p> <p>Classificação geral das escolas em 5 níveis: I, II, III, IV e V</p>

## 6.2 Tabelas e Gráficos

## 6.2.1 Tabela Geral do Gráfico 1

Série Histórica do Saeb para a 3ª. série do EM para o Brasil como um todo

	1995	1999	2001	2003
LP	290	266,6	262,3	266,7
Matemática	281,9	280,3	276,7	278,7

Fonte: Saeb - Saeb - Relatório Nacional 2003

## 6.2.2 Tabela Geral dos Gráficos 2 e 4

Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática - Escolas Estaduais  
como um todo

	1995		1999		2001		2003	
	Mat.	LP	Mat.	LP	Mat.	LP	Mat.	LP
Brasil	273,5	285	268,6	257,6	264,7	253,3	266,8	257,5
Reg. Sudeste	280,8	294,4	271,2	261,5	266,2	257	265,7	260,7
Rio de Janeiro	271,6	284,7	270,4	263,3	263,4	260,6	269,7	268,5
São Paulo	283	299,5	270	259,6	266,1	255,3	269,6	259,5
Minas Gerais	284	290,8	275,5	267,3	269,9	258,5	280,8	264,5
Espírito Santo	271,3	276,6	273,5	260,1	269,6	257,5	267,1	259,5

Fonte: Saeb – Base de pesquisa GERES

## 6.2.3 Tabela Geral dos Gráficos 3 e 5

Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática - Escolas Estaduais  
excluídas as

Escolas Técnicas e ou Especiais

	1995		1999		2001		2003	
	Mat.	LP	Mat.	LP	Mat.	LP	Mat.	LP
Brasil	273,5	285	268,6	257,6	264,4	253,1	266,3	257
Reg. Sudeste	280,8	294,4	271,2	261,5	266,5	256,5	271	261,3
Rio de Janeiro	271,6	284,7	270,4	263,3	263,4	260,6	265,9	267,2
São Paulo	283	299,5	269,8	259,3	264,7	254,5	268,7	258,6
Minas Gerais	284	290,8	275,5	267,3	270,7	258,3	280,8	264,5
Espírito Santo	271,3	276,6	273,5	260,1	269,3	257,5	267,1	259,5

Fonte: Saeb – Base de pesquisa GERES

## 6.2.4 Tabela Geral de Fluxo: Abandono

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Brasil	21,5	18,1	17,4	18,7	18,6	17	17,2	16,8	18,1
Reg. Sudeste	18,6	14,4	14,3	18,1	15,6	14,1	14,1	12,8	13,6
Rio de Janeiro	23	19,8	21,5	19,5	18,7	17,9	19,2	18,2	20,3
São Paulo	17,8	12,7	12,8	13,1	12,9	9,6	8,3	8,4	8,2
Minas Gerais	15,3	14,5	13	26,6	18,7	18,9	20,5	16,2	18,1
Espírito Santo	32	22,1	20,2	18	19,3	26,9	29,8	26,6	25,5

Fonte: Inep/Censo Escolar

## 6.2.4.1 Tabela com o desempenho das trajetórias para o indicador de Abandono

<b>Desempenho das taxas de rendimento para o indicador de Abandono escolar</b>			
País, Região e Estados	Período		
	Total 1996-2004=	Antes da Responsabilização 1996 -2000 =	Durante a Responsabilização 2000 -2004 =
<b>Brasil</b>	-3,4	-2,9	-0,5
<b>Sudeste</b>	-5,0	-3	-2,0
<b>Rio de Janeiro</b>	-2,7	-4,3	+1,6
<b>São Paulo</b>	-9,6	-4,9	-4,7
<b>Minas Gerais</b>	-2,8	-3,4	-0,6
<b>Espírito Santo</b>	-6,5	-12,7	+6,2

## 6.2.5 Tabela Geral de Fluxo: Não-aprovação

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Brasil	31,5	25,5	23,9	26,3	26,6	25,5	26,8	27,7	29,5
Reg. Sudeste	27,7	20,4	19,7	24,7	23,4	22,7	23,9	24,5	26,4
Rio de Janeiro	34	32,5	33,3	33,4	30,6	30	32,2	31,4	34,5
São Paulo	27	17,6	16,8	18,7	20	17,5	17,5	19,5	21,5
Minas Gerais	23,1	20,3	18,2	32	26,1	27	29,8	29	29,6
Espírito Santo	38	26,8	26,8	24,2	23,7	33,1	36,1	33,6	33,2

Fonte: Inep/Censo Escolar

6.2.5.1 Tabela com o desempenho das trajetórias para o indicador de ‘Não-aprovação’

<b>Desempenho das taxas de rendimento para o indicador de ‘Não-aprovação’</b>			
País, Região e Estados	Período		
	Total 1996-2004=	Antes da Responsabilização 1996 -2000 =	Durante a Responsabilização 2000 -2004 =
<b>Brasil</b>	-2	-4,9	+2,9
<b>Sudeste</b>	-1,3	-4,3	+3,0
<b>Rio de Janeiro</b>	+0,5	-3,4	+3,9
<b>São Paulo</b>	-5,5	-7,0	+1,5
<b>Minas Gerais</b>	+6,5	+3,0	+3,5
<b>Espírito Santo</b>	-4,8	-14,3	+9,5

6.2.6 Tabela Geral de Fluxo: Reprovação

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Brasil	10	7,4	6,5	7,6	8	8,5	9,6	10,9	11,4
Sudeste	9,1	6	5,4	6,6	7,8	8,6	9,8	11,7	12,8
Rio de Janeiro	11	12,7	11,8	13,9	11,9	12,1	13	13,2	14,2
São Paulo	9,2	4,9	4	5,6	7,1	7,9	9,2	11,1	13,3
Minas Gerais	7,8	5,8	5,2	5,4	7,4	8,1	9,3	12,8	11,5
Espírito Santo	6	4,7	6,6	6,2	4,4	6,2	6,3	7	7,7

Fonte: Inep/Censo Escolar

6.2.6.1 Tabela com o desempenho das trajetórias para o indicador de Reprovação

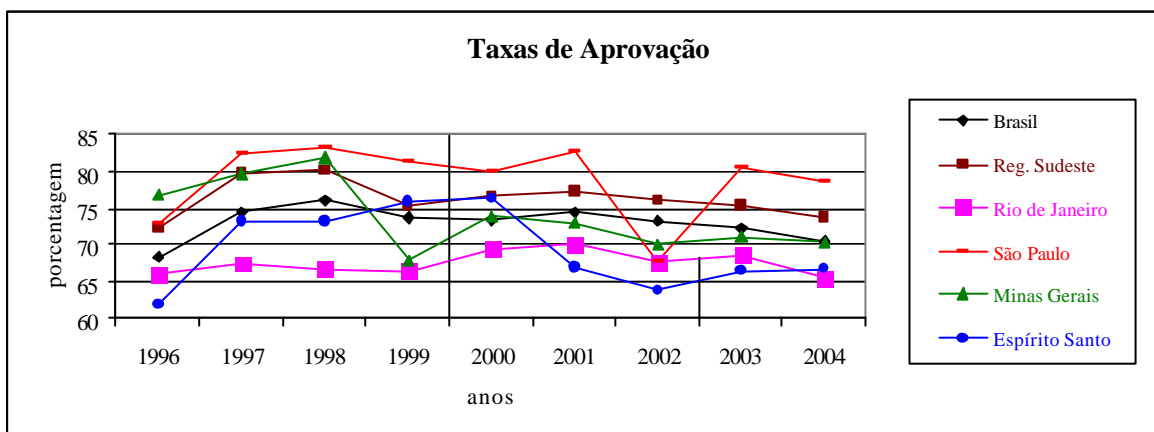
<b>Desempenho das taxas de rendimento para o indicador de Reprovação escolar</b>			
País, Região e Estados	Período		
	Total 1996-2004=	Antes da Responsabilização 1996 -2000 =	Durante a Responsabilização 2000 -2004 =
<b>Brasil</b>	+10,4	-2	+3,4
<b>Sudeste</b>	+3,7	-1,3	+5,0
<b>Rio de Janeiro</b>	+3,2	+0,9	+2,3
<b>São Paulo</b>	+4,1	-2,1	+6,2
<b>Minas Gerais</b>	+3,7	-0,4	+4,1
<b>Espírito Santo</b>	+1,7	-1,6	+3,3

## 6.2.7 Tabela Geral de Fluxo: Aprovação

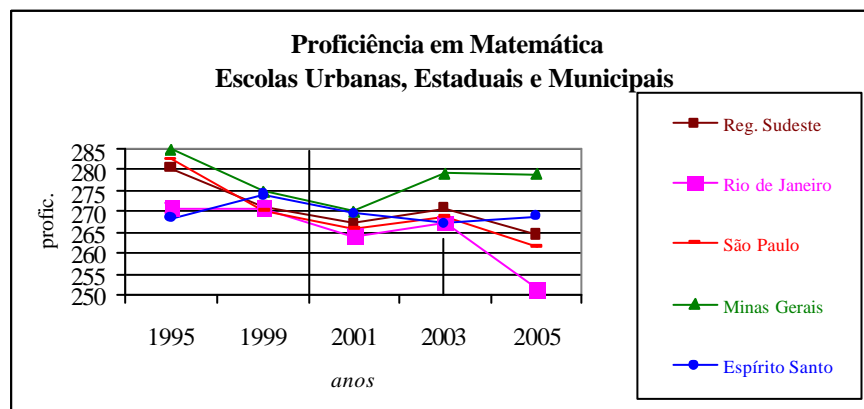
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Brasil	68,5	74,5	76,1	73,7	73,4	74,5	73,2	72,3	70,5
Reg. Sudeste	72,3	79,6	80,3	75,3	76,6	77,3	76,1	75,5	73,6
Rio de Janeiro	66	67,5	66,7	66,6	69,4	70	67,8	68,6	65,5
São Paulo	73	82,4	83,2	81,3	80	82,5	67,8	80,5	78,5
Minas Gerais	76,9	79,7	81,8	68	73,9	73	70,2	71	70,4
Espírito Santo	62	73,2	73,2	75,8	76,3	66,9	63,9	66,4	66,8

Fonte: Inep/Censo Escolar

## 6.2.7.1 Gráfico de Aprovação



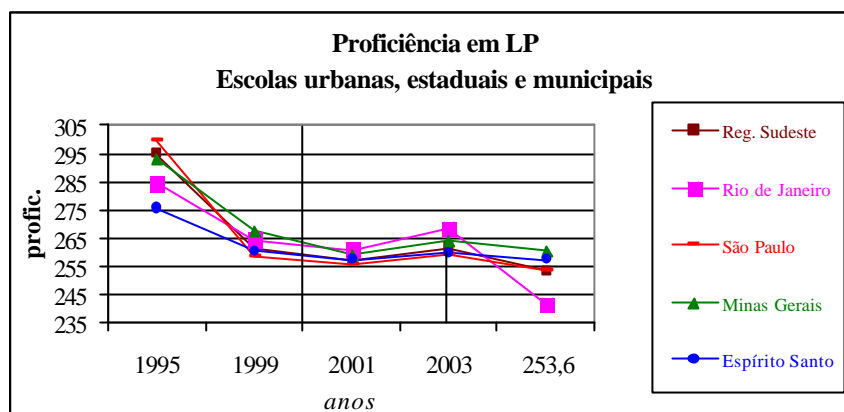
## 6.2.8 Gráfico de proficiência em Matemática 1995 – 2005



Fonte: Saeb Primeiro Resultados 2005



## 6.2.9 Gráfico de proficiência em Língua Portuguesa 1995 – 2005



Fonte: Saeb Primeiro Resultados 2005

## 6.2.10 Tabela Geral dos Gráficos 6.2.8 e 6.2.9

Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática - Escolas Urbanas, Estaduais e Municipais.

	1995		1999		2001		2003		2005	
	Mat	LP	Mat	LP	Mat	LP	Mat	LP	Mat	LP
Brasil	272,1	284	267,9	256,8	264,7	253,2	265,9	257	260	248,7
Reg. Sudeste	280,5	294,8	271,4	261,2	267,1	257,4	270,9	261,7	264,5	253,4
Rio de Janeiro	270,9	284,4	271,1	264,2	264,1	261,1	267,1	268,8	251,1	241,7
São Paulo	282,4	299,7	270	258,6	266,1	255,7	268,8	259,1	261,8	253,6
Minas Gerais	285,2	293,3	275,1	267,3	270,2	258,9	279,5	263,7	278,8	260,2
Espírito Santo	268,7	275,5	274	260,2	269,6	257,6	267,2	259,5	269,1	257,6

Fonte: Saeb – Primeiros Resultados 2005

# 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](#)