

**MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E QUALIDADE DO ENSINO:  
ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE MARTINÓPOLIS**

**IONE CAVALCANTE ESPÓSITO**

**MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E QUALIDADE DO ENSINO:  
ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE MARTINÓPOLIS**

**IONE CAVALCANTE ESPÓSITO**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Instituição Educacional: Organização e Gestão

Orientador:

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho

378.052 Espósito, Ione Cavalcante.  
E77m           Municipalização do ensino fundamental e qualidade do ensino: estudo de caso do Município de Martinópolis / Ione Cavalcante Espósito – Presidente Prudente, 2010.  
170 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010.  
Bibliografia.

1. Ensino fundamental. 2. Educação. 3. Municipalização.  
4. Ensino. I. Título.

**IONE CAVALCANTE ESPÓSITO**

**MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E QUALIDADE DO ENSINO:  
ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE MARTINÓPOLIS**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 29 de abril de 2010.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho  
Universidade do Oeste Paulista- Unoeste  
Presidente Prudente – SP

---

Prof. Dr. Cláudio Edward dos Reis  
Universidade Estadual Paulista Julio de  
Mesquita Filho – UNESP – Assis

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivone Tambelli Schmidt  
Universidade do Oeste Paulista- Unoeste  
Presidente Prudente – SP

**Ao Wagner, à Ana Cláudia e à Maria Clara.**

## **AGRADECIMENTOS**

A todos que contribuíram para que este trabalho fosse possível.

A minha família pelo apoio incondicional, e por toda ajuda e incentivo.

Ao Wagner e à Maria Clara, pela compreensão de tantas ausências.

Ao Felipe e à Ana Cláudia pelo apoio e dedicação na realização desse trabalho.

Ao meu pai pela paciência e por acreditar tanto em mim.

Ao meu orientador Prof<sup>o</sup>. Dr. José Camilo dos Santos Filho, pelas valiosas observações, orientações e por toda a dedicação que muito me ajudaram na realização desse trabalho.

**“Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.”**

**Anísio Teixeira**

## RESUMO

### **Municipalização do Ensino Fundamental e Qualidade do Ensino: Estudo de Caso do Município de Martinópolis**

O propósito desta pesquisa foi verificar se o processo de municipalização do ensino no município de Martinópolis contribuiu para a melhoria da qualidade da educação municipal. Para tal propósito, esta pesquisa buscou identificar as políticas e ações da Secretaria Municipal de Educação de Martinópolis que visaram à melhoria da qualidade da educação do município nas duas últimas gestões do governo municipal, analisar o impacto dessas políticas e ações sobre a atuação das escolas do município de Martinópolis, segundo a perspectiva dos secretários de educação de duas gestões municipais, dos supervisores e coordenadores de ensino do Município e dos gestores das escolas municipais e, finalmente, verificar se, ao longo do processo de consolidação da municipalização do sistema escolar, as escolas municipais de Martinópolis apresentaram melhoria significativa no seu desempenho nas avaliações externas “Prova Brasil” e “SARESP”, tendo como referência seu desempenho na condição prévia de escola estadual. Este trabalho foi um estudo de caso de natureza predominantemente qualitativa para entender de forma mais aprofundada o processo de municipalização realizado no Município de Martinópolis. Para a coleta dos dados qualitativos, foi utilizado um roteiro de entrevista semi-estruturada. Para a análise do desempenho das escolas municipalizadas em Português e Matemática, foram selecionados os resultados do SARESP, nos anos de 1996 e 1997 (na gestão estadual), nos anos de 2004, 2005 e 2008 (na gestão municipal) e da Prova Brasil, nos anos de 2005 e 2007. Entre as principais políticas e ações implementadas pela gestão municipal, três foram citadas de modo unânime pelos entrevistados: a continuidade das ações iniciadas pelo governo anterior, o investimento na capacitação dos docentes, e o plano de carreira para os profissionais da educação. Segundo os entrevistados, as políticas de valorização dos profissionais da educação e de melhoria da aprendizagem dos alunos foram as ações de maior impacto, embora seus efeitos ainda não se tenham manifestado nas avaliações externas das escolas. A análise dos resultados do SARESP, nos anos de 1996, 1997, 2004, 2005 e 2008 e dos resultados da Prova Brasil, nos anos de 2005 e 2007, mostrou que o desempenho das escolas do Município de Martinópolis, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, manifestou uma evolução pouco significativa, e as escolas pesquisadas não conseguiram atingir os índices estabelecidos por esses sistemas de avaliação para caracterizar uma educação de qualidade. Várias ações foram realizadas pelo Município de Martinópolis, na busca da melhoria da qualidade da educação, mas essas ações não se refletiram nos resultados das avaliações externas.

Palavras chave: Municipalização do Ensino. Qualidade do Ensino. Avaliação Externa. Ensino fundamental.

## **ABSTRACT**

### **Municipalization of the elementary school system and quality of education: A case study of the Municipality of Martinópolis**

The purpose of this study was to verify if the process of school municipalization in the Municipality of Martinópolis contributed for the quality improvement of municipal education. To such purpose, this research study tried to identify the policies and actions of the Municipal Secretary of Education of Martinópolis which targeted the quality improvement of education of the Municipality, to analyze the impact of these policies and actions on the activities of the municipal schools according to the perspective of the secretaries of education of two municipal administrations, of school supervisors and coordinators of the Municipality and of the principals of municipal schools, and finally to verify if, along the process of consolidation of school municipalization, the municipalized schools of Martinópolis presented significant improvement in their performance in the external evaluations “Prova Brasil” and “SARESP”, having as reference their performance in the previous condition of state school. This research used the case study approach of a predominantly qualitative nature for understanding, in a deeper way, the process of municipalization implemented by the Municipality of Martinópolis. For the qualitative data collection, a guide of semi-structured interview was used. For the analysis of the municipalized schools performance in Portuguese and Mathematics, the results of SARESP in the years 1996, 1997 (at the state administration), in the years 2004, 2005 and 2008 (at the municipal administration) and of the Prova Brasil in the years 2005 and 2007 were utilized. Among the main politics and actions implemented by the municipal government, three were unanimously cited by the interviewees: the continuity of the actions initiated by the previous government, the investment in teacher training and the student learning improvement. The analysis of the results of SARESP, in the years 1996, 1997, 2004, 2005 and 2008 and of the results of Prova Brasil, in the years 2005 and 2007, showed that the performance of the municipal schools of Martinópolis, in Portuguese Language and in Mathematics, displayed an evolution not significant and the municipal schools could not reach the standards established by these evaluation systems for characterizing a quality education. Many actions were implemented by the Municipality of Martinópolis for improving the quality of education, but they were not reflected in the results of the external evaluations.

Key words: Municipalization of the elementary education. elementary school system. Quality of education. external evaluation.

## LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 -	Categorias de sujeitos da Pesquisa.....	65
Tabela 2 -	Desempenho das Escolas Pesquisadas no SARESP, nos Anos de 1996 e 1997 (Gestão Estadual).....	92
Tabela 3 -	Percentual de Alunos das 3 <sup>as</sup> e 4 <sup>as</sup> Séries das Escolas Municipais de Martinópolis, nos Níveis da Escala de Desempenho por Escores Verdadeiros em Leitura e Escrita (Ano 2004).....	95
Tabela 4 -	Média de Desempenho dos Alunos das 3 <sup>as</sup> e 4 <sup>as</sup> Séries do Ciclo I do Ensino Fundamental de Martinópolis - – Leitura e Escrita.....	96
Tabela 5 -	Desempenho dos Alunos das 3 <sup>as</sup> e 4 <sup>as</sup> Séries das Escolas Municipais de Martinópolis em Redação- Percentual dos Alunos por Competência Textual.....	97
Tabela 6 -	Desempenho Geral nas Provas – Média de Pontos e Média do Percentual de Pontos em Leitura e Escrita e Matemática – 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> Séries do EF – (Ano 2005) .....	100
Tabela 7 -	Comparação da Proficiência Média em Leitura, de Alunos das 3 <sup>as</sup> e 4 <sup>as</sup> Séries da Rede Municipal de Martinópolis no SARESP de 2004 e 2005 .....	101
Tabela 8 -	Proficiência Média em Matemática de Alunos das 3 <sup>as</sup> e 4 <sup>as</sup> Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Martinópolis (Ano 2005) .....	102
Tabela 9 -	Comparação dos Percentuais de Alunos das 3 <sup>as</sup> e 4 <sup>a</sup> Séries, nos Níveis de Desempenho em Leitura e Escrita nos Anos de 2004 e 2005 .....	103
Tabela 10 -	Desempenho na Redação- Percentual de Alunos das 3 <sup>as</sup> e 4 <sup>as</sup> séries das Escolas Municipais de Martinópolis, por Competência Textual (Ano 2005) .....	105
Tabela 11 -	Percentual de Alunos da 1 <sup>a</sup> à 4 <sup>a</sup> Série das Escolas Municipais de Martinópolis, nos Níveis das Escalas de Desempenho em Leitura e Escrita (Ano 2005) .....	106
Tabela 12 -	Médias de Pontos e Média de Percentual em Língua Portuguesa e Matemática, Obtidos pelas 2 <sup>as</sup> Séries das Escolas 1, 2 e 3 do Município de Martinópolis no SARESP 2008 .....	107
Tabela 13 -	Distribuição Percentual Comparada em Língua Portuguesa (Ano 2008) .....	109

Tabela 14 -	Distribuição Comparada do Desempenho dos Alunos em Matemática (Ano 2008) .....	111
Tabela 15 -	Distribuição Percentual de alunos das 4 <sup>as</sup> séries nos Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa (Ano 2008) .....	112
Tabela 16 -	Distribuição Percentual dos Alunos das 4 <sup>as</sup> Séries nos Níveis de Proficiência em Matemática (Ano 2008) .....	114
Tabela 17 -	Distribuição Percentual dos Alunos das 4 <sup>as</sup> Séries nos Níveis da Escala da Prova Brasil e SAEB – Língua Portuguesa (Ano 2008) .....	116
Tabela 18 -	Distribuição Percentual dos Alunos das 4 <sup>as</sup> Séries nos Níveis da Escala da Prova Brasil e SAEB – Matemática (Ano 2008).....	117
Tabela 19 -	Distribuição Percentual dos Alunos das 4 <sup>as</sup> Séries nos Níveis de Proficiência (Ano 2008).....	119
Tabela 20 -	Médias Comparadas em Língua Portuguesa .....	129
Tabela 21 -	Médias Comparadas em Matemática .....	134
Tabela 22 -	Comparação entre o Rendimento das Escolas Estaduais (SP), Escolas Municipais (SP) e entre as três Escolas Pesquisadas no Município de Martinópolis na Prova Brasil, em Língua Portuguesa e Matemática (Anos 2005 e 2007) .....	138

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 –	Esquema do SARESP ao Longo de Suas Edições.....	130
Quadro 2 –	Síntese das Políticas e Ações Implementadas.....	131
Quadro 3 –	Síntese do Impacto das Políticas e Ações Implementadas.	132
Quadro 4 –	Níveis de Escala de Desempenho da 2ª Série em Língua Portuguesa (2008).....	133
Quadro 5 –	Níveis de Escala de Desempenho da 2ª Série em Matemática.....	134
Quadro 6 –	Descrição dos Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa – 4ª Série.....	135
Quadro 7 –	Descrição dos Níveis de Proficiência em Matemática – 4ª Série (Ano 2008).....	136
Quadro 8 –	Descrição dos Níveis de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.....	136
Quadro 9 –	Descrição dos Níveis de Desempenho em Redação.....	137
Quadro 10 –	Descrição dos Níveis da Escala de Desempenho em Língua Portuguesa.....	138
Quadro 11 –	Descrição dos Níveis da Escala de Desempenho em Matemática.....	140

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Distribuição da Pontuação em Língua Portuguesa dos Alunos da 4ª Série da Escola 1 (Anos 2005 e 2007).....	130
Gráfico 2 –	Distribuição da Pontuação em Língua Portuguesa dos Alunos da 4ª Série da Escola 2 (Anos 2005 e 2007).....	131
Gráfico 3 –	Distribuição da Pontuação em Língua Portuguesa dos Alunos da 4ª Série da Escola 3 (Anos 2005 e 2007).....	132
Gráfico 4 –	Evolução das Escolas em Língua Portuguesa em média de Pontos (Anos 2005 e 2007).....	133
Gráfico 5 –	Médias – Variação Percentual.....	135
Gráfico 6 –	Distribuição da Pontuação em Matemática dos Alunos da 4ª Série da Escola 1 (Anos 2005 e 2007).....	135
Gráfico 7 –	Distribuição da Pontuação em Matemática dos Alunos da 4ª Série da Escola 2 (Anos 2005 e 2007).....	136
Gráfico 8 –	Distribuição da Pontuação em Matemática dos Alunos da 4ª Série da Escola 3 (Anos 2005 e 2007).....	136
Gráfico 9 –	Evolução das Escolas em Matemática, em média de Pontos (Anos 2005 e 2007).....	137
Gráfico 10 –	Médias – Variação Percentu.....	138
Gráfico 11 –	Resultados da Prova Brasil em Língua Portuguesa, nos anos de 2005 e 2007 – Comparação entre as Escolas Estaduais, Escolas Municipais e a Média do Estado de São Paulo.....	140
Gráfico 12 –	Resultados da Prova Brasil em Matemática, nos anos de 2005 e 2007 – Comparação entre as Escolas Estaduais, Escolas Municipais e a Média do Estado de São Paulo .....	141
Gráfico 13 –	Resultados da Prova Brasil em Língua Portuguesa, nos anos de 2005 e 2007 – Comparação entre as Escolas Municipais Pesquisadas no Município de Martinópolis .....	141
Gráfico 14 –	Resultados da Prova Brasil em Matemática, nos anos de 2005 e 2007 – Comparação entre as Escolas Municipais Pesquisadas no Município de Martinópolis.....	142
Gráfico 15 –	Comparação do Desempenho das Escolas Pesquisadas no SARESP de Língua Portuguesa, nos anos de 1996,1997 e 2008.....	142
Gráfico 16 –	Comparação do Desempenho das Escolas Pesquisadas no SARESP de Matemática, nos anos de 1996, 1997 e 2008. ....	143

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	16
1.1 Problema da Pesquisa. ....	16
1.2 Contexto do Problema. ....	19
1.3 Problema e Objetivos da Pesquisa. ....	21
1.4 Organização dos Demais Capítulos. ....	24
2. REVISÃO DA LITERATURA. ....	25
2.1 Descentralização do Ensino. ....	25
2.2 Municipalização do Ensino .....	32
2.3 Desvantagens e Vantagens da Municipalização do Ensino .....	44
2.4 Qualidade da Educação .....	48
2.5 Sistemas de Avaliação Externa .....	53
2.5.1 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).....	54
2.5.2 Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) .....	56
2.5.3 Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) .....	57
2.5.4 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). ....	57
3 METODOLOGIA. ....	62
3.1 Opção pelo Estudo de Caso. ....	62
3.2 Breve Histórico do Município Martinópolis. ....	62
3.3 Sujeitos da Pesquisa e Outras Fontes de Dados. ....	65
3.4 Instrumentos da Pesquisa. ....	66
3.5 Análise e Tratamento dos Dados. ....	66
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.. ....	68
4.1 Políticas e Ações Implementadas pela Secretaria Municipal de Educação....	68
4.2 Impactos das Políticas e Ações Implementadas . ....	79
4.3 Evolução do Desempenho das Escolas Municipalizadas. ....	91
4.3.1 Análise dos Resultados do SARESP .....	91
4.3.1.1 SARESP 1996 e 1997 – Desempenho das Escolas Durante a Gestão Estadual no Município de Martinópolis .....	92
4.3.1.2 SARESP 2004 – escolas municipais do município de Martinópolis .....	94
4.3.1.3 SARESP – 2005 .....	97
4.3.1.4 SARESP – 2008 .....	107
4.3.2 Análise dos resultados da prova Brasil.....	120
4.3.2.1 Distribuição de pontuação em língua portuguesa e em matemática, dos alunos das 4 <sup>a</sup> séries das escolas pesquisadas de Martinópolis nos anos de 2005-2007.....	129
4.3.2.2 Distribuição de pontuação em matemática. ....	134
4.3.2.3 Comparação entre o rendimento das escolas estaduais, municipais e as escolas pesquisadas do município de Martinópolis na Prova Brasil. ....	138

4.3.2.4 Evolução das escolas pesquisadas : comparação dos resultados do SARESP 1996 e 1997 (escolas estaduais) com os resultados do SARESP (escolas municipais) .....	142
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	142
REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICES.....	155
Apêndice 1 - Roteiro de entrevista para o pessoal da Secretaria Municipal de Educação .....	156
Apêndice 2 - Roteiro de entrevista para os gestores das escolas municipais ...	158
Apêndice 3 - Roteiro de Entrevista Professor Coordenador Pedagógico.....	159
Anexo - Termo de Convênio Estado de São Paulo/ Município de Martinópolis - Ação de Parceria Educacional Estado – Município para atendimento ao ensino fundamental .....	161

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Problema da Pesquisa

O Brasil, buscando superar as dificuldades de educação de seu povo, vem percorrendo um longo caminho, iniciado no período colonial e incompleto até os dias atuais. Os primeiros responsáveis pela educação no período colonial foram os jesuítas, quando aqui chegaram em 1549 e receberam a incumbência de converter os indígenas à fé católica mediante a catequese e a instrução, dada a incapacidade de essa tarefa ser realizada pela coroa portuguesa. Nesse período inicia-se o ensino jesuítico, que contava com o incentivo e subsídio da coroa portuguesa, inaugurando-se uma fase que deixou marcas profundas na cultura e civilização do país. Movidos por intenso sentimento religioso de propagação da fé cristã, durante mais de 200 anos os jesuítas foram praticamente os únicos educadores do Brasil.

Num segundo momento de nossa história educacional, os jesuítas são expulsos de Portugal e de suas colônias. Em 1759, entra em cena o Marquês de Pombal, que determina o fechamento de toda a rede de escolas jesuíticas; a partir daí, a Coroa Portuguesa assume a tarefa da educação, introduzindo as “aulas régias”. Com Pombal, o Estado Nacional assume a educação e, assim, todo o ensino no Brasil fica centralizado. A reforma educacional pombalina culminou com a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando-o para o Estado.

No começo do século seguinte, em 1808, com a mudança da sede do Reino de Portugal e a vinda da Família Real para o Brasil Colônia, a educação e a cultura tomaram um novo impulso. Surgiram instituições culturais e científicas, centros de ensino técnico e os primeiros cursos superiores, como os de medicina nos Estado do Rio de Janeiro e da Bahia. As medidas tomadas em relação à educação, porém, voltaram-se para as necessidades imediatas da corte portuguesa no Brasil, deixando em segundo plano o ensino primário.

Com a independência do país, conquistada em 1822, algumas mudanças no panorama sociopolítico e econômico pareciam esboçar-se, fato marcado na Constituição de 1823, na qual, pela primeira vez, se associou apoio

universal e educação popular, um como base da outra. Também foi debatida a criação de universidades no Brasil, com várias propostas apresentadas. Como resultado desse movimento de ideias, surgiu o compromisso do Império, na Constituição de 1824, em assegurar instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, confirmado, logo depois, pela lei de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de escolas de primeiras letras, em todas as cidades, vilas e vilarejos, envolvendo as três instâncias do Poder Público.

O Estado, com as aulas régias, não deu conta de suprir as necessidades educacionais das colônias e, em 1834, por meio do Ato Adicional à Constituição do Império, colocou o ensino primário sob a jurisdição da Província. Foi uma experiência próxima da democracia no período imperial, porque o Ato desobrigou o Governo Central de cuidar desse nível de ensino, transferindo-o para as Províncias que, empobrecidas, pouco avançaram na oferta educacional.

A descentralização da educação básica, instituída em 1834, foi mantida pela República, impedindo o governo central de assumir posição estratégica de formulação e coordenação da política de universalização do ensino fundamental, fato que estava acontecendo nas nações européias, nos Estados Unidos e no Japão. Essa circunstância contribuiu para ampliar ainda mais a distância entre as elites do País e as camadas sociais populares.

Na década de 1920, mudanças surgidas após a Primeira Guerra Mundial transformaram o panorama econômico, cultural e político, levando a mudanças em vários setores. O setor educacional participou do movimento de renovação; inúmeras reformas do ensino primário foram feitas em âmbito estadual. Surgiu a primeira grande geração de educadores: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros que lideraram o movimento e tentaram implantar no Brasil os ideais da Escola Nova e divulgaram, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros, documento histórico que sintetizou o ponto central desse movimento de idéias, redefinindo o papel do Estado em matéria educacional. Surgiram, nesse período, as primeiras universidades brasileiras.

A Constituição promulgada após a Revolução de 1930, no ano de 1934, levou a avanços significativos na área educacional, incorporando muito do que havia sido debatido em anos anteriores. Porém, em 1937, instaurou-se o Estado Novo, que impôs ao país uma Constituição autoritária, levando-o a um grande retrocesso. Após a queda do Estado Novo, em 1945, até a Revolução de 1964,

quando se inaugurou um novo período autoritário, o sistema educacional brasileiro passou por mudanças significativas.

Com a Constituição de 1946 tivemos novas mudanças na educação, cabendo à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, o que só foi realizado quase vinte anos depois com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, que manteve, em seu artigo 11, a liberdade de os Estados e o Distrito Federal constituírem seus sistemas de ensino, respeitando uma tradição descentralizadora que vem do Império.

A LDB 5.692, de 1971, elaborada e aprovada no período da ditadura, dá o primeiro passo decisivo rumo à descentralização para os municípios, quando determina no parágrafo único do artigo 58:

As providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente de primeiro grau, que, pela sua natureza, possam ser realizados mais satisfatoriamente pelos administradores locais.

O passo decisivo para a descentralização do ensino se dá com a Constituição de 1988, quando, em seu artigo primeiro, se reconhece o município como ente federativo e, no artigo 211, se autoriza o município a criar seu próprio sistema de ensino, determinando, no parágrafo segundo do mesmo artigo, que “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”. Abria-se, assim, o caminho legal para que os Estados procurassem transferir esse encargo para os municípios.

De acordo com Vieceli (2002), analisando todo esse trajeto percorrido pela educação no Brasil, podemos fazer uma síntese, afirmando que tivemos momentos:

- de transferência de responsabilidade com os jesuítas;
- de centralização com Pombal;
- de provincialização com o Ato Adicional à Constituição do Império de 1834;
- de estadualização com a proclamação da República e criação dos Estados Federados;
- de centralização dos recursos e decisões e descentralização dos encargos, com a LDB 4.024/61;

- de intenções de municipalização do ensino, com a LDB 5.692/71, que vão se tornar realidade na Constituição de 1988.

Constatamos, entretanto, que todas essas medidas não contribuíram para a democratização do acesso, a permanência do aluno e a qualidade do ensino.

A partir da última década do século XX, deparamos com sucessivas iniciativas de municipalização do ensino fundamental, propostas pelo governo estadual, na maioria das vezes rejeitadas pelos educadores da rede estadual, mas aceitas pela maioria dos municípios do Estado de São Paulo, possivelmente mais por interesses político-financeiros do que educacionais.

A questão da municipalização do ensino soa como um “fantasma” para os professores da rede estadual de ensino. As políticas de municipalização sempre encontram muita resistência, porque os professores veem nelas uma forma de desobrigar o Estado e a União de suas responsabilidades para com o ensino fundamental, dada a falta de definição do que cabe a cada esfera do governo diante do desafio educacional brasileiro. Existem, porém, diferentes propostas de municipalização, uma vez que alguns municípios investem em educação e outros não, assim como alguns Estados investem mais e outros menos.

## **1.2 Contexto do Problema**

A questão central que direciona nosso trabalho é verificar se o processo de municipalização do ensino no município de Martinópolis contribuiu para a melhoria da qualidade da educação municipal. Procuramos identificar as políticas e ações da Secretaria Municipal de Educação de Martinópolis que visaram à melhoria da qualidade da educação do município, nas duas últimas gestões do governo municipal, bem como analisar o impacto dessas políticas e ações sobre a atuação das escolas do município, para verificar se, ao longo do processo de consolidação da municipalização do sistema escolar, as escolas municipalizadas de Martinópolis apresentaram melhoria significativa no seu desempenho nas avaliações externas “Prova Brasil” e “SARESP”, tendo como referência seu desempenho na condição prévia de escola estadual.

Para analisar se houve ou estaria havendo melhoria do processo ensino-aprendizagem, procuramos identificar os fatores positivos da municipalização do Ensino Fundamental e apontar seus equívocos e insuficiências, com o objetivo de contribuir para o seu aperfeiçoamento.

Nesse processo de municipalização não é suficiente repassar as escolas para a responsabilidade dos municípios; essa mudança implica uma revisão do próprio sistema, a adoção de uma nova estrutura para o sistema educacional e mudanças na própria concepção de escola pública.

Partindo do princípio de que, com esse processo de municipalização, se busca a oferta de oportunidades iguais de educação e a qualidade do ensino, a mudança deixa de ser apenas administrativa e se torna um processo político e pedagógico, ou seja, um sistema que prima pela equidade, no qual o poder público deve intervir para diminuir as disparidades e melhorar a qualidade da educação oferecida. Não basta municipalizar administrativamente as escolas, mas também é preciso implantar um novo sistema que busque a qualidade de resultados, respeitando a diversidade do seu contexto social, econômico, político e cultural.

Para analisarmos e avaliarmos a gestão da educação desenvolvida pelo sistema municipal de ensino, precisamos confrontá-la com suas políticas de educação, pois, supostamente, deve existir uma relação de coerência entre elas. É a gestão que transforma metas e objetivos educacionais em ação, concretizando, dessa forma, as direções traçadas pelas políticas (BORDIGNON; GRACINDO, 2008).

A Secretaria Municipal de Educação ou Departamento Municipal de Educação pode melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem no seu município, após a implantação da Municipalização, tendo em vista alguns fatores como: agilidade ao detectar e resolver problemas no processo ensino-aprendizagem; utilização adequada dos recursos públicos; aproximação dos usuários aos escalões superiores da burocracia municipal, levando mais rapidamente à solução dos problemas detectados; maior flexibilidade no uso dos recursos financeiros e humanos; maior disponibilidade de recursos para capacitação de docentes e democratização das relações de poder. Contudo, é preciso verificar em que medida estes fatores podem influenciar beneficentemente e, ainda, identificar outros fatores que favorecem ou impedem o desenvolvimento da Municipalização do

Ensino e a efetivação de um ensino de qualidade na escola pública (BORDIGNON; GRACINDO, 2008).

### **1.3 Problema e Objetivos da Pesquisa**

Inicialmente nossa intenção era analisar a implementação da municipalização e sua evolução numa escola específica no Município de Martinópolis, mas, no decorrer da elaboração do projeto, percebemos que, se analisássemos as políticas e as ações da Secretaria Municipal de Educação do município e seu impacto nas escolas que foram municipalizadas no mesmo período, teríamos uma visão mais completa do processo de municipalização implementado no município e de seu efeito na qualidade da educação municipal.

O município de Martinópolis assinou o convênio de municipalização em abril de 1999, completando 10 anos em 2009. No primeiro momento da municipalização, o Departamento Municipal de Educação contava com 45 professores, sendo 20 do estado e 25 do município, e também 2 diretores e 2 vice-diretores.

Ao longo das entrevistas podemos observar que, como aconteceu em outros municípios, em Martinópolis também o processo de municipalização gerou muita angústia e ansiedade entre os professores estaduais, pois eles não sabiam como ficariam na parceria, porque o município poderia optar por ficar apenas com os professores concursados do município. O município optou por uma fórmula híbrida, aproveitando os professores do estado e contratando os concursados do município. Assim, os professores estaduais efetivos permaneceram na parceria e os que eram ACTs (admitidos em caráter temporário) foram substituídos por professores concursados do próprio município, concurso este realizado no ano anterior à municipalização do ensino.

No primeiro ano da municipalização, foram atendidos 1.384 alunos. Atualmente o número de alunos atendidos pelo município chega a 1.470, o que evidencia o crescimento de 6% da rede municipal de ensino.

Após uma década de implantação desse processo, cabe indagar: O processo de municipalização implantado no município de Martinópolis vem

contribuindo para a melhoria da qualidade da educação municipal, em virtude das políticas e ações da Secretaria Municipal de Educação implantadas nas duas últimas gestões municipais?

O termo municipalização, em se tratando de educação, tem sido considerado sinônimo de descentralização, prefeiturização, desconcentração e outros. Para efeito deste trabalho, entendemos por municipalização o processo de transferência da gestão do ensino dos Estados para os municípios, possibilitando-se a criação de um sistema municipal de ensino.

O discurso oficial dos governos federal e estadual visa incutir a idéia de que o atendimento da educação pelos municípios proporciona fortalecimento do poder local, necessário ao processo de democracia, entendida como ampliação da participação da maioria da população nas instâncias de decisões e nos benefícios da intervenção pública e da autonomia municipal. Segundo Azanha (1991, p. 63):

Municipalização do Ensino é apenas uma expressão abstrata e, nestas condições, nada indica que deva provocar reações de apoio ou desaprovação. É preciso – como fez Anísio Teixeira – que indiquemos claramente quais são os problemas que se pretende resolver com uma política municipalista em educação. Sem isso, a retórica pró-municipalização como também a retórica antimunicipalização são inteiramente vazias, não obstante o tecnicismo de que se revistam, e, eventualmente, podem até ensejar fortes prejuízos à causa educacional.

Para verificar se o objetivo da melhoria da qualidade da educação municipal foi realmente atingido, esta pesquisa pretende:

1. Identificar as políticas e ações da Secretaria Municipal de Educação de Martinópolis que visaram à melhoria da qualidade da educação do município, nas duas últimas gestões do governo municipal;
2. Analisar o impacto dessas políticas e ações sobre a atuação das escolas do município de Martinópolis, segundo a perspectiva dos secretários de educação das duas últimas gestões municipais e dos gestores das escolas municipais;
3. Verificar se, ao longo do processo de consolidação da municipalização do sistema escolar, as escolas municipais de Martinópolis apresentaram melhoria significativa no seu desempenho nas avaliações externas “Prova Brasil” e no

“SARESP”, tendo como referência seu desempenho na condição prévia de escola estadual e o desempenho das demais escolas estaduais.

Utilizaremos como parâmetro básico para responder a essas questões o convênio firmado entre a Secretaria de Estado da Educação e a Prefeitura do Município de Martinópolis, que, entre as obrigações do Estado, estabeleceu três compromissos de qualidade:

- fortalecer a autonomia do Poder local na busca de uma escola pública de qualidade para todos;
- garantir assistência técnica, pedagógica, administrativa e gerencial aos municípios, para que estes desenvolvam o ensino fundamental em conformidade com as diretrizes educacionais;
- colaborar com a capacitação das redes municipais de ensino, visando à manutenção de um padrão de qualidade do ensino para todas as escolas (Ação de Parceria Educacional Estado Município - 07/04/1999).

Em contrapartida, o convênio, na sua Cláusula Quarta, explicita como obrigações do município:

- a) criar ou adequar o Conselho Municipal de Educação;
- b) elaborar o plano Municipal de Educação;
- c) instituir ou adequar o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação;
- d) garantir condições para continuidade das Associações de Pais e Mestres ou entidade similar (Ação de Parceria Educacional Estado Município - 07/04/1999).

Analisamos, também, outros fatores que, direta ou indiretamente, puderam ter contribuído para a melhoria da qualidade da educação, após o processo de municipalização, tais como capacitação em serviço dos docentes, plano de carreira e salários, organização de concurso público para contratação de docentes. Estas metas fazem parte do acordo firmado entre a Prefeitura Municipal e a

Secretaria de Estado da Educação (Ação de Parceria Educacional Estado Município - 07/04/1999).

#### **1.4 Organização dos Demais Capítulos**

No segundo capítulo serão revisitados os aspectos teóricos e as pesquisas referentes ao problema abordado nesta pesquisa. O terceiro capítulo descreve a metodologia utilizada na pesquisa. O quarto capítulo descreve e discute os resultados da pesquisa, estabelecendo um confronto entre o referencial teórico e os dados de campo. O capítulo final apresenta as conclusões do trabalho.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 Descentralização do Ensino

A proposta de descentralização com vistas à municipalização do ensino encontrou campo fértil em toda a América Latina e no Brasil e teve em Anísio Teixeira, já na década de 1950, um grande defensor (AZANHA, 1991).

A proposta de municipalização do ensino no Brasil vem de Anísio Teixeira, que se inspirou no conhecimento da experiência americana e na filosofia educacional de John Dewey, de quem fora aluno, discípulo e tradutor, tornando-o dessa forma, conhecido no Brasil.

Dewey era um filósofo que defendia a educação pública como um ideal de democracia. Para ele, só a educação torna possível à vida em comunhão, “em que os interesses se interpenetram mutuamente”, diminuindo os efeitos das desigualdades econômicas e proporcionando a todos os cidadãos a igualdade no desenvolvimento profissional. Do contrário, esse ideal democrático não passará de “uma ilusão tão ridícula quanto trágica” DEWEY (1952 apud AZANHA, 1991).

Para Anísio Teixeira (1957), o processo de municipalização do ensino era também um incentivo ao esforço local e, ao mesmo tempo, uma forma para que os municípios pudessem continuar oferecendo ensino com melhores condições, idéia essa associada à doutrina política e social da constituição de 1946. Na década de cinquenta, Anísio Teixeira fez a defesa dessa medida por acreditar que sua adoção poderia ser importante instrumento de democratização, classificando-a como uma reforma política e não apenas pedagógica e administrativa (SANTOS, 2000).

As idéias defendidas por Anísio Teixeira eram consequências de seu entusiasmo pelo sistema descentralizado de ensino americano, no qual a comunidade local sempre desempenhou papel fundamental. Esse modelo deve tê-lo impressionado e deve ter lhe inspirado a idéia de implantar no Brasil um modelo em que a comunidade local tivesse efetiva participação no planejamento, na execução e na avaliação do processo educativo. Analisando as idéias de Anísio Teixeira, Azanha (1991, p. 62) escreve:

Nele a municipalização tinha um propósito claro: a melhoria do ensino primário”, mas segundo ele, “essa visão era um pouco simplista e algo romântico porque ignorava deliberadamente, toda a complexidade do jogo político que cerca o traçado de uma política educacional de dimensões tão amplas.

Se fôssemos fazer um estudo histórico da municipalização do ensino no Brasil, por estados ou regiões, iríamos descobrir um rico quadro de ideias, experiências e tentativas descentralizadoras, com motivações e interesses diversos. A diversidade, a heterogeneidade do país e a existência de realidades tão diversas nos levariam à pluralidade de concepções e opções de políticas e tornariam difícil encontrar o melhor caminho. A esse respeito, Boaventura (1996, p. 12) observa:

Os sistemas municipais vêm crescendo bastante nas últimas décadas, principalmente no Nordeste, impulsionados por fatores os mais diversos, tais como, situação financeira do Estado, urbanização, pressão direcionada às prefeituras e expressa destinação de recursos, conforme as constituições de 1934 e 1946.

As questões discutidas atualmente permanecem muito próximas das levantadas por Anísio Teixeira e seus companheiros de luta em prol da melhor qualidade da educação pública, laica, humana, ética e cidadã.

Na década de 1980, houve o incentivo à participação dos municípios em programas de parcerias. Multiplicaram-se os convênios entre Estados e municípios, com vistas à municipalização do transporte de alunos, da merenda escolar, das construções escolares e do ensino pré-escolar.

No Estado de São Paulo, o governador André Franco Montoro, que governou de 1983 à 1987, adotou como lema de governo “descentralização e participação”. Na área da educação, implantou o programa de municipalização da merenda escolar e das construções escolares, visando maior eficácia e eficiência, redução de custos, respeito à cultura local e valorização da economia do município e da região. As medidas descentralizadoras objetivavam combater o desperdício de recursos, reduzir as oportunidades de fraudes e corrupção e, conseqüentemente, obter uma maior economia de recursos. Segundo Roque (2005), dentre os problemas que podem impedir o desenvolvimento da Municipalização do Ensino de forma que possa produzir resultados concretos e satisfatórios, estão o “centralismo e o coronelismo”, que podem transformá-la na “prefeiturização”, pois a

municipalização pode vir ou não acompanhada de democratização da administração do sistema e também elevar ou não a qualidade do ensino.

Quanto aos Órgãos Municipais (Conselho Municipal de Educação, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB) e aos Conselhos de Escola, é preciso avaliar como estão funcionando, tendo em vista a implementação da Municipalização do Ensino, análise que será feita por meio da análise das entrevistas.

A LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) determina que um dos princípios que devem reger o ensino é a gestão democrática e esta gestão democrática deve ser consolidada nas escolas públicas. Elas devem estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e garantir a participação de toda a comunidade escolar, de todos aqueles que participam da vida escolar: professores, corpo técnico-pedagógico, pessoal de apoio, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar.

A construção coletiva do projeto pedagógico é um dos caminhos que devem ser trilhados para garantir uma gestão democrática, pois é um processo compreendido por três momentos que são interligados:

- diagnóstico da realidade da escola;
- levantamento das concepções do coletivo da escola;
- programação das ações a serem desenvolvidas por todos os sujeitos da escola.

Todos esses momentos passam por um processo de avaliação que permite ao grupo caminhar do real para o pretendido, procurando desenvolver ações viáveis e possíveis de serem implementadas. (MARÇAL, 2001, p. 16)

No processo de construção do projeto pedagógico, a escola necessita de um planejamento que considere a organização do trabalho escolar e a sua prática pedagógica, de modo a desenvolver planos de ações que possibilitem realmente a melhoria da qualidade do ensino e do resultado do desempenho dos alunos.

Cada escola possui uma identidade própria, uma história que possibilita definir quais as estratégias de ação mais adequadas para a melhoria do trabalho educativo.

Nesse contexto, a escola não está isolada, mas faz parte de um sistema de ensino que, por sua vez, está inserido num contexto estadual e federal de políticas públicas. Dessa forma, a elaboração do projeto pedagógico deve considerar as políticas educacionais desde o nível mais abrangente até o local. Esse processo de construção deve considerar o cotidiano e, ao mesmo tempo, o contexto mais amplo das políticas educacionais que, por sua vez, terão influência direta no cotidiano escolar (MARÇAL, 2001).

A LDB (Lei 9.394/96) redimensiona o conceito de escola e deixa claro que está nas mãos dos sujeitos que fazem a escola definir a organização do seu trabalho pedagógico e traduzir, no nível da escola, os objetivos da educação. Esta tarefa é de grande responsabilidade, pois implica a definição dos caminhos e das metas específicas que a escola vai assumir e, conseqüentemente, a construção de sua autonomia e de seu projeto educativo.

A legislação assegura a possibilidade de a escola elaborar o seu projeto pedagógico, mas isso não deve ser feito apenas por uma exigência legal, mas sim a partir da necessidade de planejar a ação coletiva do seu trabalho pedagógico, pois são os sujeitos da escola que garantem a sua realidade, procurando dessa forma a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

O projeto pedagógico é o que confere identidade à escola e, por isso, precisa ser construído coletivamente por todos os segmentos que participam da vida escolar, ou seja, professores, corpo técnico-pedagógico, pessoal de apoio, pais, alunos, que precisam atuar de modo democrático, abrangente, flexível e duradouro (VEIGA, 1997).

A gestão dos sistemas de ensino e das escolas é feita, essencialmente, por meio da elaboração, execução e acompanhamento do projeto de qualidade da educação que se deseja construir. A proposta educacional contida no Plano Municipal de Educação e no Projeto Político Pedagógico da escola dará a direção, o sentido da prática social da educação que se desenvolverá nesses dois níveis (elaboração, execução e acompanhamento).

Nesse processo de elaboração, execução e acompanhamento da qualidade da educação, para construir uma escola cidadã, o poder está no todo e é feito de processos dinâmicos construídos coletivamente pelo conhecimento e pela afetividade. Nele a escola constitui um espaço aberto de criação e vivência, um espaço ocupado por sujeitos com circunstâncias pessoais, papéis e

responsabilidades distintas e não um espaço desorganizado, sem objetivos, sem estratégias e sem direção. Nesse espaço o gestor é o coordenador, com conhecimento técnico e percepção política, não mais o dono do fazer e, sim, o animador dos processos e mediador das vontades e dos conflitos.

Segundo Bordignon e Gracindo (2008), o paradigma da escola cidadã, autônoma, concebe uma gestão democrática:

- Voltada para a inclusão social;
- Fundada no modelo cognitivo/afetivo;
- Com clareza de propostas, subordinadas apenas aos interesses dos cidadãos a que serve;
- Com processos decisórios participativos e tão dinâmicos quanto a realidade, geradores de compromissos e responsabilidades;
- Com ações transparentes;
- Com processos autoavaliativos geradores da crítica institucional e fiadores da construção coletiva.

Segundo Bordignon e Gracindo (2008), assim como não existe um currículo pronto (modelo) que esteja adequado à realidade de cada município e de cada escola, da mesma forma, o município e a escola não terão, de início, todas as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento do currículo, tornando-se vital que os gestores educacionais estabeleçam metas e ações que objetivem criar essas condições, para que as metas estabelecidas sejam alcançadas. Isto quer dizer que o Plano Municipal e o Projeto Político Pedagógico da Escola, ao terem a elaboração e o desenvolvimento do currículo como centro, precisam manter e ampliar, em termos quantitativos e qualitativos, os meios necessários para garantir a qualidade do processo educativo, dentre os quais se destacam:

- Professores em quantidade suficiente para atender a demanda;
- Política de valorização do magistério;
- Professores com formação técnica adequada e politicamente conscientes de seu importante papel social;
- Pessoal de suporte pedagógico e de apoio administrativo em quantidade e qualidade suficientes;

- Materiais pedagógicos e equipamentos auxiliares necessários ao trabalho docente;
- Prédios, salas e espaços educativos em condições satisfatórias;
- Recursos financeiros necessários para a manutenção e desenvolvimento do ensino, administrados de forma democrática.

Podemos citar, com base em Bordignon e Gracindo (2008), alguns princípios da gestão democrática preconizada pela administração municipal, que presidem a ação:

- No sistema municipal de ensino o centro da ação é a escola e, na escola, o centro é o aluno, como sujeito do processo, razão de ser da escola.
- O Plano Municipal de Educação e o Projeto Político-Pedagógico da escola definem as políticas de educação do município e da escola, respectivamente.
- A interdisciplinaridade como metodologia situa o professor como educador, comprometido com o projeto pedagógico.
- A necessária abertura de espaços institucionais para implantação de experiências inovadoras, para o espírito científico criador e para a livre expressão da pluralidade.
- O eixo do poder situado nos conselhos, tanto o municipal quanto o escolar, como elementos indispensáveis na gestão democrática. Uma desconcentração do poder até então centrado no gestor educacional.
- A agilidade e fidelidade das informações institucionais, gerando a transparência das ações e eliminando a dissimulação.
- A coerência entre o discurso e a prática.
- A cultura do querer fazer, no lugar do dever fazer.
- A suavidade nos modos e a firmeza na ação, como posturas básicas.
- O cultivo do clima organizacional positivo que leva as pessoas aos desafios da construção coletiva e a valorização, tanto profissional

quanto afetiva, que gera o prazer de frequentar o ambiente de trabalho.

- O compromisso com a democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a não discriminação e com a preservação do meio ambiente.

Bordignon e Gracindo (2008) observam que, a partir desses valores e princípios, um processo de gestão democrática que possa viabilizar a finalidade da educação municipal e escolar precisa possuir algumas prioridades:

- a) o resgate do sentido público da prática social da educação;
- b) a construção de uma educação cuja qualidade seja para todos;
- c) uma ação democrática tanto na possibilidade de acesso de todos à educação, como na garantia de permanência e sucesso dos alunos;
- d) uma educação democrática que se revele uma prática democrática interna;
- e) uma gestão que situe o homem, enquanto ser pessoal e social, como centro e prioridade e não o mercado.

Ainda de acordo com Bordignon e Gracindo (2008), a escola autônoma é aquela que constrói, no seu interior, o seu projeto, que é a estratégia fundamental para o compromisso com sua realização. A autonomia só é verdadeira e duradoura quando conquistada. As leis são, por natureza, conservadoras. A ação é que deve ser inovadora, criando o ambiente para as leis avançarem. Já a participação requer o sentido da construção de algo que pertence a todos e que tem diretamente a ver com a qualidade de vida de cada um, seja no sentido da realização pessoal, seja pelos benefícios sociais que dela advêm. O compromisso gera a participação, requer a participação coletiva, não apenas a responsabilidade. A participação e o compromisso não se referem apenas à comunidade interna, mas devem buscar alianças com a comunidade externa, à qual a escola pertence efetivamente e serve, promovendo a cooperação interinstitucional.

A preocupação com o clima organizacional é importante para a gestão de qualquer organização, porque é ele que vai influenciar a vontade dos membros de participar ou de alienar-se do processo educativo.

## 2.2 Municipalização do Ensino

A história da municipalização do ensino no Brasil deu seus primeiros passos com o fim do Estado Novo (1945) e começou a concretizar-se com a LDB de 1961 (Lei 4.024). A municipalização está ligada à história da democratização política por que passou o país, que consagrou o princípio da descentralização. Mas foi com a Lei 5.692/71, promulgada durante o regime autoritário, que o princípio da municipalização do ensino fundamental apareceu na legislação, num período marcado por práticas totalmente opostas à descentralização. A municipalização ocorrida durante o período militar, da forma como foi implementada, acabou contribuindo ainda mais para concentrar o poder e aumentar a dependência dos municípios em relação ao Estado e à União.

A Constituição de 1988, promulgada após a democratização do país, deu destaque à universalização do ensino fundamental e à erradicação do analfabetismo. No artigo 211, parágrafo 2º, essa Constituição propõe que os “municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e educação infantil”, o que induziu o Estado de São Paulo a desconcentrar a Secretaria de Estado da Educação (SEE), que respondia por 87,5 % do ensino fundamental. Em 1994, dos 645 municípios apenas 64 atendiam uma pequena parcela do ensino fundamental. Mesmo municípios ricos, com muitos recursos, não cumpriam o dever constitucional. Após a Constituição de 1988, Estados e municípios passaram a ser autônomos politicamente e a educação passou a ser considerada um direito de todos e um dever do Estado e da família.

Em sua análise sobre o processo de municipalização no Estado de São Paulo, Martins (2004) mostra que, mediante as mudanças nas relações entre as diferentes esferas do governo, houve claramente um processo de indução da descentralização das políticas sociais. Trata-se de um processo muito complexo, que envolve as esferas federal, estadual e municipal. O Decreto 30.375/89, assinado pelo então Governador Orestes Quércia, instituiu o Programa de Municipalização de Educação do Estado de São Paulo, cujo objetivo, segundo o discurso oficial, era uma estratégia de fortalecimento dos municípios a fim de realçar a proximidade município/comunidade, o conhecimento da realidade local, o contato direto com as reivindicações da população, a possibilidade de agilidade na busca de soluções e a

racionalização dos procedimentos, superando, dessa forma, a seletividade e excludência da escola pública. No entanto, a pesquisa de Martins (2004) mostra que, em muitos municípios, o convênio aprofundou os laços clientelistas e que certos aspectos do programa de municipalização não tinham a transparência necessária para situações de parceria, indo na direção oposta à do objetivo do decreto.

Martins (2004) constatou que a municipalização do ensino permitiu a partilha do centro do poder e que as secretarias municipais de educação se tornaram mais visíveis. As negociações passaram a ocorrer diretamente, pois os integrantes do processo estão mais próximos. Uma das principais justificativas para a municipalização do ensino é que tanto professores como diretores, além dos próprios pais e alunos, tinham uma relação distante com o governo estadual e, ao tornar-se o município responsável pela educação, eles estariam mais próximos da administração.

De acordo com Martins e Perez (2002), um dos principais benefícios da municipalização do ensino é que os professores se sentem mais cuidados e seguros, com maior suporte para realizar seu trabalho. Porém, em pesquisa sobre o Convênio Estado/Município no Estado de São Paulo, as autoras constataram que a municipalização criou uma instabilidade profissional para os professores. Aqueles que reivindicam melhores salários correm o risco de serem transferidos para escolas distantes de suas residências ou de serem demitidos, no caso de professores que não são efetivos (concurados). Segundo as autoras, a municipalização, na mesma medida em que encurtou a proximidade com o poder, aumentou a vulnerabilidade do profissional.

Espera-se que o aluno, ao longo de sua vida escolar, receba ensino público e gratuito de qualidade. Com a municipalização do ensino, o ensino fundamental ficaria a cargo dos municípios, o ensino médio a cargo dos governos estaduais e o ensino superior a cargo do governo federal. O problema é que, no meio desse caminho, há inúmeros desvios, como a dificuldade dos governos federal, estadual e municipal em estabelecerem metas conjuntas.

Com a entrada em vigor, em 1º de janeiro de 1998, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o governo federal incumbiu os municípios de assumirem a responsabilidade pelo ensino fundamental, mas não os obrigou a isso. A estratégia

para atrair o interesse de prefeitos em assumirem tal compromisso foi liberar recursos.

Segundo Martins e Perez (2002), uma das questões polêmicas é que o FUNDEF tornou-se um atrativo para vários administradores municipais, mais interessados em receber os recursos do que em investi-los na educação. As autoras, em suas análises, mostram que, desde a Constituição de 1988, os municípios receberam mais recursos para investir na educação e foi assim que os administradores, que antes não exigiam o direito de cuidar da educação em nome da qualidade do ensino, se viram atraídos pelas verbas federais. Os municípios acabaram adquirindo mais poder na gestão educacional, mas muitos se sentem sobrecarregados com o peso de arcar com o ensino fundamental. Para Martins e Perez (2002), não interessa se a escola pertence ao governo estadual ou ao municipal, o importante é que haja um ensino de qualidade para os alunos. As autoras citam o exemplo do Estado de Mato Grosso, em que a Secretaria Estadual de Educação criou o Sistema Único de Ensino para evitar discrepâncias.

Já no Estado de São Paulo, o processo de municipalização do ensino teve início em 1995 com um amplo levantamento junto às prefeituras municipais do estado sobre o trabalho educacional que vinham realizando na educação, abrindo o debate para iniciar a municipalização do Ensino Fundamental. Até 1988, o Estado era responsável por 80% das matrículas do Ensino Fundamental, e a municipalização encontrou resistência por parte dos professores e gestores, pois, de acordo com a tradição, o ensino deveria estar nas mãos do Governo Estadual. Finalmente, em março de 1996, consolida-se a parceria.

Ao Estado de São Paulo coube o papel de articulador e integrador do projeto educacional e à Secretaria da Educação, a liderança desse processo, no qual a Secretaria de Educação de São Paulo, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), promoveu a reorganização das escolas e estabeleceu convênios com os municípios mediante o Decreto 40.673/96 e o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado/Município, que começou a mudar o processo de municipalização do ensino fundamental das escolas estaduais. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a Emenda Constitucional 14/96, e o Decreto Federal 2.264/97, houve um fortalecimento da municipalização do ensino.

A Constituição Federal definiu o papel do Município, como ente federativo autônomo, na questão da formulação e da gestão da política educacional, com a criação do seu próprio sistema de ensino. Essas medidas legais definiram também, claramente, a colaboração e parceria entre a União, os Estados e os municípios como sendo a mais apropriada para a procura de uma educação eficiente e eficaz e não excludente. A década de 1990 foi um período de grande modificação no cenário educacional brasileiro. Como decorrência das medidas legislativas, citadas acima, houve um crescimento da universalização do acesso ao ensino fundamental e o desenvolvimento significativo de matrículas na educação infantil e no ensino médio, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dados que fazem parte da Síntese de Indicadores Sociais da Pesquisa por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2005.

Se nacionalmente a discussão em torno da municipalização do ensino é na perspectiva do fortalecimento do poder e da economia local, assim como do processo de democratização da educação, cabe indagar em que medida a municipalização tem contribuído ou pode contribuir para a universalização do ensino e para sua melhoria qualitativa, com oferta de vagas para todos, em todos os níveis e modalidades, com caráter gratuito e de inclusão social e com qualidade no mínimo satisfatória.

A efetivação da Parceria Estado/Município teve início em março de 1996, ano em que 46 municípios firmaram a parceria, assumindo 42.933 alunos. Em 1997, ocorreu um sensível progresso, tendo sido firmados 194 convênios. Em 1998, entrou em vigor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº.9424/96. A Secretaria Estadual de Educação (SEE) repassa recursos financeiros conforme o número de alunos assumidos pelo município e recebe o ressarcimento do pagamento dos profissionais afastados. De 1998 a 2002, tem-se o acumulado de 285 a 478 municípios conveniados versus 442 a 544 municípios com rede de ensino fundamental (incluído os parceiros e os com rede própria). Até outubro de 2004, 499 Municípios com Convênios e 556 municípios possuem Rede de Ensino Fundamental. O Estado atende exclusivamente o ensino fundamental em 87 municípios. A Taxa de participação dos Municípios com rede é de 86,20%, a Estadual, de 13,80%, considerando-se o número de municípios com ensino fundamental e aqueles atendidos apenas pelo Estado.

A iniciativa no Estado de São Paulo, prevista pela LDB/96, foi justificada com base na premissa de que, quanto mais as prefeituras assumissem a responsabilidade pelo ensino fundamental, perfazendo funções até então executadas pela Secretaria Estadual de Educação - SEE/SP, maior seria o aproveitamento dos estudantes, uma vez que as autoridades municipais saberiam adaptar os currículos às características sociais e econômicas específicas de suas respectivas regiões e solucionar mais rapidamente eventuais problemas pedagógicos. Pesquisa realizada por Souza, Leme e Paredes (2009) revela que isso não aconteceu de imediato, pois a maioria das prefeituras assumiu as novas tarefas sem se preparar, tecnicamente, para gerir o sistema escolar com maior autonomia funcional.

Os municípios, principalmente os de pequeno e médio porte, receberam vultuosos recursos adicionais dos governos estaduais e da União para administrar a rede pública de ensino fundamental, mas não desenvolveram projetos pedagógicos na medida de suas necessidades, não aparelharam as escolas sob sua responsabilidade e não qualificaram os corpos administrativo, técnico e docente (SOUZA; LEME; PAREDES, 2009).

O número de alunos da rede estadual de educação fundamental no Estado de São Paulo caiu de 16,7 milhões, em 1991, para 11,3 milhões, em 2009. No mesmo período, o número de alunos da rede municipal desse nível de ensino passou de 8,7 milhões para 17,6 milhões. O Sudeste e o Nordeste são as regiões que têm a maior porcentagem de estabelecimentos transferidos dos Estados para os municípios, 41% e 28%, respectivamente (SOUZA; LEME; PAREDES, 2009)

A pesquisa de Souza, Leme e Paredes (2009), depois de comparar resultados de alunos de 4ª série do ensino fundamental de 4.934 escolas públicas em todo o País, nas disciplinas de matemática e português, concluiu que o desempenho dos estudantes das escolas municipalizadas, em 1997, 1999, 2001 e 2003, foi praticamente o mesmo dos alunos da rede estadual. Uma das principais fontes de informação do estudo de Souza, Leme e Paredes (2009) foi a Prova Brasil.

A Prova Brasil foi criada em 2005 e, desde então, é aplicada em todas as escolas públicas para os alunos da 4ª à 8ª séries do ensino fundamental. Até 2005, a única avaliação existente, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), era feita por amostragem. Os pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) cruzaram os dados das duas

avaliações, definiram uma base de comparação para análise dos dados do SAEB anteriores à Prova Brasil, “descontaram” a influência de fatores como idade dos alunos, cor, gênero e escolaridade dos pais e constataram que, em matéria de aproveitamento escolar, quase nada mudou nas escolas estaduais que foram municipalizadas. Souza, Leme e Paredes (2009, p. 58) coordenador da pesquisa, conclui: “A municipalização não surtiu efeito”. A pesquisa de Souza, Leme e Paredes (2009) mostrou que a municipalização do ensino fundamental é uma estratégia importante para melhorar a qualidade da rede escolar pública, mas, para que surta efeito, é preciso que as prefeituras invistam em projetos pedagógicos e que os gestores municipais sejam fiscalizados e cobrados.

De acordo com o posicionamento dos autores, a municipalização do ensino pode ser entendida como uma das formas possíveis de concretizar políticas de descentralização, que, por sua vez, são associadas a atitudes que tiram das mãos do poder central parte de suas atribuições e capacidades de intervenção, democratizando as relações e ampliando a participação de setores até então excluídos.

Para Oliveira (2005), a municipalização do ensino sustenta-se em duas bases: a da Igreja Católica e a dos organismos internacionais, particularmente o Banco Mundial. Em relação à educação, a Igreja Católica entende ser uma função da família ou, segundo o discurso tradicional católico, “direito natural dos pais”, ou seja, os pais devem ter liberdade de escolher o tipo de educação a ser destinado aos filhos.

Oliveira (2005) analisa o discurso do deputado constituinte de 1946, José Carlos de Ataliba Nogueira, representante do pensamento católico mais conservador, que, ao discutir as competências das diferentes esferas da administração para com a educação, articula a idéia de municipalização com privatização. O deputado deixa clara uma concepção privatista e entende que a educação deve ser pública enquanto exceção, uma concepção católica sobre o assunto, segundo Oliveira (2005).

A Igreja Católica, com o Movimento da Teologia da Libertação, que possuía hegemonia na Igreja brasileira no final da Ditadura Militar de 1964, difundia a corrente da municipalização. Os dois movimentos mais sistematicamente apresentados nessa “visão progressista” da Teologia da Libertação são o da descentralização administrativa e da participação.

Segundo Oliveira (2005), o argumento da descentralização baseia-se em uma ambiguidade, pois pode ocorrer um processo de municipalização em que o poder não seja descentralizado, mudando-se apenas a esfera administrativa responsável pela gestão do ensino. Analisando o que vem ocorrendo na prática política vigente na maioria das administrações municipais no Brasil, percebe-se a descentralização como uma tendência predominante. É muito comum a ideia de considerar “descentralização” e “municipalização” como sinônimos, sendo que se pode ter uma sem a outra e vice-versa.

Mantida a responsabilidade estadual por um dado sistema de ensino, pode-se implementar um amplo processo de descentralização na tomada de decisões e, inversamente, ter-se um processo de municipalização sem qualquer característica descentralizadora, pelo menos para a base do sistema, se a gestão municipal for centralizadora e autoritária. (OLIVEIRA, 2005, p. 177).

Assim “descentralização” pode ser entendida tanto como o processo de transferência de encargos quanto de poder, e a municipalização é, certamente, a transferência de encargos de uma esfera à outra, mas isso não significa, necessariamente, um processo de “democratização”.

O segundo argumento, o de possibilitar maior participação da população, argumento considerado pobre por Oliveira (2005), reduz a complexa questão da participação apenas a um problema de “espaço – população”, no sentido de que, se a população estiver mais próxima, fisicamente, do centro da tomada de decisões, estas serão tomadas de maneira mais democrática. Segundo Oliveira (2005, p. 178):

Como nenhum dos dois argumentos pode ser comprovado com facilidade, ao contrário, é mais fácil recusá-los, tanto logicamente quanto à luz da experiência, resta-nos a seguinte questão: isto é percebido ou este discurso encobre uma concepção mais complexa e, portanto, sua defesa utilizando este referencial ideológico “democrático” envolve uma visão estratégica diferenciada? Aqui, explicita-se uma das contradições da chamada “Teologia da Libertação” em termos de educação, qual seja a de que não conseguiu formular um projeto, para a educação escolar pública, que explicitasse sua “opção preferencial pelos pobres”, acabando por tentar dar justificativas “progressistas” para as tradicionais bandeiras conservadoras da Igreja, de defesa do ensino privado.

Esse argumento não considera que significativa parte da população brasileira vive em municípios grandes, onde o acesso aos centros de tomada de

decisão nem sempre é fácil do ponto de vista físico-geográfico. Mesmo em municípios pequenos, onde realmente existe a proximidade, para se levar em conta esse argumento seria necessário analisar se, neles, a gestão dos serviços públicos que já estão a cargo do município é de fato mais democrática, podendo-se valer do exemplo da saúde, que já está municipalizada e que não apresenta nem melhoria dos serviços prestados, nem maior democratização de sua gestão.

O Banco Mundial encabeça outra vertente com argumentos a favor da municipalização e o principal é o da “racionalização” no combate ao desperdício de recursos na educação brasileira. Segundo Oliveira (2005), o Banco Mundial defende a lógica do “Estado Mínimo” e da desobrigação do Governo Central para com suas responsabilidades em relação à educação fundamental. Segundo o autor, tão do agrado dos neoliberais, essa política, se levada às últimas consequências, tem um inequívoco sentido privatizante, fato que ocorreu no Chile nos últimos anos. A curto prazo, isso tem o sentido de desobrigar as esferas federal e estadual do ensino fundamental e transferir a responsabilidade pela sua oferta para os municípios, e se por acaso o município não der conta da demanda, uma das alternativas que lhe sobra é a iniciativa privada. Entretanto, analisando o processo de municipalização no Estado de São Paulo, não identificamos o aumento de matrículas em escolas particulares, pelo contrário, o ensino fundamental está em sua maioria a cargo do setor público.

Oliveira mostra que a proposta de municipalização do ensino constitui uma alternativa antidemocrática e excludente, quer esteja baseada numa perspectiva religiosa ou numa perspectiva “racionalizadora” como a defendida pelo Banco Mundial.

A municipalização não necessariamente significa descentralização ou democratização, se inserida mais em um processo de desobrigação de determinada esfera do que em uma alternativa plausível para equacionar os principais problemas do ensino fundamental no Brasil. (OLIVEIRA, 2005, p. 195).

Entretanto, Oliveira (2005) considera positivo estabelecer um pacto federativo que discrimine, na Constituição Federal, as responsabilidades para com a educação das diferentes esferas da Administração Pública (União, Estado, Distrito Federal e municípios).

A constituição de 1988, sem falar de municipalização, concede autonomia aos municípios para a criação de sistemas municipais, no qual o município não é mais tratado como apenas o executor de decisões tomadas em outras instâncias de poder, mas é situado como espaço real de poder. Esta constituição deixou a LDB 5.692/71 obsoleta em vários aspectos, e os educadores se mobilizaram para pleitear uma nova LDB. A atenção é centrada na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio, dando ênfase ao ensino fundamental, que ficou a cargo dos municípios e dos estados.

A constituição de 1988 proporcionou autonomia aos municípios para elaborarem democraticamente suas leis orgânicas. A nova LDB lhes atribui incumbências específicas que antes eram do Estado ou da União. No campo administrativo, a LDB 9.394/96 autoriza os municípios a terem seus próprios sistemas de ensino, o que lhes dá autonomia de organização do ensino fundamental e da educação infantil. Toda a educação infantil passa para os municípios, mas essa mudança não traz consigo, de imediato, novos recursos para a execução das atividades pertinentes.

Com o discurso de que o município está próximo do povo e realiza com mais eficiência e atende com mais competência as suas necessidades, nos últimos 20 anos os municípios receberam a municipalização da saúde, da agricultura, da merenda escolar, da educação rural e, indiretamente, de outras áreas, como a da educação, pois sabem melhor do que o cidadão precisa, conhecem a realidade e têm mais chances de acertar nas decisões que são tomadas, evitando o desperdício, a corrupção e os desvios e, desta forma, otimizando os recursos.

Entre as inovações estabelecidas pela LDB 9.394/96 para o ensino fundamental, podem ser citadas:

- Estabelece para os Estados e municípios a aplicação de 25% da receita de impostos em educação (Art. 69) e nos Artigos 70 e 71 prevê o que são e o que não são despesas legais com educação, facilitando assim tanto a aplicação como a fiscalização da aplicação dos recursos.
- Agiliza os repasses aos Estados e municípios da receita arrecadada pela União, fixando datas e prevendo a punição para o não cumprimento da lei (§ 5º do Art. 69).

- Sugere ação supletiva e redistributiva de recursos (Art. 75), que resultou na lei nº. 9.924 de 24/12/1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), também previsto no Art. 60, § 7º dos Atos das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 e que a Emenda Constitucional nº 14, de 13 de setembro de 1996, regulamentou.

O FUNDEF, criado com função redistributiva, estabelece que cada Estado ou município retenha um percentual de 15% do seu Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e Impostos sobre Produtos Industrializados (IPI) para formar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, e estes valores serão redistribuídos de acordo com o número de alunos matriculados na respectiva rede de ensino. Em sua aplicação, no ano de 1998, trouxe inicialmente inúmeros transtornos, especialmente para os municípios que perderam recursos. A consequência foi que, em muitos casos, o município se viu obrigado a assumir mais alunos e reduzir <sup>1</sup>, que é uma outra modalidade de descentralização, presente tanto nos países citados acima, como também na Argentina, Costa Rica, Equador, Nicarágua, México, Peru, Panamá e Venezuela. Assim, observamos que o movimento descentralizador do ensino, na forma de regionalização ou municipalização, está fortemente presente na América Latina e fora do continente americano.

Outro exemplo que pode ser citado como o inverso do apontado acima é o caso do Japão, que tem um sistema escolar extremamente centralizado, mas apresenta índices excelentes de qualidade do ensino, e onde não faltam vagas para os alunos. No entanto, tratando-se de um país de dimensão geográfica pequena, a realidade japonesa não pode servir de exemplo da necessidade de descentralização territorial para a administração dos serviços educacionais.

Analisando os exemplos citados acima, percebemos que a descentralização não é necessariamente um princípio democrático, e sim apenas

---

<sup>1</sup> A regionalização parte do poder local e é constituída por entidades intermédias, situadas entre o poder central e os municípios, eleitos pelas populações e destinadas a complementar a ação municipal.

um instrumento, sem valor isolado e descontextualizado, podendo ser usado tanto para democratizar como para centralizar ainda mais o poder.

Oliveira (1997) mostra que a transferência de responsabilidades pelo ensino fundamental tem o sentido de desobrigar as esferas federal e estadual do ensino fundamental e de atribuir aos municípios a responsabilidade pela sua oferta. A municipalização é uma forma de descentralização que, via de regra, transfere encargos e pode ou não transferir poder e recursos. Se ela não transfere poder e recursos, certamente não será um instrumento de democratização.

A Constituição de 1988 não prevê explicitamente a municipalização do ensino fundamental, mas recomenda que os municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. A questão não está em ser o ensino estadual, federal ou municipal. A questão central da educação é que todo o ensino seja de qualidade. A constituição prevê apenas a corresponsabilidade do município, junto com o Estado e a União, pela qualidade do ensino. A Constituição de 1988, no seu artigo 211, prevê o “regime de colaboração” entre os sistemas de ensino, tendo como parâmetros as prioridades definidas no Plano Nacional de Educação. O regime de colaboração foi criado para buscar resolver o problema das disparidades e diferenças regionais, e supõe a existência de sistemas municipais de educação ou, pelo menos, de estruturas municipais adequadas para o desenvolvimento da educação básica.

O debate sobre a municipalização do ensino e a descentralização atingiu um novo patamar na década de 1990. Percebeu-se que não é suficiente repassar as escolas para a responsabilidade dos municípios. Municipalizar ou descentralizar o ensino implica na revisão do próprio sistema, porque os programas de municipalização deverão levar a uma nova estrutura do sistema educacional e a mudanças na própria concepção da escola pública.

Partindo do princípio de que não basta municipalizar as escolas, mas é preciso implantar um novo sistema de sua gestão, Gadotti (2002) mostra o exemplo do Estado do Mato Grosso, que está propondo a gestão compartilhada da educação básica entre o Estado e Município. O objetivo dessa gestão compartilhada é romper com a dissociação entre as redes estadual e municipal de ensino público e entre as próprias escolas, algumas chegando a atuar concorrentemente com as outras. Tal experiência precisa ser pesquisada para se aquilatar a adequação efetiva de sua proposta de gestão compartilhada.

A municipalização do ensino fundamental e da educação infantil é nacional, com adaptações estaduais e regionais, coordenadas e articuladas a partir do Governo Federal, e baseadas na Lei 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares. A municipalização do ensino conta também com instrumentos de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), no caso do Estado de São Paulo. Nesse processo de municipalização, as diferenças entre municípios, Estados e Regiões são praticamente ignoradas.

Analisando a municipalização do ensino no Brasil, Gil (2004) mostra que pouco se fala sobre a história da municipalização do ensino no Brasil e comenta que as regiões Sudeste e Nordeste têm a maior porcentagem de estabelecimentos transferidos dos Estados para os municípios, 41% e 28%, respectivamente, e, portanto, elas têm a maior parte de suas matrículas de Ensino Fundamental municipalizadas há mais de 30 anos. No entanto, segundo o autor, a experiência brasileira tem pouco de positivo para mostrar. Os nordestinos não são mais alfabetizados ou tiveram mais acesso aos diversos níveis educacionais. Ao contrário, sofrem com os piores índices nacionais do setor. Segundo dados do IBGE (1999), os sete piores índices estaduais de analfabetismo funcional do país são nordestinos, todos com mais de 40%, o que certamente se deve também ao descaso do Estado federal e a outros fatores estruturais.

Dados recentes do IBGE (2007) mostram que a situação educacional do Nordeste continua quase igual à situação anterior à municipalização, quando o sistema era estadual ou inexistente. Dados mostram que mesmo a queda de 29,1% na taxa de analfabetismo entre 1996 e 2006 não foi suficiente para tirar o Brasil do penúltimo lugar no ranking de alfabetização na América do Sul. Segundo esses dados, o percentual de brasileiros que não sabem ler e escrever é inferior apenas ao da Bolívia. O Nordeste é a região que tem o mais elevado índice de analfabetismo entre as cinco regiões do país. Na média, um em cada cinco nordestinos declarou que não sabe nem ler nem escrever um bilhete simples.

Existem muitas críticas à municipalização do ensino e a grande polêmica está em como vem sendo feita, em que condições está sendo processada, que resultados estão sendo esperados e, principalmente, que condições estão sendo disponibilizadas para que os resultados esperados sejam alcançados.

A Municipalização do Ensino, que já vem sendo debatida há alguns anos, é um assunto polêmico. Há autores que a contestam e criticam e, em contrapartida, outros que a defendem.

### **2.3 Desvantagens e Vantagens da Municipalização do Ensino**

Silva Júnior (2004) mostra que a preocupação com a descentralização educacional já estava na pauta dos educadores brasileiros pelo menos desde a década de 1930. Nas duas últimas décadas discutiu-se, pesquisou-se, publicou-se, e fez-se muito no campo da municipalização da educação, especialmente com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação e com o FUNDEF. O papel político desempenhado pela municipalização do ensino fundamental, durante a reforma educacional dos anos noventa, mostrou, num mesmo movimento, que muitas reformas institucionais foram feitas.

A sociedade civil passou por mudanças significativas e se alterou de forma visível. Nesse contexto, de um lado, a municipalização possibilita uma autonomia real para o município e transfere a implementação da política de educação infantil e fundamental do Estado para a esfera municipal. De outro lado, e seguindo o mesmo movimento, repassa deveres do Estado com os direitos sociais subjetivos do cidadão para a sociedade civil, tendo como uma das instituições centrais a escola, cujo modelo de organização e de gestão é concretizado num projeto político-pedagógico possibilitado pela “municipalização” (SILVA JÚNIOR, 2004).

Silva Júnior (2004) observa que as reformas educacionais descentralizadoras construídas na realidade brasileira, na década de 1990, encontram pontos de identidade e expressão com as reformas ocorridas no hemisfério norte, nos anos 1980, devido ao processo de universalização do capitalismo liderado pelas principais potências mundiais, especialmente os Estados Unidos. Destaca também que esse movimento de reformas no âmbito planetário, ocorrido na década de 1980, considerando-se as especificidades de cada país, tem características semelhantes. Essas mudanças das estruturas sociais capitalistas influenciaram o movimento reformista na esfera educacional.

Ao analisar o Planejamento Estratégico do MEC, Silva Júnior mostra a transferência dos deveres do Estado e dos direitos sociais de todos os cidadãos dessa esfera (o Estado) para a sociedade civil em processo de reorganização. Ele mostra que, de acordo com esse planejamento, cabe ao MEC “um papel político estratégico na coordenação da política nacional de educação” e que, dessa forma, seria função do MEC “estabelecer rumos, diretrizes e fornecer mecanismos de apoio às instâncias estaduais ou municipais da administração pública e ao setor privado” (SILVA JÚNIOR, 2004, p. 79).

Os parâmetros colocados pelo MEC proporcionam à escola uma falsa autonomia baseada na articulação da comunidade escolar com a sociedade civil, na busca de participação e envolvimento na solução dos problemas locais. Segundo Silva Júnior (2004), esse é o princípio fundamental da municipalização desconcentradora e de seu papel político na reorganização da sociedade civil, pois é o MEC que estabelece todos os parâmetros das práticas escolares em todas as suas dimensões, bem como os parâmetros para a sua avaliação, pois na escola estão os problemas e as soluções.

O papel político da municipalização da educação brasileira é, pois, constituir-se em espaço social para realização do novo pacto social a médio e longo prazo, enquanto as políticas de seguridade, de renda e de trabalho atuam no imediato. Essa estratégia se torna convincente para a população na medida em que ela supõe ter no poder os representantes de seus interesses. Dessa forma, a municipalização cumpre com competência aparente o que foi determinado no âmbito das reformas educacionais, que foi a construção de uma sociedade em cujo centro se encontra o cidadão produtivo, útil, só e mudo, competindo e ao mesmo tempo, de forma mercantil, substituindo o Estado quando participa de organizações não governamentais. Por meio dessas análises, Silva Júnior (2004) concluiu que a política de municipalização foi marcada mais pela desconcentração do que pela descentralização.

De acordo com Ferretti (2004), na agenda das políticas da área de educação do ano 2000, tem-se usado frequentemente o termo “governo local”, o que pressupõe uma independência relativa das autoridades locais em relação à autoridade central. Segundo suas análises, a expansão da municipalização do ensino não apenas permitiu que as condições de trabalho dos profissionais do ensino se revestissem de melhor qualidade, mas possibilitou um contato mais

próximo com o poder local. Ferretti (2004) afirma que associar municipalização e democratização aponta para a descentralização como possibilidade de fortalecimento do poder local. Defende a idéia de autonomia dos sistemas municipais de ensino, ressaltando, porém, a necessidade de corresponsabilidade entre Municípios, Estados e União.

Oliveira (2004) faz uma análise histórica do financiamento do ensino brasileiro, articulando-a em três momentos: o primeiro refere-se ao período até 1930, reconhecido por uma falta de clareza nas fontes de financiamento; o segundo se inicia com a inscrição, na Constituição Federal de 1934, da vinculação orçamentária à educação; o terceiro tem início com a Emenda Constitucional 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e reordenou os encargos de cada instância federada com a educação. Segundo Oliveira (2004), este último período trouxe várias implicações para a cobertura do ensino no Estado de São Paulo. Suas análises contribuem para um conhecimento dos principais dispositivos estabelecidos pela legislação vigente no Brasil acerca do financiamento da educação, bem como para uma apreciação de eventuais impactos nas administrações municipais. Nas suas análises, Gadotti (2002) fala da pressão natural junto às prefeituras para ampliar a oferta de vagas, pois, segundo ele, é mais fácil pressionar o prefeito e os vereadores do que o governo federal.

O ponto de chegada não é apenas administrativo, é político e pedagógico e, sobretudo, estrutural. O que está em jogo é a oferta de oportunidades iguais de educação e a qualidade do ensino. O poder público deve intervir no sentido de diminuir as disparidades. A educação precisa ser mais valorizada pela sociedade e a escola deve voltar a ter prestígio. “Essas são algumas das características novas do debate em torno da descentralização do ensino” (GADOTTI, 2002, p. 128).

Por sua vez, Gil (2004) coloca-se radicalmente contra a municipalização do ensino da forma como vem sendo implementada no Brasil, pois, segundo ele, pode ter fortes impactos sociais negativos a médio e longo prazo, porque a lógica geral da municipalização implementada na atualidade não contribui para o aprimoramento dos sistemas educativos.

Oliveira (1997), compartilhando com as ideias de Gil, defende que municipalização não necessariamente significa descentralização ou democratização, inserindo-se mais em um processo de desobrigação de determinada esfera do que

em uma alternativa plausível para equacionar os principais problemas do ensino fundamental no Brasil.

Rosar (2005) se posiciona de forma contrária ao processo de municipalização induzida pelo governo federal, que vem sendo implantado no Brasil nas últimas décadas, produzindo um efeito desagregador das redes municipais, afetando diretamente a qualidade do ensino e levando à manutenção da hegemonia dos grupos políticos locais.

O planejamento, controle, acompanhamento, etc. não são suficientes para impedir a utilização da educação no processo de fortalecimento da hegemonia dos grupos políticos locais. Por vezes, no entanto, têm sido extremamente adequados, quando criam a possibilidade de dificultar a visibilidade dos processos políticos que direcionam a sistemática administrativa. (ROSAR, 2005, p. 136).

Rosar (2005) defende a necessidade de desarticular o binômio municipalização/democratização, que é defendido pelos discursos oficiais, mas que não corresponde à realidade. Ela constatou que, apesar dos grandes investimentos em programas e projetos federais, principalmente na região Norte e Nordeste, a qualidade das escolas municipais é precária, tanto quanto a das escolas estaduais, superando apenas as escolas comunitárias. Assim, o que se apresenta em termos qualitativos está muito distante do que se poderia incluir no conceito de democratização do ensino. A política de descentralização favoreceu a concentração de recursos e de poder sob o controle dos mesmos grupos que já detinham o controle do poder econômico e político.

Roque (2005) analisou a implementação da municipalização do ensino em quatro municípios da região de São João da Boa Vista (SP), visando a verificar a melhoria no processo ensino-aprendizagem. O autor identificou os fatores positivos e negativos e buscou apontar as possíveis falhas, com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento ou reformulação dessa política educacional. Em suas conclusões sugeriu a utilização dos resultados do SARESP como parâmetro para analisar o nível de desempenho das escolas estudadas e compará-las com as escolas estaduais. Tal proposta vem ao encontro dos objetivos desta pesquisa que pretende verificar se o processo de municipalização do ensino contribuiu para a melhoria da qualidade da educação municipal, mediante a implantação de políticas e ações para aprimorar a qualidade do trabalho da escola e elevar o desempenho dos alunos na

avaliação do SARESP e da Provinha Brasil. Tal desempenho será comparado com o desempenho das mesmas escolas na época em que estavam sob a jurisdição do Estado.

Segundo Souza e Faria (2004), o processo de municipalização do ensino no Brasil, como está sendo implementado, não leva em conta as características regionais e locais, as desigualdades socioeconômicas e culturais do país. A gestão democrática e o regime de colaboração dos sistemas públicos de ensino serão efetivados somente quando o financiamento da educação se concretizar de forma autônoma e equalizadora entre os entes federados da nação (União, Estados, Distrito Federal e municípios), quando suas particularidades e necessidades forem levadas em conta e os municípios puderem ter o poder decisório efetivo e não apenas executor. Só a presença de tais condições permitirá que, de fato, se tornem entes federados, com autonomia para desenvolver suas práticas pedagógicas de acordo com as suas necessidades. E concluem Souza e Faria (2004, p. 944):

[...] da forma como a municipalização se afigura, mantendo a centralização do poder decisório na Federação, acabou por forjar o que se pode denominar divisão técnica e política da gestão da Educação Básica, rompendo com a figura solidária da colaboração que havia marcado, significativamente, o avanço democrático das novas relações propostas entre as áreas de poder federadas, tanto no que concerne à Constituição Federal de 1988, quanto à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.

## **2.4 Qualidade da Educação**

Silva e Moraes (2007) analisam a questão da qualidade do ensino na educação básica, atendo-se principalmente às questões que envolvem os sistemas e as escolas. Devido à complexidade do assunto, as autoras mostram que é fundamental compreender os principais conceitos, dimensões e reflexões que embasam as políticas e ações dos sistemas de ensino, da gestão escolar e do trabalho docente, sobretudo nas últimas décadas, objetivando a oferta de uma educação de qualidade para todos. Para essas autoras, as experiências educacionais realizadas a partir dos anos oitenta no Brasil, assim como vários

estudos nacionais e internacionais mostram que a discussão e a investigação acerca da qualidade da educação não devem reduzir-se à análise de resultados de aprendizagem medidos por meio de provas como o SAEB e o SARESP, entre outras. Desse modo, um entendimento mais amplo do que seja qualidade da educação necessita incorporar e compreender outros aspectos relevantes.

O termo qualidade da educação é uma expressão polissêmica. Segundo a UNESCO (2008), a qualidade da educação é um conceito com grande diversidade de significados e, muitas vezes, não são os mesmos entre os diferentes autores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade.

As qualidades que se exigem do ensino estão condicionados por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros. (UNESCO, 2008, p. 29)

As concepções e representações sobre o que é uma educação de qualidade alteram-se no tempo e no espaço, assim como as políticas e ações que visam a produzir o acesso à educação. Isso se expressa, sobretudo, na sociedade contemporânea se forem consideradas as suas transformações mais prementes, as reformas e políticas educacionais das últimas décadas e, ainda, os programas e projetos político-pedagógicos definidos e implementados nos diferentes sistemas de ensino e nas unidades escolares do país. Para Dourado (2007, p. 940),

O conceito de qualidade [...] não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino. Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

Segundo Silva e Moraes (2007), a pesquisa e discussão sobre qualidade da educação implicam o mapeamento dos diversos elementos necessários para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os

atributos desejáveis para o processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais para o exercício da cidadania e a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Entendendo a educação como uma prática social que ocorre em diferentes espaços e momentos da produção da vida social, é possível ressaltar o papel da educação escolar e não escolar nos processos formativos. Nesse sentido, é necessário considerar as diferentes dimensões para uma melhor compreensão teórico-conceitual da situação escolar em termos de qualidade da educação. Assim, a qualidade da educação

articula-se a processos mais amplos do que a dinâmica intraescolar, sem negligenciar, nesse percurso, a real importância do papel social da escola e dos processos relativos à organização, cultura e gestão intrínsecos a ela. Portanto, é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica. (DOURADO, 2007, p. 922).

Segundo Dourado (2007), essas dimensões, entendidas de maneira articulada, dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e, ainda, às condições relativas aos processos de organização e gestão, bem como aos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes.

A dimensão socioeconômica e cultural é de grande importância para se compreender de forma mais profunda uma escola de qualidade, uma vez que o ato educativo escolar se dá em uma sociedade marcada por desigualdades sociais e em um contexto de posições e disposições no espaço social de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais presentes na escola, como: fracasso escolar, desvalorização social e escolar dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos (DOURADO, 2007).

A dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias do Estado assegura a oferta de uma educação pública, gratuita, obrigatória e de qualidade social para todos, o que significa compreendê-la como bem público e direito social. O acesso à educação escolar constitui uma condição indispensável à inserção dos indivíduos na sociedade contemporânea. Ao socializar saberes socialmente

produzidos e acumulados, valores, atitudes e habilidades, a educação escolar torna-se um requisito fundamental para a participação na vida em sociedade (DOURADO, 2007).

Existem também outros fatores que influenciam a qualidade da educação, que são aqueles propriamente escolares (microfatores). Estes fatores também são determinantes da qualidade do processo educativo e dos resultados escolares, em termos de qualidade da educação, na medida em que incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, na aprendizagem dos estudantes.

Atualmente o Governo Federal anuncia que a universalização do ensino básico está completa, e que o desafio agora é alcançar níveis razoáveis de qualidade. Diversos educadores atribuem esse crescimento sem qualidade à aceleração do processo de municipalização do ensino, reforçada pelos prazos exíguos estabelecidos por legislação complementar nos Estados. As expectativas de aumento de verbas com a criação do antigo FUNDEF (hoje FUNDEB) geraram uma corrida desordenada para a criação de sistemas municipais por meio de transferências de responsabilidades do governo estadual, sem que houvesse planejamento e suporte financeiro adequado. Só receberiam os repasses do FUNDEF os sistemas de ensino que estivessem adequados à nova legislação que determina as competências de cada esfera. Muitos municípios viram nessa obrigação uma questão apenas “imobiliária”, que se resolveria principalmente com a construção de prédios escolares, sem critérios adequados para a contratação de pessoal qualificado.

Houve um aumento significativo nas matrículas do ensino fundamental nos sistemas municipais de ensino, sem que houvesse condições de oferecer um ensino com padrões mínimos de qualidade. Outros municípios continuam sem ter como assumir essa atribuição, dada a evidente insuficiência desses subsídios financeiros. Os Estados, ainda ocupados com esse processo de transferência do ensino fundamental, não puderam investir o suficiente na expansão do ensino médio, sobre o qual têm responsabilidade constitucional. Os críticos do processo veem nessa corrida para a municipalização uma mera desoneração de responsabilidades financeiras por parte da união, em primeiro lugar e, em segundo

lugar, por parte dos Estados. Especialistas mostram que o custo por aluno precisa subir, bem como as transferências por parte da União. O resultado dessa precipitação da municipalização do ensino está patente hoje nos índices catastróficos das avaliações da educação básica no Brasil, mesmo considerando-se os pertinentes questionamentos que têm sido feitos a esses exames quantitativos. O poder municipal, tendo em suas mãos o ensino fundamental e infantil, não pode desperdiçar a oportunidade de intervenção direta de um governo comprometido com a construção da justiça social.

Araújo e Luzio (2005) analisaram os indicadores produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que têm sido importante instrumento à disposição do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, em todo o Brasil. Por meio dessa avaliação, pode-se conhecer com maior riqueza de detalhe os níveis de aptidão dos estudantes em alguns dos componentes curriculares da educação básica, principalmente Matemática e Língua Portuguesa. O SAEB ainda permite aprofundar o conhecimento sobre quais os fatores de contexto intraescolar e extraescolar que contribuem para elevar os níveis de aprendizagem dos estudantes.

Segundo a análise de Araújo e Luzio (2005), a educação no Brasil seria transformadora e não reprodutora, se conseguisse ao menos ensinar os estudantes brasileiros a ler de forma competente e a usar a linguagem matemática para resolver os problemas do cotidiano, contribuindo, assim, para a promoção da igualdade e do desenvolvimento da nação. Eles mostram que não basta apenas que as crianças e os jovens tenham acesso à escola. É preciso garantir a permanência e a agregação de conhecimentos e habilidades fundamentais para que eles se possam inserir no mundo político e do trabalho.

Araújo e Luzio (2005) alertam para o fato de que, na educação brasileira, a discussão não pode mais ser feita a partir da oposição simplista entre reprodução e transformação, pois, dessa forma, deixa-se de lado o foco central.

O que é inaceitável para o País é continuar convivendo com uma imensa quantidade de escolas que oferecem aos seus estudantes um ensino de má qualidade. É preciso ressaltar que os indicadores de baixo desempenho dos nossos estudantes em Leitura e Matemática não são apenas importantes – são imprescindíveis e não triviais. Sugerem que se abandonou em larga medida, no Brasil, a principal tarefa da escola, que é a de ensinar. Esse abandono, sim, torna a escola mera reprodutora das mazelas nacionais. (ARAÚJO; LÚZIO, 2005, p. 60).

Araújo e Luzio (2005) utilizam dados coletados pelo SAEB para analisar a qualidade das escolas. Esses fatores distribuem-se em dois eixos centrais. O primeiro diz respeito às condições de vida dos alunos, de suas famílias e de seu contexto social, cultural e econômico. O segundo refere-se à própria escola e pode ser analisado por meio dos professores, diretores, projeto pedagógico, insumos, instalações, estrutura institucional, “clima” da escola e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

Várias análises vêm sendo feitas, procurando indicar os culpados pelos baixos índices de proficiência em leitura dos estudantes brasileiros. É importante identificar, segundo Araújo e Luzio (2005), as causas da má qualidade do ensino no País, mas é preciso entender que elas derivam de um conjunto de fatores e da atuação dos diversos atores sociais em seus variados segmentos. Os autores concluem dizendo que garantir melhor qualidade do ensino-aprendizagem é central para a educação brasileira, pois é crucial para a cidadania e para a efetiva garantia da igualdade de oportunidades na sociedade. A avaliação feita permite localizar, de forma objetiva, muitos dos entraves no alcance da melhor qualidade educacional. “É importante que sejam considerados os dados e deles se faça uso efetivo, como uma boa bússola para planejar e agir em favor das melhorias” (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 11).

## **2.5 Sistemas de Avaliação Externa**

Na década de 1990, a avaliação da educação básica foi fortemente impulsionada no Brasil, seja pela influência da LDB/96, que preconiza a avaliação como estratégia para a melhoria dos sistemas educacionais, seja pelos bons resultados educacionais de vários países que apoiaram as melhorias de seus sistemas de ensino, em atenção à educação básica, por meio do desenvolvimento de sistemas de avaliação adequados aos objetivos de mais e melhor educação para todos.

Os sistemas de avaliação, independentemente de seus desenhos específicos, procuram oferecer dados e informações para que os gestores da educação possam responder às seguintes questões:

- As escolas estão preparando seus alunos para enfrentar os desafios do futuro?
- Qual a influência da qualidade dos recursos das escolas nos resultados alcançados pelos alunos?
- Que estruturas e práticas educacionais maximizam oportunidades para alunos que vêm de contextos pouco privilegiados?

Considerando o contexto dos resultados do ensino que é oferecido, as respostas a essas questões vão nortear o trabalho da escola.

### **2.5.1 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)**

O SARESP consiste em uma avaliação externa do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado de São Paulo. Ao tornar públicos aspectos importantes do processo educativo desenvolvidos nas escolas, subsidia a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo nas tomadas de decisão em relação às políticas públicas voltadas à melhoria da educação paulista. O SARESP objetiva verificar o rendimento escolar dos estudantes e identificar fatores nele intervenientes, fornecendo informações importantes ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Diretorias de Ensino (DES) e às escolas (SÃO PAULO, 2008).

Os dados obtidos pelo SARESP subsidiam a gestão educacional, os programas de formação continuada do magistério, o planejamento escolar e o planejamento de metas para o projeto de cada escola, na medida em que contêm informações específicas, enviadas a cada escola, sobre o desempenho de seus alunos, apontando ganhos e dificuldades, bem como os aspectos curriculares que exigem maior atenção.

Entre os objetivos do SARESP incluem-se também: o estabelecimento, nas diferentes instâncias da SEE, de competência institucional na área da avaliação; a criação e a manutenção de um fluxo de informações entre a SEE, as demais redes de ensino e as unidades escolares e o fortalecimento de uma cultura avaliativa externa renovada no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008).

A partir de 1996, o SARESP tem proporcionado um retrato das escolas paulistas e, desde esta data, aplica, anualmente, provas aos estudantes de São Paulo. Até o ano de 2007, como mostra o Quadro 1, o SARESP já realizou dez avaliações do sistema de ensino do Estado de São Paulo, com a participação maciça da rede pública estadual. Foram registradas participações expressivas, em alguns desses anos, de redes municipais e, em menor grau, de escolas particulares.

A edição do SARESP 2007 utilizou uma metodologia que permite a comparação dos resultados obtidos no SARESP em 2005 e 2007 e entre esses e os resultados do Sistema Nacional de Avaliação (SAEB e Prova Brasil), como também pela apresentação dos resultados do SAEB, em Língua Portuguesa e Matemática, na mesma escala de desempenho utilizada pelo SAEB, e os resultados foram usados como um dos critérios de estabelecimento e acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas.

**Quadro 1** – Esquema do SARESP ao longo das suas edições

Ano	Ensino Fundamental								Ensino Médio		
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>
1996*			■				■				
1997				■				■			
1998					■				■		
2000					■		■				■
2001				■				■			
2002				■				■			
2003	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2004	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2005	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2007	■	■		■		■		■			■

De 1996 a 1998 foi realizada avaliação de entrada (aplicada no início do ano, avaliando as séries anteriores). Em 1996 foram avaliadas as 3<sup>as</sup> e 7<sup>as</sup> séries do ensino fundamental; em 1997 as 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do ensino fundamental; em

1998 foram avaliadas as 5<sup>as</sup> séries do ensino fundamental e as 1<sup>as</sup> séries do ensino médio. Nos demais anos, foi feita a avaliação de saída (aplicada no final do ano), sendo que, no ano 2000, foram avaliadas as 5<sup>as</sup> e 7<sup>as</sup> séries do ensino fundamental e 3<sup>as</sup> séries do ensino médio; em 2001, foram avaliadas as 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do ensino fundamental; em 2002, também foram avaliadas as 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do ensino fundamental; nos anos de 2003, 2004 e 2005 foram avaliadas todas as séries do ensino fundamental e todas as séries do ensino médio; e finalmente, em 2007, foram avaliadas as 1<sup>as</sup>, 2<sup>as</sup>, 4<sup>as</sup>, 6<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do ensino fundamental e as 3<sup>as</sup> séries do ensino médio.

### **2.5.2 Índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo (IDESP)**

A partir de 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo passou a utilizar um sistema de avaliação de desempenho das escolas estaduais paulistas, o IDESP. Essa avaliação tem por objetivo, além de diagnosticar a situação atual das escolas estaduais paulistas no que tange à qualidade da educação, estabelecer metas para a melhoria desta qualidade.

Dois quesitos são utilizados para o cálculo do IDESP: o desempenho dos alunos em exames de proficiência, que leva em conta a distribuição dos alunos nos quatro níveis de proficiência (abaixo do básico, básico, adequado e avançado), obtida a partir das notas do SARESP, e o fluxo escolar (taxas de aprovação). Ou seja, uma escola de qualidade é aquela em que a maior parte dos alunos desenvolve boa parcela dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para o nível escolar em que estão matriculados, no período de tempo determinado (SÃO PAULO, 2008).

Com o IDESP foram divulgadas as metas de qualidade a serem perseguidas por cada escola até o ano de 2010. Segundo a Secretaria de Estado de Educação, o objetivo das metas é fazer com que os alunos da rede estadual paulista melhorem gradativamente seus níveis de proficiência e aprendam no tempo adequado.

Atrelado ao resultado do IDESP está o pagamento do bônus para os professores da rede estadual. As escolas precisam atingir as metas estabelecidas para receber o bônus mérito, o que equivale à evolução da escola.

O governo do Estado paga o bônus aos professores da Secretaria de Estado da Educação há 9 anos, mas o ano de 2008 foi o primeiro atrelado ao cumprimento de metas, fato que gerou muito descontentamento entre os professores, pois, segundo eles, a avaliação somente levou em conta o resultado pontual e não todo o processo de evolução da escola, pois muitas escolas não atingiram a meta, mas evoluíram muito em relação ao índice estipulado. A adoção dessa política de bonificar os professores somente a partir da meta proposta e atingida pode-se tornar, também, um elemento desmotivador da equipe quando a escola não conseguir atingir a meta proposta, por desconsiderar outros fatores que envolvem a qualidade do ensino ofertado pelas escolas públicas do Estado.

### **2.5.3 Prova Brasil e o sistema de avaliação da educação básica (SAEB)**

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro mediante testes padronizados e questionários socioeconômicos.

A Prova Brasil foi criada em 2005 e, em 2007, houve nova aplicação. Os testes são aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio e os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e de matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

Com base nas informações do SAEB e da Prova Brasil, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades

existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas consideradas prioritárias.

As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

Os dados dessas avaliações são comparáveis ao longo do tempo, ou seja, pode-se acompanhar a evolução dos desempenhos das escolas, das redes e do sistema como um todo.

A base metodológica das duas provas é a mesma; a diferença está na população de estudantes à qual são aplicadas e, conseqüentemente, nos resultados que cada uma oferece.

O SAEB é uma avaliação amostral e avalia somente parte dos estudantes brasileiros das séries envolvidas. Por isso, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação, ao contrário da Prova Brasil que é universal e avalia todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil, que possuam mais de 20 alunos na série, expandindo, dessa forma, o alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB. Como resultado fornece médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e para as escolas participantes.

A metodologia adotada na construção e aplicação dos testes do SAEB e Prova Brasil é adequada para avaliar redes ou sistemas de ensino, e não alunos individualmente, diferentemente das provas que o professor aplica em sala de aula. Os resultados são produzidos mediante a aferição das habilidades e competências propostas nos currículos para serem desenvolvidas pelos alunos em determinada etapa da educação formal. Como os currículos são muito extensos, um aluno não responde a todas as habilidades neles previstas, em uma única prova. Um conjunto de alunos responde a várias provas. Desta forma, os resultados não refletem a porcentagem de acertos de um aluno respondendo a uma prova, mas a de um conjunto de alunos, respondendo às habilidades do currículo proposto, distribuídas em várias provas diferentes. Como cada grupo de alunos representa uma unidade dentro do sistema de ensino, por exemplo, uma escola ou uma rede, tem-se o resultado para cada unidade prevista e não para os alunos individualmente.

A metodologia utilizada permite que se compare o desempenho das redes e escolas ao longo do tempo. Assim, enquanto determinadas avaliações não permitem a comparação em função de graus diferentes de dificuldade em suas edições, os instrumentos utilizados no SAEB e na Prova Brasil permitem fazer tal comparação.

As médias de desempenho nas avaliações são utilizadas para o cálculo do IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que é o eixo do Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação, do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação). Assim, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico/financeiro do MEC.

Em 2007, todos fizeram uma única prova, SAEB ou Prova Brasil, não havendo a possibilidade de nenhum aluno, escola ou rede ter feito duas provas, como ocorreu em 2005, pois naquele ano as duas avaliações foram separadas. Em 2007, as redes já participaram da Prova Brasil cientes de que a média de desempenho alcançada na avaliação compõe o IDEB.

O SAEB, desde o início, ofereceu contribuição de valor pedagógico inestimável, pois iniciou a cultura de avaliação da educação básica no Brasil e promoveu a elaboração da primeira Matriz de Referência para Avaliação que permite vincular avaliação ao currículo. Sua aceitação no Brasil é muito consolidada, pois o sistema foi reestruturado em parceria com o CONSED (Conselho de Secretários Estaduais de Educação do Brasil) e com a UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação).

#### **2.5.4 Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação e de evasão. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula.

O IDEB é apresentado numa escala de zero a dez e é medido a cada dois anos. O objetivo é que o país, ao alcançar as metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022, correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

Os indicadores de Qualidade na Educação foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação, INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Ação Educativa. Lançados em 2004, os indicadores devem ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. Os indicadores têm sete elementos fundamentais, chamados de dimensões:

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

Medir a qualidade da educação é controverso, pois alguns indicadores são bem aceitos pela maioria dos educadores e outros não. Uns dizem respeito aos meios, outros, aos fins.

Entre os que dizem respeito aos meios, os considerados mais importantes são o investimento público em educação, o esforço federal em equalizar as oportunidades educacionais e a relação entre o investimento por aluno na educação básica e na superior. Já em relação aos fins, os indicadores mais aceitos são a taxa de atendimento, escolaridade média e o IDEB. Assim a criança precisa frequentar a escola com sucesso, progredindo e alcançando a proficiência nas disciplinas básicas.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Opção pelo Estudo de Caso**

Observando-se os casos extremos, numa ponta identificam-se os estudos agregados, quando a intenção é examinar o próprio universo e, na outra, os estudos de caso, quando se estuda uma unidade ou parte do todo.

Como observa Triviños (1987), o estudo de caso tem por objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade. No estudo de caso, a análise qualitativa pode ter apoio quantitativo, mas geralmente se omite a análise estatística ou seu emprego não é sofisticado. O autor afirma, ainda, que, no estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda. Não se pode generalizar o resultado atingido no estudo de um hospital, por exemplo, a outros hospitais. Mas aqui está o grande valor do estudo de caso: fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada, sendo que os resultados atingidos podem auxiliar na formulação de hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

Nesse trabalho vamos analisar a qualidade do ensino oferecido pelo município de Martinópolis após a municipalização do ensino. No capítulo destinado aos resultados e discussão dos dados, fizemos um tratamento global das informações para assegurar um relativo anonimato aos pesquisados.

Para tanto, o estudo de caso de natureza qualitativa permitirá entender de forma mais aprofundada o processo de municipalização realizado no município de Martinópolis e se realmente proporcionou melhor qualidade do ensino, como era a expectativa, comparativamente à situação anterior, quando as mesmas escolas estavam na jurisdição estadual.

#### **3.2 Breve Histórico do Município de Martinópolis**

Para falar do nascimento de Martinópolis é preciso fazer um retrospecto da vida do desbravador José Teodoro de Souza. Natural de Pouso

Alegre (MG), ele era proprietário de todas as terras do sudoeste brasileiro. Era considerado um homem inteligente e audacioso. Sendo analfabeto, seus procuradores assinavam por ele os contratos das terras, quase sempre com segunda intenções.

Daltozo destaca que a história do desbravamento tem início com a chegada do mineiro José Teodoro de Souza, que, no século XIX, aportou às margens do rio Turvo atrás de riqueza e poder. Além de São Pedro do Turvo, também fundou Campos Novos do Paranapanema (atualmente Campos Novos Paulista) e Conceição de Monte Alegre (atual distrito de Paraguaçu Paulista).

Daltozo acentua que Martinópolis e as demais cidades da Alta Sorocabana carregam em sua certidão de nascimento a paternidade do café e a maternidade da ferrovia. No século XIX e nas três primeiras décadas do século XX, o café era a maior atividade econômica do Estado de São Paulo.

A Estrada de Ferro Sorocabana foi fundada por particulares em 1871. No começo, visava a atender produtores e comerciantes de Sorocaba, mas sua expansão foi inevitável em ambas as direções, tanto para o lado de Porto de Santos, centro nevrálgico da exportação, como para o interior, chegando a Presidente Prudente em 1919 e no ponto final, Presidente Epitácio, em 1922.

A descoberta de terras férteis logo chegou ao conhecimento do Governo, que passou a se interessar pelas riquezas da região. Entre outras providências, deu início à construção da estrada boiadeira rumo ao Mato Grosso, que passava a montante da Cachoeira do Rio Laranja Doce (onde, mais tarde, a CAIUÁ construiu a Usina Hidroelétrica). Foi, porém, o prolongamento dos trilhos da Estrada de Ferro Sorocabana, iniciado em 1910 a partir de Salto Grande, que realmente impulsionou o progresso. A estação de José Teodoro foi inaugurada em 5 de agosto de 1917.

A marcha para o Oeste começou a transformar a fisionomia do Sertão. A migração volumosa passou a forçar o fracionamento dos latifúndios. Contendas judiciais mesclaram-se com lutas sangrentas, até que homens organizados surgiram para capitanear a colonização, dentre esses homens o Coronel João Gomes Martins, um fidalgo da Ilha da Madeira, que retalhou as terras de muitos dos municípios da região, especialmente daquele a quem, mais tarde, emprestaria o seu próprio nome.

Nos primeiros anos, de 1917 a 1924, a estação de José Teodoro, já construída de alvenaria no meio da mata virgem, tinha muito pouco movimento de pessoas e mercadorias. Apenas em 1924, quando o Coronel João Gomes Martins lançou o loteamento urbano de José Teodoro, paralelo aos trilhos, o povoado começou a surgir com as primeiras casas comerciais e as primeiras residências.

Em 20 de dezembro de 1929, o povoado foi elevado à categoria de Distrito de Paz com o nome de Distrito de José Teodoro. Em 1937, quando o trabalho e as paixões mais agitavam a vida e o progresso do povoado, seu fundador, no auge de vitalidade, faleceu na Capital. João Gomes Martins Filho não permitiu que a bandeira da colonização caísse por terra e continuou o trabalho do pai.

Em 29 de janeiro de 1939, o Distrito de José Teodoro foi elevado à categoria de Município com o nome de Martinópolis e, em 13 de Junho de 1945, a terra dos Martins instalou solenemente a Comarca de Martinópolis.

Na década de 40, o município se estendia por uma área territorial de 4.000 Km<sup>2</sup>, limitando-se com Regente Feijó, Presidente Prudente, Valparaíso, Guararapes, Tupã e Rancharia. Sua população já era de 25.000 habitantes, dos quais, 18.000 radicados nas glebas da colonização Martins. No final dessa década e limiar dos anos 50, o Município de Martinópolis tornou-se conhecido como o Rei do Algodão, após produzir 2.200.000 arrobas em uma única safra. Na década de 50, sua população chegou a 37.000 habitantes, sendo 29.000 na Zona Rural.

Nas décadas de 60, 70 e 80, o êxodo rural, provocado pelo desestímulo à agricultura e pela industrialização desordenada, concentrada nos grandes centros urbanos, atingiu a economia de Martinópolis e com ela a sua população. As atividades agrícolas, ainda hoje, se constituem na força propulsora da economia de Martinópolis, basicamente, sustentada pela agricultura e pela pecuária, somando-se a exploração do potencial turístico, concentrado na Represa Laranja Doce e o comércio.

Martinópolis, no censo do IBGE de 1996, possuía 21.361 habitantes, 17.352 nas áreas urbanas e 4.009 na zona rural. No último censo, realizado em 2007, a população atingiu 23.983 habitantes. Seu território é atualmente de 1.256,4 Km<sup>2</sup>, limitando-se ao Norte com Mariópolis, Pracinha, Parapuã e Sagres, ao Sul com Nantes, ao leste com Rancharia e ao Oeste com Caiabu, Indiana, Taciba e Regente Feijó.

### 3.3 Os Sujeitos da Pesquisa e outras Fontes de Dados

Para coleta de dados em campo, foram entrevistados: a ex-secretária de educação e a secretária atual; dois Supervisores de Ensino lotados na Secretaria de Educação municipal; dois Coordenadores Pedagógicos Municipais, lotados na Secretaria de Educação Municipal; os gestores das escolas municipalizadas, compreendendo os diretores e os vice-diretores das três escolas pesquisadas. A Tabela 1 especifica as categorias de sujeitos a serem entrevistados. Consideramos importante entrevistar as duas gestões da Secretaria de Educação para ter uma visão mais completa e clara de todo o processo de municipalização do ensino nesses oito anos. Incluímos também o ponto de vista dos gestores para aquilatar a repercussão das políticas e ações da Secretaria de Educação no processo escolar concreto, no qual se dá a ação efetiva que, segundo se espera, afeta o desempenho da escola.

**TABELA 1** – Categorias de Sujeitos da Pesquisa

<b>Categorias de sujeitos</b>	<b>Nº. de Entrevistados</b>
Secretário Municipal de Educação	2
Supervisor de Ensino	2
Coordenador Pedagógico	2
Diretor de Escola/Vice-Diretor	6
<b>Total</b>	<b>12</b>

Os dados de campo coletados nas escolas pesquisadas foram fonte de dados para análise.

Outra fonte de dados foi o resultado das avaliações do SARESP. Foram analisados os dados dos anos de 2004, 2005 e 2008, após a municipalização do ensino no município, e também os resultados da Prova Brasil, realizadas nos anos de 2005 e 2007.

### **3.4 Instrumentos da Pesquisa**

Nesta pesquisa os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: (a) entrevistas semiestruturadas para membros da Secretaria de Educação (Secretária Municipal de Educação, Supervisores de Ensino e Coordenadores Pedagógicos Municipais) lotados no Departamento Municipal de Educação; e (b) entrevistas semiestruturadas, para os gestores das escolas municipais (Diretores e Vice-Diretores). Tais entrevistas trataram das seguintes dimensões: políticas e ações da Secretaria Municipal de Educação que visaram à melhoria da qualidade da educação do município, nas duas últimas gestões do governo municipal, impacto dessas políticas e ações sobre a atuação das escolas do município de Martinópolis e análise do desempenho das escolas nas avaliações externas. Os roteiros de entrevista para o pessoal da Secretaria de Educação e para os gestores escolares encontram-se, respectivamente, nos apêndices I e II.

### **3.5 Análise e Tratamento dos Dados**

Na análise e tratamento dos dados foram realizados os seguintes passos:

- a) Ordenação dos dados, em que procuramos organizar todo o material reunido, ou seja, as entrevistas, documentos, relatos e observações efetuados no decorrer da coleta de dados e os documentos obtidos anteriormente.
- b) Classificação dos dados, a partir de uma atenta leitura de todo o material com vistas ao agrupamento por categorias que permitiram um posterior confronto com as categorias estabelecidas nos objetivos da pesquisa, a percepção das ideias centrais e a comparação entre os dados.
- c) Análise final dos dados, em que foram extraídas as conclusões provisórias da pesquisa.

Para análise e interpretação das entrevistas com os membros da Secretaria Municipal de Educação e com os gestores das escolas municipalizadas, o primeiro passo foi a transcrição integral das entrevistas gravadas, com a concordância dos entrevistados. Em seguida, foi feita uma leitura inicial do material coletado, sendo que uma análise mais profunda foi feita em momento posterior. Na sequência do trabalho, os conteúdos das entrevistas foram organizados nas categorias gerais, definidas previamente antes da realização das entrevistas, e foram estabelecidas às categorias específicas para a classificação dos dados, comparando-as entre si para melhor compreensão do contexto estudado. Para isso, foram feitas leituras cuidadosas e sucessivas das entrevistas com o intuito de identificar as informações explícitas e implícitas contidas no material coletado.

Para analisar os dados do SARESP e da Prova Brasil, observamos os resultados, analisando a evolução e desempenho. De posse das informações essenciais para o estudo realizado, estabelecemos articulações entre os dados obtidos em cada resposta, buscando encontrar as conexões e coerência por meio das reiteraões, repetições e reincidências dos conteúdos expressos nas entrevistas.

Concluída essa análise, voltamos aos fundamentos teóricos do trabalho para buscar subsídios para iluminar a compreensão e interpretação dos dados qualitativos que foram levantados para responder às questões desta pesquisa. Minayo (2004) denomina essa fase de análise final e ressalta a importância de o pesquisador definir suas ideias a respeito do objeto de estudo e fornecer sugestões que contribuíssem para o aprimoramento da proposta de avaliação de programas, de revisão de conceitos e de mudanças institucionais aptas a enriquecer e melhorar o contexto estudado.

Cabe ressaltar que a ex-secretária de educação respondeu por escrito o roteiro de entrevistas e, dessa forma, não conseguimos uma riqueza de detalhes a respeito dos assuntos abordados.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo central desta pesquisa foi verificar se a municipalização do ensino contribuiu para a melhoria da qualidade da educação. Para tanto, passamos a analisar as políticas e ações implementadas pelo Município de Martinópolis nas duas últimas gestões municipais, e verificar, por meio da análise das entrevistas e dos resultados da Prova Brasil e SARESP, se essas políticas e ações contribuíram, de forma efetiva, para a melhoria da qualidade da educação municipal.

No decorrer deste capítulo, apresentamos uma descrição dos dados coletados, seguida de análise e discussão. Com base nos dados coletados, buscamos uma sistematização, de acordo com as categorias básicas traçadas para o estudo, a fim de destacar elementos preponderantes relativos à temática e aos objetivos propostos.

### 4.1 Políticas e Ações Implementadas pela Secretaria Municipal de Educação

O primeiro ponto a ser analisado são as políticas e ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Martinópolis, no decorrer das duas últimas gestões, para detectar se as expectativas criadas junto à comunidade escolar e aos profissionais da educação realmente se concretizaram. Esta análise é realizada à luz das opiniões dos entrevistados que vivenciaram ou estão vivenciando o processo no momento.

#### • Visão das Secretárias da Educação

Neste item vamos analisar a visão das secretárias de educação das duas últimas gestões municipais em relação às políticas e ações implementadas, durante o processo de municipalização do ensino.

A ex-Secretária Ana Maria<sup>2</sup> menciona as ações priorizadas, como, por exemplo, em relação aos profissionais da educação: formação inicial dos

---

<sup>2</sup> Os atores pesquisados constam na Tabela 1, p. 65. Os nomes utilizados são fictícios.

professores em curso superior, plano de carreira para os profissionais da educação, formação continuada para professores, gestores e funcionários e participação das avaliações externas (SARESP); e em relação aos alunos: a criação dos projetos de recuperação paralela para os alunos com dificuldades de aprendizagem, projetos de leitura, professores especialistas de Arte, Educação Física e Inglês, professor de Informática em cada unidade escolar. Ana Maria frisa: “Essas ações foram realizadas buscando melhorar a qualidade do ensino, favorecer o processo de ensino-aprendizagem e implementar o trabalho coletivo nas Unidades Escolares”.

Entre as políticas e ações implementadas durante sua gestão, a ex-Secretária Ana Maria destaca:

-- “plano de carreira para os profissionais da educação; formação de professores em curso superior - Pedagogia Cidadã, curso que deu oportunidade para vários professores cursarem o ensino superior, cursos de formação continuada para os gestores, professores e funcionários; participação nas avaliações externas (Prova Brasil e SARESP); projetos de recuperação paralela de alunos; projeto de leitura; contratação de professores especialistas (educação física e inglês); reformas e adequações dos ambientes escolares; contratação de professores instrutores de informática em cada U.E.”

A entrevistada ressalta que, para atingir uma educação de qualidade, foram tomadas medidas concretas em relação à valorização e capacitação dos profissionais da educação, como a implementação do Estatuto do Magistério (plano de carreira) e a participação em cursos de formação em nível superior (Pedagogia Cidadã), que faz parte das ações de capacitação do magistério.

De acordo com a professora Rosa Maria, atual Secretária Municipal de Educação, o objetivo principal da municipalização do ensino foi a melhoria da qualidade da educação. A propósito, ela comenta: “[...] o objetivo foi alcançado através da descentralização do poder.” No entanto, segundo a Secretária, a qualidade era prejudicada pela burocracia, mas com a desburocratização as necessidades são atendidas mais rapidamente. “O processo ficou mais fácil e ágil”, afirma a Secretária.

Na gestão atual está sendo realizado um trabalho em parceria com todos os departamentos da prefeitura, procurando-se trabalhar de forma articulada

com todos os departamentos que direta ou indiretamente estão relacionados à educação. A propósito, a Secretária Rosa Maria afirmou:

-- “[...] o prefeito está começando agora, mas posso dizer que a medida mais significativa é o trabalho em parceria com todos os departamentos. O prefeito tem uma visão empresarial e trabalha com todos os departamentos articulados. São realizadas reuniões mensais com todos os departamentos.”

Segundo a professora Rosa Maria, não houve uma ruptura de linha de trabalho em relação à gestão anterior, como é frequente ocorrer em muitos municípios, fato que traz muito prejuízo para o processo de municipalização, influenciando na qualidade do ensino. Continuando com essa concepção de trabalho, foi implementado no início do ano letivo o apostilamento das séries iniciais, com apostilas do Sistema Anglo de Ensino, como meio para contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida pelo município, que já possui professores especialistas nas áreas de Inglês e Educação Física. A respeito dessa ação, afirmou Rosa Maria:

-- “o apostilamento mexeu muito com a forma de trabalhar. O conteúdo é o mesmo que os professores já trabalhavam, mas a visão que se tem é que o sistema apostilado vai engessar o professor. Cada dia tem que dar uma aula, mas ele não trabalha assim (sistema apostilado); trabalha com eixos, de acordo com o ritmo da classe.”

Rosa Maria ressalta que, entre as políticas e ações da nova gestão de continuidade ao que já era realizado na gestão anterior, está a formação continuada dos profissionais da educação, que não se restringe apenas à parte pedagógica, mas abrange também a parte cultural, na qual, de acordo com o calendário elaborado em consonância com as escolas, são programadas visitas a museus, teatros, pinacoteca, um circuito cultural do qual os professores participam por adesão. A professora Rosa Maria enfatiza:

-- “[...] estamos sempre valorizando e buscando melhorar a formação dos professores, tanto na parte pedagógica como na cultural. Na nossa formação a parte cultural não era explorada, e o município está proporcionando essa formação cultural para os professores.”

De acordo com a entrevistada, semanalmente são realizados HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) com vice-diretores, e coordenadores pedagógicos, no Departamento Municipal de Educação, reunião mensal com os diretores de escola e, quando necessário, reunião com todo o grupo. A ex-Secretária Ana Maria também enfatizou o HTPC como espaço de formação continuada que contribuiu para o êxito do trabalho coletivo. Para a Secretária atual, “[...] a transparência é a marca da atual gestão, e essas ações fazem parte da formação continuada dos gestores.”

Rosa Maria ressalta que a formação continuada não se restringe aos gestores, mas é focada principalmente nos professores, para os quais são oferecidos cursos pelo próprio departamento (Letra e Vida) e capacitação realizada por meio de órgão externos (parcerias com a Diretoria de Ensino e Secretaria de Estado da Educação), ações realizadas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação oferecida. A Secretária afirma: “[...] acredito que houve um avanço significativo. As crianças estão mais motivadas, assim como os professores. Os projetos são elaborados de acordo com a necessidade de cada escola, contextualizados [...]”

#### **• Visão dos Coordenadores Pedagógicos Municipais e Supervisores de Ensino**

As entrevistas realizadas com esses profissionais, no tocante às políticas e ações implementadas com a municipalização do ensino, mostraram que os objetivos pretendidos com a municipalização foram a melhoria da qualidade da educação, mediante descentralização das ações e ampliação da autonomia do município.

A Coordenadora Pedagógica Rita enfatizou, durante a entrevista, que “[...] os projetos político-pedagógicos são realizados de acordo com a realidade de cada escola, e com orientação técnica do departamento. Existe uma proximidade com o centro de tomada de decisões, agilizando as ações”. Ela acrescentou ainda, a propósito da tomada de decisões e da autonomia da escola:

-- “[...] com a municipalização houve uma melhora, pois podemos tomar decisões mais direcionadas de acordo com as necessidades da rede, temos autonomia para tomar decisões e, estando mais perto dos problemas, temos como acompanhá-los e fazer uma intervenção mais

direta. Essa foi uma questão muito boa, mas existem também aspectos negativos que estão relacionados a questões administrativas pois estamos subordinados às legislações, e poderíamos realizar ações a curto prazo, mas as licitações acabam deixando o processo moroso, mas faz parte.”

A Professora Rita (Coordenadora Pedagógica) citou outras ações importantes relacionados às políticas e ações implementadas. Entre estas destacou explicitamente:

-- “a capacitação em serviço dos docentes (formação continuada), plano de carreira do magistério, direcionamento das verbas de acordo com as necessidades de cada escola, escolas melhor equipadas, possibilidade de acompanhamento mais próximo e intervenções mais precisas.”

Apesar de todos os pontos positivos, as entrevistadas mostraram os entraves, que, unanimemente, ficaram por conta da demora na aquisição de produtos (produtos consumíveis e permanentes), devido ao processo licitatório que, de acordo com elas, tem dificultado e atrasado a implementação das ações propostas.

A Professora Júlia, Coordenadora Pedagógica, em relação às políticas e ações, observa:

-- “[...] as políticas e ações que foram implementadas contribuíram para que os objetivos de qualidade fossem alcançados; principalmente na educação infantil (creche), houve realmente uma mudança de paradigma, antes a visão era assistencialista, e agora a visão é de educador. O cuidar e o educar são visões indissociáveis.”

-- “[...] O apostilamento vai contribuir para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Nossa meta maior é aumentar nossos índices no IDEB.”

A atuação do Conselho Municipal de Educação (COMED), analisando e emitindo parecer em todos os assuntos relacionados à educação, foi uma ação

citada por Maria Lúcia, Supervisora de Ensino do Departamento de Educação. Esta Supervisora afirmou que “ele é muito importante, pois para todas as mudanças na área de educação, o COMED precisa emitir parecer.”

Outras ações citadas, tanto por Rita como por Maria Lúcia, foram a criação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), a contratação de suporte pedagógico externo, Pedagogia Cidadã para formar professores que, após a municipalização, não tinham nível superior, realizada durante os anos de 2003, 2004 e 2005, para professores que atuavam na educação infantil e ensino fundamental. A Supervisora Maria Lúcia ainda acrescenta: “Atualmente 99% dos professores têm formação em nível superior e muitos deles também em nível de pós-graduação.” Maria Lúcia destaca, ainda, na sua fala: “O resultado para as ações implementadas faz parte de um processo demorado, é um esforço contínuo e, em se tratando de educação, 10 anos ainda é muito pouco, para se observar os resultados.”

De acordo com a Supervisora Andréia, o apostilamento do Sistema Anglo de Ensino está entre as políticas e ações para melhorar a qualidade do ensino, assim como a contratação de profissionais de apoio, como psicólogo, fonoaudiólogo, e neuropediatra. Quanto à primeira ação, esta Supervisora de Ensino afirma: “[...] em relação ao apostilamento do Sistema Anglo de Ensino, o Departamento de Educação achou que está em consonância com as diretrizes pedagógicas do departamento e com o que está no Projeto Político Pedagógico das escolas.”

#### • Visão dos Gestores Municipais

Nesta subseção analisamos a visão dos gestores municipais (Diretores e Vice-Diretores) sobre as políticas e ações implementadas no processo de municipalização do ensino.

De acordo com os gestores da Escola 1 (a Diretora Beatriz e a Vice-Diretora Sandra), as políticas e ações implementadas após o processo de municipalização contribuíram para resolver com maior facilidade os problemas administrativos e pedagógicos da U. E. A gestora da escola, professora Beatriz, esclarece, a propósito das ações pedagógicas implementadas:

-- “[...] Entre as ações implementadas após a municipalização do ensino podemos citar as adequações e reformas da escola, capacitações oferecidas pela Coordenação Municipal, para os gestores

e professores (Letra e Vida, PROGESTÃO) com o objetivo de melhorar a formação do professor e, conseqüentemente, a qualidade do ensino, e também o apostilamento (Sistema Anglo de Ensino) para as séries iniciais.”

A política salarial, como medida administrativa, é considerada precária pelos gestores da Escola 1, pois não valoriza todos os profissionais que estão envolvidos no processo educacional, como os inspetores de alunos e os secretários. O salário em vigor ainda é baixo, mesmo para os professores e diretores que possuem um plano de carreira.

Segundo a Diretora Beatriz, a escola apresenta quadro de professores estável, com pouca rotatividade, afastamentos esporádicos em virtude de licença-prêmio ou licença saúde dos docentes, mas como são poucos não tem afetado a qualidade do ensino. Quanto à formação continuada, a Diretora Beatriz destaca:

-- “[...] priorizamos os HTPCs como momento de formação continuada, sendo organizado com a participação integral dos professores, sendo um momento de grande importância para o contato, troca de experiências entre os professores.”

Os gestores da Escola 2 (a Diretora Mariza e a Vice-Diretora Luiza) consideram a municipalização do ensino como um ato político. A propósito, opina a Diretora:

-- “passando as responsabilidades da administração da esfera estadual para a esfera municipal, não houve uma preocupação com a melhoria da qualidade da educação, assim como não houve uma preocupação em preparar a equipe para receber a municipalização do ensino.”

Segundo os gestores da Escola 2, houve muita resistência por parte dos professores no momento da municipalização. “Para o gestor municipal o lado político falou mais alto, e os recursos econômicos eram consideráveis, o que motivou o gestor municipal.”

A respeito da sua crítica à municipalização, a gestora Mariza reconhece o benefício da descentralização e da autonomia das escolas, mas comenta:

-- “Na teoria, a proximidade com a administração favorece a melhoria da qualidade, facilitando a resolução de problemas e necessidades básicas (manutenção do prédio, recursos para conserto, recursos pedagógicos), mas na verdade isso não aconteceu. Hoje precisamos de muitas coisas e não conseguimos, faltam itens básicos.”

Quanto à capacitação dos professores e ao plano de carreira, frisa a gestora Mariza:

-- “Em relação à capacitação dos professores e plano de carreira, o que está no Estatuto está sendo implementado, mas ainda falta capacitação para os especialistas, como também para os outros profissionais não docentes (merendeiras, inspetor de alunos, secretários de escola).”

Na gestão atual foi implantado o apostilamento anglo para as séries iniciais, que era uma promessa de campanha do prefeito eleito, mas a implantação foi feita sem consulta prévia aos gestores escolares e aos professores. Por isso a Diretora da escola critica essa medida pedagógica:

-- “Nesta escola está sendo um caos. Os alunos não estão evoluindo, como no ano anterior, e os professores não foram capacitados para trabalhar com essa metodologia... Com o apostilamento o professor não consegue trabalhar com as necessidades individuais dos alunos, pois a apostila não dá essa liberdade.”

Entre as medidas pedagógicas positivas, os gestores da Escola 2 citaram a contratação de especialistas e profissionais da equipe multidisciplinar, como fonoaudiólogo, psicólogo e neuropediatra e, como medida de suporte, a instalação de um consultório dentário em cada unidade escolar.

Os gestores da Escola 2 enfatizaram que, em sua Unidade Escolar, “ocorre uma grande rotatividade de professores, o que dificulta a capacitação em serviço, prejudicando assim o desempenho dos alunos.”

Quanto à formação continuada, a gestora da escola comentou que “os HTPCs são organizados procurando atingir o alvo, as necessidades de cada professor, funcionando como um momento de formação em serviço.” A Diretora da

escola reconhece que “houve uma melhoria no processo de formação, mas que não refletiu nos resultados dos SARESP, pois a escola teve uma queda nos índices”.

A Diretora da Escola 2, finalmente, destacou que o processo de municipalização, em sua fase inicial, provocou “uma grande troca de professores (rotatividade) e os professores anteriores já conheciam toda a comunidade escolar, conheciam as particularidades de todos os alunos. Os professores que ingressaram, na maioria dos casos, tinham boa formação, mas totalmente sem experiência.”

De acordo com os gestores da Escola 3 (a Diretora Raquel e a Vice-Diretora Vera Maria), as políticas implementadas após o processo de municipalização facilitaram a gestão das Unidades Escolares, porque, com a proximidade da administração, proporcionaram tomadas de decisões mais rápidas e de acordo com as necessidades da escola.

A gestora da Escola 3 frisou que, “partindo da ideia de que o que se busca com a municipalização do ensino é a melhoria da qualidade da educação, as ações implementadas pelo governo municipal estão cumprindo seu papel.”

Entre as ações implementadas foram citadas pelos gestores da Escola 3:

-- “[...] aulas com especialistas nas áreas de inglês e educação física, atendimento com psicólogos, fonoaudiólogos e neuropediatras, para alunos portadores de algum tipo de transtorno, essas ações foram tomadas buscando melhorar as condições de aprendizagem dos mesmos, assim como o apostilamento progressivo, com início na educação infantil, primeiros e segundos anos do Ensino fundamental, contratação de professores por meio de concurso público.”

Segundo os gestores da Escola 3, o quadro de professores da U.E é estável , com poucas mudanças durante o ano letivo, o que influencia de forma positiva no processo ensino-aprendizagem.

Outro fator evidenciado pelos gestores é a organização das HTPCs, que segundo eles, gera uma contribuição efetiva, pois os coordenadores reúnem-se semanalmente com a coordenadoria central do departamento. Nessa reuniões há troca de informações, são analisadas as dificuldades encontradas e são elaborados planos de ação. Esse momento é também de formação para os coordenadores que

utilizam esses conhecimentos para a formação em serviço na unidade escolar.

Segundo a Diretora Raquel:

-- “[...] falando-se especificamente desta U.E percebe-se a oportunidade de ser desenvolvido um trabalho onde o atendimento as dúvidas pode ser feito de maneira mais rápida, e conseqüentemente obtêm-se resultados mais positivos. Houve uma melhora dos resultados, mas ainda não é o esperado.”

- **Síntese das visões dos entrevistados sobre políticas e ações**

No Quadro 2 apresentamos a síntese dos entrevistados no tocante as políticas e ações implementadas, apresentando seus pontos de vista, em relação às políticas e ações administrativas, pedagógicas e financeiras.

**QUADRO 2 – Síntese das Políticas e Ações Implementadas**

		Tipo de política/ação		
		Administrativas	Pedagógicas	Financeiras
<b>Entrevistados</b>	<b>Secretárias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalho em parceria com todos os departamentos da prefeitura;</li> <li>- continuidade das ações realizadas na gestão anterior;</li> <li>- plano de carreira para os profissionais da educação;</li> <li>- contratação por meio de concurso público;</li> <li>- reformas e adequação dos ambientes escolares;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apostilamento das séries iniciais (sistema Anglo de Ensino);</li> <li>- professores especialistas nas áreas de Inglês, Artes e Ed. Física;</li> <li>- formação Continuada dos gestores e professores;</li> <li>- HTPCs semanais envolvendo toda equipe escolar;</li> <li>- formação dos professores em nível superior (Pedagogia Cidadã);</li> <li>- participação nas avaliações externas (Prova Brasil e SARESP);</li> <li>- projetos de recuperação paralela;</li> <li>- projetos de Leitura;</li> <li>- contratação de instrutores de informática;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilização dos recursos FUNDEB;</li> </ul>
	<b>Coordenação/ Supervisão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- autonomia para tomar decisões;</li> <li>- intervenção direta na realidade escolar;</li> <li>- licitações para aquisição de produtos (negativo);</li> <li>- plano de carreira para os profissionais da educação;</li> <li>- atuação dos Conselhos Municipais (COMED, CAE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elaboração do Projeto Político pedagógico, de acordo com a realidade de cada escola;</li> <li>- formação Continuada dos gestores e professores;</li> <li>- acompanhamento direto das unidades escolares;</li> <li>- formação dos professores em nível superior (Pedagogia Cidadã);</li> <li>- apostilamento das séries iniciais (sistema Anglo de Ensino);</li> <li>- contratação de Equipe Multidisciplinar (psicólogo, fonoaudiólogo, dentista e neuropediatra);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- direcionamento de verbas de acordo com a necessidade de cada escola;</li> <li>- escolas melhor equipadas;</li> </ul>

Continua

	<b>Gestores</b>	<p>-proximidade administrativa com a Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>-agilidade nas tomadas de decisão;</p> <p>-</p> <p>- Plano de carreira para os profissionais da educação;</p> <p>-adequações de reformas das escolas;</p>	<p>- contratação de Equipe Multidisciplinar (psicólogo, fonoaudiólogo, dentista e neuropediatra);</p> <p>- professores especialistas nas áreas de Inglês, Artes e Ed. Física;</p> <p>- apostilamento das séries iniciais (sistema Anglo de Ensino);</p> <p>- HTPCs semanais envolvendo toda equipe escolar;</p> <p>- programa de capacitação para professores e gestores;</p> <p>- trabalho articulado entre a equipe multidisciplinar e o professor da classe;</p>	Continuação
--	-----------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------

## 4.2 Impacto das Políticas e Ações Implementadas

### • Visão das Secretárias da Educação

Nesta subseção passamos a analisar o impacto das políticas e ações sobre a atuação das escolas do município, segundo a perspectiva das secretárias de educação.

Essas medidas, na análise da professora Ana Maria, proporcionaram avanços na aprendizagem dos alunos, maior participação dos pais nas ações das Unidades Escolares, assim como maior identidade e compromisso dos profissionais da educação e da escola. A professora Ana Maria afirma, a propósito da melhoria do desempenho dos alunos, observa:

-- “[...] Todas essas medidas acabam influenciando os alunos das escolas municipalizadas, na medida em que contribuem para a melhoria dos índices de aproveitamento escolar, que também estão relacionados com a diminuição da evasão e da repetência.”

Na avaliação da professora Ana Maria, as medidas administrativas implementadas tiveram impacto positivo, tanto nas instâncias internas como nas externas das escolas públicas, contribuindo para a realização de uma gestão democrática, para o trabalho coletivo nas Unidades Escolares e para a efetivação dos HTPCs como espaço de formação continuada.

Segundo análises da Secretária Rosa Maria, o impacto das políticas de municipalização foi muito positivo. A propósito da recuperação do ânimo das escolas ela comenta:

-- “[...] havia um desânimo e um descrédito por parte dos professores, por conta da morosidade de resolução dos problemas enfrentados pela escola, e com a municipalização o acompanhamento é mais próximo e assim a solução dos problemas também é mais rápida.”

E acrescenta, em relação à motivação dos professores, à gestão eficiente e ao projeto educacional:

-- “[...] dessa forma encontramos o grupo de professores mais motivado, e essa motivação se reflete no desempenho dos alunos, pois com esse acompanhamento realizado com maior proximidade nas escolas, identificamos os problemas e agimos com rapidez, onde os Projetos Político-Pedagógicos são contextualizados e realizados de acordo com as necessidades de cada escola, são supervisionados e acompanhados pelo Departamento Municipal de Educação, mas cada escola tem autonomia na sua elaboração.”

Quanto à formação dos professores, a Secretária informa:

-- “A rede municipal de educação, no segmento do 1º ao 9º ano, conta com 100% dos professores com nível superior, e grande parte desses com pós-graduação. Esse fato evidencia a política do Departamento Municipal de Educação que é de valorização dos profissionais da educação.”

Em relação à participação na tomada de decisão, a Secretária Rosa Maria afirma: “Na atual gestão, todas as mudanças são discutidas em conjunto, não

existe imposição, não vem nada de ‘cima pra baixo.’ Todas as ações a serem implementadas são discutidas com o grupo na busca de um consenso”.

A respeito da política de valorização dos profissionais, a Secretária Rosa Maria observa:

-- “[...] Em virtude dessa política de valorização dos profissionais da educação, o impacto das medidas tem sido muito positivo, pois existe um trabalho de equipe, onde se procura resgatar a autoestima dos professores, que se percebe muito baixa, em virtude da desvalorização da classe. “

Esse processo de valorização, destaca a Secretaria, “se dá por meio de boas condições de trabalho, o que inclui escolas bem estruturadas, boas condições físicas e materiais, bom salário (plano de carreira) e capacitações constantes.”

Mediante as entrevistas constatamos que, realmente, houve um processo de indução à municipalização do ensino por meio do Governo Estadual, como mostra Martins (2004), alegando ser uma estratégia de fortalecimento dos municípios.

Observamos, mediante a análise das entrevistas, que tanto a ex-Secretária de Educação como a atual consideram a melhoria da qualidade do ensino como o objetivo central da municipalização. Afirmam que está havendo uma continuidade de trabalho entre as duas gestões e que o Governo Municipal está investindo na capacitação dos docentes através de HTPC semanal, cursos de formação continuada, evidenciando uma política de valorização dos profissionais da educação. Entre as medidas administrativas, as secretárias destacam a resolução mais ágil e eficaz dos problemas apresentados pelas escolas, a autonomia das escolas, a melhoria das condições escolares (reformas e adequações dos prédios escolares), o trabalho articulado entre as escolas e o Departamento Municipal de Educação. Entre as medidas pedagógicas, cabe destacar a promoção de maior participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Analisando as entrevistas das duas secretárias, observamos muitas semelhanças, evidenciando uma continuidade do projeto de trabalho do Departamento Municipal de Educação.

Confrontando a gestão da educação desenvolvida pelo município de Martinópolis com suas políticas de educação, percebemos uma coerência entre elas, pois, de acordo com as análises de Bordignon e Gracindo (2008), é a gestão que transforma metas e objetivos educacionais em ação, concretizando direções traçadas pelas políticas.

Após análise das entrevistas, podemos concluir que o Estado está cumprindo com as suas obrigações (fortalecer a autonomia do poder local, garantir assistência técnica, pedagógica e administrativa e colaborar com a capacitação da rede municipal de ensino), como foram estipuladas na assinatura da parceria de municipalização do ensino, com ações visando à melhoria da qualidade da educação, contribuindo para o seu fortalecimento e prestando assistência técnica e pedagógica. O município, em contrapartida, também buscou atender a todas as cláusulas do Convênio de Parceria, tendo por objetivo principal a melhoria da qualidade da educação.

- **Visão dos Coordenadores Pedagógicos Municipais e Supervisores de Ensino**

Os profissionais entrevistados citaram, como impacto das políticas e ações implementadas pela municipalização do ensino, a participação efetiva dos pais na vida escolar dos filhos e a melhoria no relacionamento entre o Departamento Municipal de Educação e as escolas e entre a equipe e as próprias escolas.

-- “O Departamento Municipal de Educação diminuiu a burocracia, atendendo assim as especificidades, as necessidades particulares de cada escola. Sabemos que é um resultado demorado, é um esforço contínuo, e em se tratando de educação 10 anos ainda é muito pouco tempo, para se observar os resultados” (Maria Lúcia - Supervisora de Ensino Municipal).

De acordo com Maria Lúcia, Supervisora de Ensino,

-- “[...] a melhoria na parte física, equipamentos e manutenção dos prédios escolares, adequação do quadro de funcionários, melhores condições de trabalho, satisfação profissional dos docentes, e melhoria da qualidade da educação oferecida, estão entre os impactos das políticas e ações implementadas.”

Em relação às condições de trabalho, a Coordenadora Pedagógica Rita destaca que “a facilidade de acesso dos professores junto ao departamento de educação, para resolver questões pedagógicas e administrativas, foi significativa após a municipalização do ensino”.

O impacto de uma medida pedagógica e de duas medidas administrativas sobre a melhoria da qualidade do ensino, como consequência das ações implementadas, é ressaltado pela Coordenadora Pedagógica, que assim se expressa:

-- “ Os Projetos Políticopedagógicos das escolas são elaborados com orientação técnica do Departamento de Educação, mas é feito no seio da comunidade escolar, para atender às suas reais necessidades, e todo ano ele é avaliado e reformulado, buscando a melhoria da qualidade da educação oferecida.”

-- “A administração feita pelo poder municipal contribui para a agilidade na tomada de decisões, mas a parceria com o Estado e o Governo Federal é muito importante, pois a produção de conhecimento é feita através de estudiosos da educação com direcionamento das Universidades.” (Rita – Coordenadora Pedagógica)

De acordo com as entrevistadas, outro impacto das medidas adotadas foi o atendimento das necessidades de recursos materiais das escolas que, segundo elas, está acontecendo de forma melhor com a administração municipal.

-- “[...] Antes da municipalização os recursos não eram suficientes. Faltava muito material; se tinha na escola eu não tinha acesso, agora, após a municipalização do ensino, tudo que a escola solicita de recursos materiais, como permanentes e de consumo, é atendido. O que aconteceu é que o processo licitatório está travando o processo.” (Rita – Coordenadora Pedagógica)

No entanto, a aquisição de recursos pedagógicos, como livros para a biblioteca da escola, continua precária.

-- “[...] Um problema evidente que enfrentamos é a renovação do acervo literário das bibliotecas escolares, é uma meta e as ações para

aquisição precisam ser revistas. É preciso direcionar mais recursos para renovar esses acervos.” (Rita – Coordenadora Pedagógica)

Outra medida relevante de impacto das ações que foram implementadas se refere à carreira do magistério, como podemos identificar na fala da Coordenadora Pedagógica Júlia:

-- “[...] o plano de carreira do magistério foi uma medida de suma importância para nós profissionais da educação, mas vejo que muitos professores estão fazendo cursos pensando mais na progressão funcional do que no seu próprio conhecimento.”

Um impacto negativo apontado pela Coordenadora Pedagógica Júlia resulta da facilidade de acesso à prefeitura, quebrando a hierarquia de poder na estrutura do sistema. Diz ela: “Muitas pessoas não respeitam a hierarquia e buscam resolver os problemas direto no gabinete do prefeito.”

Essa questão também é salientada pela Supervisora de Ensino Andréia, que considera um ponto negativo a quebra da hierarquia. Ela comenta: “As questões pedagógicas devem ser resolvidas no Departamento de Educação, não há necessidade de buscar soluções no Gabinete do Prefeito”.

Analisando minuciosamente as respostas dos entrevistados, observamos que todos, sem exceção, consideram que o objetivo principal da municipalização do ensino é a melhoria da qualidade da educação oferecida, que muito já foi alcançado, mas ainda se tem um longo caminho pela frente, pois os resultados não são alcançados num curto período de tempo e, mesmo tendo-se passado 10 anos, ainda é cedo para se obter resultados significativos.

Outros pontos em comum entre as entrevistadas é que elas consideram que a municipalização contribuiu para a aproximação da comunidade escolar com a administração, o que, segundo elas, agiliza as tomadas de decisões, com diminuição da burocracia; descentralização do poder; maior participação dos pais; formação continuada pra os professores e gestores; HTPC como momento de formação em serviço; valorização dos profissionais da educação (Plano de Carreira), melhores salários, contratação por meio de concurso público; trabalho em equipe;

escolas bem equipadas, tanto de recursos físicos como humanos; continuidade dos projetos implantados pela gestão anterior.<sup>3</sup>

Essas constatações nos remetem à pesquisa de Lúcio (2005) que, em seu trabalho, analisou a implantação da municipalização do ensino, buscando elementos que evidenciassem a melhoria no processo de ensino aprendizagem. De modo semelhante, Silva Júnior (2004) mostrou, por meio de sua pesquisa, que a municipalização possibilitou uma autonomia real para o município, fato que foi evidenciado na fala dos entrevistados. Ela também induziu, de acordo com Silva Júnior (2004), a transferência da responsabilidade de implementação da educação infantil e do ensino fundamental para o município. Os entrevistados desta pesquisa também frisaram que a municipalização levou à descentralização do poder. Essas ideias vão na direção oposta das análises de Oliveira (1997), Gil (2004) e Rosar (2005), autores que defendem a necessidade de desarticular o binômio municipalização/democratização.

As políticas implementadas durante a gestão anterior e a atual confirmam, de acordo com Bordignon e Gracindo (2008), que é necessário estabelecer meios para garantir a qualidade do processo educativo. Essas medidas foram identificadas de forma unânime pelos entrevistados como:

- política de valorização do magistério;
- contratação por meio de concurso público;
- capacitação dos docentes;
- escolas reformadas e adequadas às situações de ensino;
- disponibilidade de recursos (TV, DVD, máquina de xérox);
- equipe multidisciplinar da área da saúde, que trabalha em conjunto com a educação (psicólogo, fonoaudiólogo, médicos e dentistas);
- sincronismo entre o departamento de educação e os demais departamentos da prefeitura;
- conselhos municipais (Conselhos Municipais de Educação, de Controle Social do FUNDEB e o Conselho de Escola) atuantes;
- transparência das ações e clima organizacional positivo nas escolas pesquisadas.

---

<sup>3</sup> Como estão na rede municipal desde o início do processo de municipalização, todas as entrevistadas frisaram muito essa questão.

Verificamos a preocupação constante dos Supervisores de Ensino e Coordenadores pedagógicos em garantir, por meio das ações, uma melhoria da qualidade da educação oferecida.

#### • Visão dos Gestores Municipais

Os gestores da Escola 1 acompanharam o processo de municipalização desde o início e seu diretor enfatizou:

-- “[...] com a municipalização tivemos a oportunidade de ser desenvolvido um trabalho onde o atendimento às dúvidas pôde ser feito de maneira mais rápida, diferente de quando estava sob a coordenação Estadual, e conseqüentemente obtêm-se resultados mais positivos.”

No entanto, o gestor da Escola 1 reitera a permanência de dois problemas administrativos, a burocracia centralizadora e a má qualidade de certos recursos de suporte às escolas.

-- “[...] Administrativamente a exigência por parte da legislação em vigor, no sentido de adquirir materiais de consumo e permanente através de licitação, tem dificultado o recebimento dos mesmos, pois tem atrasado muito a compra do material, e o material adquirido deixa muito a desejar em relação à qualidade, pois vence a concorrência o menor preço, e com isso muitas vezes os produtos que chegam à escola são de baixa qualidade.”

Os gestores da Escola 2 enfatizaram: “Houve uma melhoria no processo de formação dos professores, mas que não refletiu nos resultados das avaliações externas, pois na última avaliação houve uma queda.”

Sobre o impacto positivo das medidas pedagógicas o gestor da Escola 2 afirmou:

-- “as medidas influenciaram diretamente no desempenho dos alunos, assim como a construção ou adequação do espaço físico destinado à biblioteca, sala de informática, que conta com um instrutor para cada escola, e desenvolve um trabalho articulado com o professor da classe.”

No entanto, um ponto negativo evidenciado foi o processo licitatório que, de acordo com os gestores da Escola 2, “entrava a compra de material.”

Podemos perceber, por meio da análise das entrevistas, que os gestores das Escolas 1 e 3 apresentam opiniões semelhantes, deles divergindo os gestores da Escola 2 que consideram que o processo de municipalização não refletiu na melhoria da qualidade da educação.

De acordo com os gestores das Escolas 1 e 3, a municipalização do ensino foi positiva, contribuindo para agilizar as tomadas de decisão, para possibilitar medidas pedagógicas e administrativas de acordo com a realidade da unidade escolar, para assegurar a continuidade dos programas de capacitação para os professores, a desburocratização, a maior participação dos pais na escola e a implementação do plano de carreira e melhora salarial, pois “o salário melhorou mas, ainda não é o ideal”, disse a Diretora da Escola 1, professora Beatriz.

Os gestores da Escola 2, diferentemente dos gestores das Escolas 1 e 3, consideram que a municipalização da educação foi um ato político, não refletindo uma preocupação com a melhoria da qualidade da educação. No entanto, destacam pontos positivos, como a aproximação da administração, facilitando a resolução de problemas da escola; a capacitação dos professores, levando à melhoria no processo de formação, mas que ainda não refletiu no desempenho dos alunos; o plano de carreira para os professores, a contratação de professores especialistas, profissionais da equipe multidisciplinar (fonoaudiólogo, psicólogo, neuropediatra e dentista), que também influenciam de forma positiva o desempenho dos alunos.

Os gestores da Escola 3, por terem acompanhado desde o início o processo de municipalização do ensino, veem de forma positiva o processo, pois constatam que a melhoria do desempenho dos alunos foi bastante significativa. A diretora da escola afirma: “[...] as medidas que foram tomadas vêm contribuindo para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, pois cada escola é vista com suas particularidades.” E acrescenta: “[...] toda semana nas reuniões com a coordenadora do DEMED, há troca de informações e experiências, onde são levantadas as dificuldades encontradas, assim como há a busca de soluções pertinentes.”

O gestor se mostrou satisfeito com os resultados alcançados e observou: “[...] com conhecimento da situação anterior, pois já trabalhava na escola

antes da municipalização, posso afirmar que a melhora no desempenho dos alunos foi bastante significativa”.

No processo de municipalização, as políticas e ações adotadas influenciaram diretamente na melhoria da qualidade da educação, e constatamos que fizeram parte das ações da Secretaria Municipal de Educação, desde o início do processo de municipalização, políticas como formação continuada dos docentes, criação de planos de carreira e salário e contratação por meio de concurso público.

Os Conselhos Municipais de Educação, de Controle Social do FUNDEB e o Conselho de Escola estão funcionando ativamente e, de acordo com os entrevistados, cumprem o papel a que são destinados.

#### **• Síntese da visão dos entrevistados sobre o impacto das políticas e ações implementadas**

Nas entrevistas com os gestores, coordenadores e supervisores de ensino, constatamos que a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas é feito sob a orientação central do Departamento Municipal de Educação e com a participação coletiva da comunidade escolar. Assim, de acordo com Marçal (2001), o grupo pode caminhar do real para o pretendido, procurando desenvolver ações viáveis e possíveis de serem implementadas.

As ideias de Martins (2004) e Ferreti (2004) estão presentes nas falas das entrevistas, pois os pesquisados enfatizaram que, em virtude do processo de municipalização, a distância entre os órgãos do poder e as escolas foram encurtadas e os gestores, professores, pais e alunos estariam mais próximos da administração, fato que eles consideram muito positivo, pois facilita e agiliza a resolução dos problemas.

Confrontando a visão das Secretárias de Educação, dos Coordenadores Pedagógicos e Supervisores de Ensino com a dos gestores, que estão atuando no dia a dia das escolas, lidando com uma gama de situações adversas, observamos que existe uma sintonia muito grande entre eles. No decorrer das entrevistas, mostraram, em suas respostas, que consideram como objetivo principal da municipalização a descentralização do poder e a busca da melhoria da qualidade da educação.

As políticas e ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação são vistas de forma positiva, como destinadas a melhorar a qualidade da

educação, estando em sintonia como as ideias de Ferreti (2004) quando trata da questão da descentralização e do fortalecimento do poder local.

Os gestores das Escolas 1 e 3 mostram-se satisfeitos, mesmo apontando alguns problemas que precisam ser superados. Em contrapartida, os gestores da Escola 2 mostraram também os pontos positivos, mas não acreditam na municipalização como forma de melhorar a qualidade da educação, como também não acreditam que o propósito que levou à municipalização do ensino foi a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino, como nos mostram as análises de Oliveira (1997) e Silva Júnior (2004).

**QUADRO 3 – Síntese do Impacto das Políticas e Ações Implementadas**

		<b>Impacto das Políticas Implementadas</b>		
		<b>Administrativas</b>	<b>Pedagógicas</b>	<b>Financeiras</b>
<b>Entrevistados</b>	<b>Secretárias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rapidez na resolução dos problemas;</li> <li>- acompanhamento individualizado de cada unidade escolar;</li> <li>- professores e funcionários mais motivados;</li> <li>- participação de toda equipe escolar na tomada de decisões (gestão democrática);</li> <li>- escolas bem estruturadas (reformas e adequações)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- valorização dos profissionais da educação;</li> <li>- trabalho em equipe;</li> <li>- melhoria na aprendizagem dos alunos;</li> <li>- maior participação dos pais na vida escolar dos filhos;</li> <li>- maior compromisso dos profissionais da educação;</li> <li>- melhora do índice de aproveitamento dos alunos;</li> <li>- diminuição da evasão e da repetência;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilização dos recursos de acordo com a necessidades escolas.</li> </ul>
	<b>Coordenação/ Supervisão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- melhoria no relacionamento entre o Departamento Municipal de Educação e as escolas;</li> <li>- diminuição da burocracia;</li> <li>- melhoria da parte física, equipamentos e manutenção das escolas;</li> <li>- melhores condições de trabalho;</li> <li>- satisfação profissional dos docentes;</li> <li>- agilidade na tomada de decisões;</li> <li>- atendimento ágil das necessidades de recursos materiais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- maior participação dos pais na vida escolar dos filhos;</li> <li>- melhoria na qualidade da educação oferecida;</li> <li>- facilidade de acesso dos professores ao Departamento Municipal de Educação;</li> <li>- valorização dos profissionais da educação;</li> <li>- falta de respeito às hierarquias;</li> </ul>	
	<b>Gestores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- melhores condições de aprendizagem;</li> <li>- escola vista em suas particularidades;</li> <li>- reuniões semanais no DEMED (Departamento Municipal de Educação);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- melhor desempenho dos alunos;</li> <li>- busca de soluções pertinentes à realidade de cada escola;</li> <li>- atraso na compra de material;</li> <li>- material adquirido de baixa qualidade;</li> <li>- valorização dos profissionais da educação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dificuldades referentes ao processo licitatório;</li> </ul>

### **4.3 Evolução do Desempenho das Escolas Municipalizadas**

Esta análise pretende elucidar se o processo de municipalização do ensino no município de Martinópolis contribuiu para a melhoria do desempenho das escolas municipalizadas. Utilizaremos como parâmetro os resultados do SARESP e da Prova Brasil, na fase anterior e posterior à municipalização do ensino em Martinópolis.

As escolas pesquisadas do Município de Martinópolis, enquanto pertencentes à esfera Estadual, participaram do SARESP nos anos de 1996 (às 3<sup>as</sup> séries – avaliação de entrada, realizada no início do ano letivo) e de 1997 (avaliação realizada com as 4<sup>as</sup> séries, também no início do ano letivo). Após o processo de municipalização, as escolas participaram das avaliações do SARESP nos anos de 2004, 2005 e 2008.

Vamos utilizar, para efeito de comparação, os resultados das avaliações realizadas antes e após o período de municipalização do ensino.

#### **4.3.1 Análise dos resultados do SARESP**

Nas avaliações das instituições de ensino, no que tange à qualidade da educação, dois quesitos importantes são considerados: o desempenho dos alunos em exames de proficiência e o fluxo escolar. Ou seja, uma escola de qualidade é aquela em que a maioria dos alunos adquire boa parcela dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para o nível escolar em que está matriculado, no período de tempo determinado.

Estes dois quesitos complementares são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que leva em conta a distribuição dos alunos em quatro níveis de proficiência (abaixo do básico, básico, adequado e avançado), obtida mediante as notas do SARESP e as taxas de aprovação.

#### 4.3.1.1 SARESP 1996 e 1997 – desempenho das escolas durante a gestão estadual no município de Martinópolis

Em relação ao SARESP 1996 e 1997, precisamos esclarecer que as três escolas pesquisadas neste período pertenciam à Administração Estadual e a Diretoria de Ensino a que pertenciam era de Rancharia, que hoje já não existe mais, tendo sido extinta no ano de 2000. Nosso objetivo aqui é comparar os resultados obtidos nesses dois anos, pois as avaliações foram aplicadas nas 3ª séries em 1996 e nas 4ª séries em 1997, o que nos permite comparar o desempenho das mesmas turmas em anos diferentes.

**TABELA 2 – Desempenho das escolas pesquisadas no SARESP, nos anos de 1996 e 1997 (Gestão Estadual)**

Escolas		Língua Portuguesa		Redação		Matemática	
		1996	1997	1996	1997	1996	1997
Escola 1	Média	15,92	18,99	5,1	6,88	16,92	16,67
	% média	56,86	63,3	51	68,8	56,4	55,57
	d. padrão	6,67	5,41	2,59	2,03	5,65	4,41
Escola 2	Média	20,37	20,6	5,1	7,32	17,7	17,24
	% média	72,75	68,67	51	73,2	59	57,47
	d. padrão	6,08	4,74	2,41	2,6	6,56	5,31
Escola 3	Média	18,11	15,58	4,44	4,84	18,79	21,21
	% média	64,68	51,93	44,4	48,4	62,63	70,7
	d. padrão	6,83	5,64	2,57	2,46	7,4	6,06
DE	Média	18,14	18,36	5,45	6,55	18,04	16,08
	% média	64,79	61,2	54,5	65,5	60,13	53,6
	d. padrão	6,27	5,61	2,65	2,61	6,54	5,6
SP	Média	19,6	17,27	5,5	5,44	19,5	12,73
	% média	70	57,57	55	54,4	65	42,43
	d. padrão	5,6	5,52	2,4	2,59	5,8	5,66

Fonte: : [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)-

Referência:

(1996) Língua Portuguesa: 0 a 28 pontos; Redação: 0 a 10 pontos; Matemática: 0 a 30 pontos.

(1997) Língua Portuguesa: 0 a 30 pontos; Redação: 0 a 10 pontos; Matemática: 0 a 30 pontos.

Em relação aos resultados em Língua Portuguesa, apresentamos algumas observações.

A Escola 1, no ano de 1996, apresentou o pior resultado dentre as três escolas pesquisadas, obtendo média inferior à da Diretoria de Ensino de Rancharia e à do Estado de São Paulo. Em 1997, houve uma melhora significativa nos resultados, sendo que a Escola 1 obteve resultados superiores aos da Diretoria de Ensino, mas ficou abaixo da média do Estado de São Paulo. A Escola 2 apresentou o melhor resultado dentre as três escolas pesquisadas nos anos de 1996 e 1997, superando também os resultados da Diretoria de Ensino e do Estado de São Paulo. A Escola 3 teve uma queda nos resultados de 1996 para 1997, sendo que no ano de 1997 ela teve o pior resultado dentre as três escolas pesquisadas, ficando com a média abaixo daquelas da Diretoria de Ensino e do Estado de São Paulo.

Quanto ao desempenho das escolas em redação, constatamos que a Escola 1, no ano de 1996, obteve o mesmo resultado da Escola 2, ficando com índices abaixo daqueles da Diretoria de Ensino e do Estado de São Paulo. No ano de 1997 a escola apresentou uma sensível melhora nos resultados, superando os resultados da Diretoria de Ensino e os do Estado de São Paulo. A Escola 2 apresentou uma melhora significativa nos seus resultados de 1997, obtendo o melhor resultado entre as três escolas, com médias superiores às da Diretoria de Ensino e do Estado de São Paulo. A Escola 3, no ano de 1996 e de 1997, obteve o pior resultado dentre as três escolas pesquisadas, com índices inferiores aos da Diretoria de Ensino e do Estado de São Paulo.

No desempenho em Matemática, as escolas apresentaram os seguintes resultados.

A Escola 1, nos anos de 1996 e de 1997, obteve o pior resultado dentre as três escolas pesquisadas, com índices inferiores aos da Diretoria de Ensino e do Estado de São Paulo. A Escola 2 também teve uma queda no seu desempenho de 1996 para 1997, ficando, em 1996, com índices abaixo dos da Diretoria de Ensino e do Estado de São Paulo. Já em 1997, mesmo com a queda nos índices, seus resultados superaram os da Diretoria de Ensino e do Estado de São Paulo, os quais tiveram uma queda acentuada nas suas médias. A Escola 3, nos anos de 1996 e 1997, obteve o melhor resultado dentre as três escolas, superando os índices da Diretoria de Ensino, mas ficou abaixo dos do Estado em 1996. Em 1997, a Escola 3 alcançou índices superiores tanto aos da Diretoria de

Ensino quanto aos do Estado. Observamos, dessa forma, que, em Matemática, no ano de 1997, os resultados alcançados pelas três escolas foram superiores aos da Diretoria de Ensino e do Estado de São Paulo.

Pela análise dos dados de 1996 e 1997, podemos concluir que:

- Em Língua Portuguesa, as Escolas 1 e 2 evoluíram positivamente e a Escola 3 teve uma queda nos resultados;
- Em Redação, houve uma queda na média das três escolas;
- Em Matemática, as Escolas 1 e 2 tiveram queda nos resultados e a Escola 3 um crescimento significativo.

#### **4.3.1.2 SARESP 2004 – escolas municipais do município de Martinópolis**

As escolas pesquisadas após a municipalização do ensino participaram do SARESP nos anos de 2004, 2005, 2008 e 2009. Utilizaremos para análise os resultados do SARESP 2004, 2005 e 2008, pois os resultados do SARESP 2009 ainda não foram divulgados.

Para a análise do desempenho dos alunos nas provas do SARESP 2004 foram considerados os textos selecionados e os itens elaborados, com base nos gêneros textuais e habilidades descritas na matriz de especificação do SARESP 2004. No ano de 2004, foram avaliadas, no ciclo I do ensino fundamental, apenas as 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries.

A Tabela 3 apresenta o desempenho geral dos alunos, analisando percentual de alunos nos níveis da escala de desempenho por escore verdadeiro em Leitura e Escrita.

**TABELA 3** - Percentual de Alunos das 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> Sérias das Escolas Municipais de Martinópolis, nos Níveis da Escala de Desempenho por Escores Verdadeiros em Leitura e Escrita (Ano 2004)

<b>3ª Série</b>							
INSTÂNCIA	Número de Alunos	Até 36	Acima de 36 até 45	Acima de 45 até 66	Acima de 66 até 83	Acima de 83 até 92	Acima de 92
		Abaixo do Insuficiente	Insuficiente	Regular	Bom	Muito Bom	Ótimo
<b>REDE MUNICIPAL</b>							
Geral	363	19,0	12,1	36,6	28,7	3,6	-
Manhã	141	15,6	7,8	31,2	40,4	5,0	-
Tarde	222	21,2	14,9	40,1	21,2	2,7	-
<b>4ª Série</b>							
INSTÂNCIA	Número de Alunos	Até 39	Acima de 39 até 49	Acima de 49 até 71	Acima de 71 até 86	Acima de 86 até 94	Acima de 94
		Abaixo do Insuficiente	Insuficiente	Regular	Bom	Muito Bom	Ótimo
<b>REDE MUNICIPAL</b>							
Geral	382	23,8	18,3	33,8	19,1	4,7	0,3
Manhã	173	14,5	15	33,5	28,3	8,1	0,6
Tarde	209	31,6	21,1	34,0	11,5	1,9	-

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)

Em relação aos resultados das 3<sup>as</sup> séries em Leitura e Escrita, podemos observar:

- maior percentual de alunos classificados nos níveis inferiores (abaixo do insuficiente, insuficiente e regular), tanto no período da manhã quanto da tarde;
- mesmo os resultados não sendo positivos, houve uma maior porcentagem de alunos com resultados entre bom e ótimo no período da manhã.

Quanto à 4<sup>a</sup> série, os resultados mostraram-se semelhantes aos da 3<sup>a</sup> série, com maior porcentagem de alunos classificados entre abaixo do insuficiente e regular, e praticamente 90% dos alunos do período da tarde classificaram-se entre abaixo do insuficiente e regular.

Analisando a Média dos Escores <sup>4</sup>, podemos concluir que, tanto na 3ª como na 4ª série, o período da manhã atingiu melhores resultados que o período da tarde, e, mesmo com resultado superior, os níveis atingidos foram baixos (ver Tabela 4)

**TABELA 4 – Média de Desempenho dos Alunos das 3ª e 4ª Séries do Ciclo I do Ensino Fundamental de Martinópolis em Leitura e Escrita.**

Período	Rede Municipal de Martinópolis		Redes Municipais do Estado de São Paulo	
	Nº. de Alunos	Média dos Escores	Nº. de Alunos	Média dos Escores
	avaliados	verdadeiros	avaliados	verdadeiros
<b>3ª Série</b>				
Geral	363	55,3	77.381	56,8
Manhã	141	60,2	43.011	56,6
Tarde	222	52,2	34.370	57,1
<b>4ª Série</b>				
Geral	382	55,1	78.892	60
Manhã	173	61,6	46.747	61,8
Tarde	209	49,7	32.145	57,3

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)

Nas escolas pesquisadas, em relação ao desempenho na redação, as 3ª e 4ª séries apresentaram-se da seguinte forma (ver Tabela 5).

A avaliação das 3ª e 4ª séries do período da manhã apresentou maior porcentagem de alunos com desempenho acima de bom e muito bom. Já os alunos das 4ª séries do período da tarde tiveram desempenho melhor que os da 3ª séries mas, mesmo assim, apresentaram desempenho inferior ao período da manhã.

<sup>4</sup> No SARESP 2004, escore verdadeiro é uma estimativa do percentual de acertos supondo que os alunos da série tenham respondido a todas as questões das provas de todos os períodos (manhã, tarde e noite). Este escore verdadeiro foi obtido após a equalização dessas provas mediante procedimentos estatísticos da Teoria da Resposta ao Item (TRI). Assim, o escore verdadeiro permite comparar os desempenhos dos alunos de uma série mesmo que eles tenham respondido a provas diferentes, no período.

**TABELA 5 – Desempenho dos alunos das 3ª e 4ª Séries das Escolas Municipais de Martinópolis em Redação – Percentual de Alunos por Competência Textual**

<b>3ª SÉRIE</b>																					
INSTÂNCIA	Número de Alunos Avaliados	Competência I				Competência II				Competência III				Competência IV				Conceito Global			
		Atende ao tema/contexto				Atende ao tema/contexto				Atende ao tema/contexto				Atende ao tema/contexto							
		I	R	B	MB	I	R	B	MB	I	R	B	MB	I	R	B	MB	I	R	B	MB
<b>REDE MUNICIPAL</b>																					
Manhã	141,0	2,8	12,8	29,1	55,3	0,7	23,4	30,5	45,4	2,8	20,6	35,5	41,1	2,1	19,9	34,8	43,3	5,0	18,4	30,5	46,1
tarde	186,0	4,8	19,9	34,4	10,9	8,1	35,5	32,8	23,7	11,8	34,9	36,0	17,2	12,4	32,3	39,8	15,6	12,9	31,7	31,7	23,7
<b>4ª SÉRIE</b>																					
<b>REDE MUNICIPAL</b>																					
Manhã	164,0	1,8	7,3	31,7	59,1	3,0	16,5	33,5	47,0	4,9	15,2	34,1	45,7	4,3	17,1	34,1	44,5	5,5	14,0	29,3	51,2
tarde	197,0	7,6	12,2	33,0	47,2	5,6	25,9	34,5	34,0	7,6	24,9	38,1	29,4	8,1	23,9	38,6	29,4	8,1	25,9	31,0	35,0
<b>Legenda</b>	<b>I</b>	Insuficiente:				Os alunos demonstram estar em fase inicial de aquisição da competência textual esperada da série															
	<b>R</b>	Razoável:				Os alunos demonstram estar em fase intermediária de aquisição da competência textual esperada da série															
	<b>B</b>	bom				Os alunos demonstram estar em fase avançada de aquisição da competência textual esperada da série															
	<b>MB</b>	Muito Bom				Os alunos demonstram ter adquirido a competência textual esperada da série															

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)

#### 4.3.1.3 SARESP 2005

Os resultados do SARESP2005 nas provas de Leitura e Matemática são apresentados, neste trabalho, tanto por meio de gráficos demonstrativos das médias dos estudantes por série e período, quanto por meio de gráficos com a distribuição dos alunos em diferentes escalas de desempenho, elaboradas por série.

As escalas de desempenho do SARESP mostram valores numéricos para medir o rendimento escolar, valores esses passíveis de interpretação por especialistas no ensino das áreas avaliadas. Essas escalas foram estabelecidas com base nos procedimentos especificados a seguir:

- O desempenho dos alunos da 1ª e 2ª séries do Ensino fundamental foi obtido mediante a atribuição de pontos às respostas dadas por eles nas provas de Leitura e Matemática. O

total de pontos possíveis em Leitura era 44 e, em Matemática, 100. Os resultados de cada prova foram transformados em percentuais e, posteriormente, em médias de percentuais de pontos.

- Os dados de desempenho dos alunos da 3ª à 8ª série do Ensino Fundamental e da 1ª à 3ª série do Ensino Médio, por sua vez, foram expressos por meio da média do escore verdadeiro. Os resultados obtidos pelos estudantes foram apresentados segundo uma escala graduada de zero a 100.

Chega-se, dessa forma, a uma estimativa fidedigna dos acertos, supondo-se que todos os estudantes de uma mesma série tenham respondido a todas as questões das provas de todos os períodos.

Com a utilização da TRI, os resultados de desempenho obtidos no SARESP pelos alunos da 3ª à 8ª série do Ensino Fundamental e da 1ª à 3ª série do Ensino Médio, em cada série e em cada componente curricular, foram, portanto, colocados em uma escala única, ordenada, que permitiu a comparação entre o desempenho dos estudantes de uma mesma série nos diferentes períodos. Para a obtenção da escala única, por série, foi aplicada uma prova de ligação, composta de itens das provas dos períodos em uma amostra de alunos dos períodos em que a série é ministrada (manhã, tarde e noite). Os resultados dessa aplicação permitiram realizar a equalização de todas as questões aplicadas na série, a qual tornou possível o cálculo do escore verdadeiro.

É importante ressaltar, aqui, que as médias dos escores verdadeiros não podem ser comparadas entre séries, pois as diferenças entre elas estão relacionadas à maior ou menor dificuldade das provas e não a maior domínio de habilidades pelos estudantes.

Uma vez aferido o desempenho dos alunos, mediante os procedimentos explicitados anteriormente, construíram-se escalas de desempenho para cada série. Essas escalas foram, então, interpretadas em alguns pontos selecionados por especialistas no ensino de Leitura e de Matemática.

Na 1ª série, os desempenhos foram descritos em sete níveis. Na 2ª série, foram adotados os seis primeiros níveis. Cada nível descreve as habilidades, isto é, o que os alunos sabem e são capazes de fazer quando situados nesse nível.

Nas demais séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o desempenho dos estudantes foi descrito em cinco níveis.

Nas escalas de desempenho em Leitura dessas séries, as habilidades que os alunos demonstraram dominar foram descritas com base nos gêneros textuais que compuseram a prova. Em Matemática, as habilidades avaliadas no Ensino Fundamental foram estruturadas com base em áreas de conteúdo determinadas, a saber: Número e operações, Espaço e forma, Grandezas e medidas e Tratamento da informação.

Tanto as escalas de desempenho de Leitura como as de Matemática são cumulativas, isto é, os alunos que estão em um nível mais alto da escala dominam igualmente as habilidades descritas nos níveis mais baixos.

No ano de 2005, o SARESP avaliou todas as séries do Ciclo I (1ª à 4ª série). Porém, uma vez que, no ano de 2004, o SARESP avaliou apenas as 3ª e as 4ª série, não será possível fazermos uma comparação de todas as séries.

Dentre os parâmetros estabelecidos para análise dos resultados em Leitura e Escrita e Matemática, podem ser feitas algumas constatações (ver Tabela 6).

**TABELA 6** – Desempenho Geral nas Provas – Média de Pontos e Média do Percentual de Pontos em Leitura e Escrita e Matemática 1ª e 2ª Séries EF (Ano 2005)

<b>LEITURA E ESCRITA</b>			
<b>Série</b>	<b>Período</b>	<b>Média de Pontos*</b>	<b>Média do % de Pontos **</b>
<b>1ª Série</b>	<b>Manhã</b>	26,0	59,1
	<b>Tarde</b>	20,2	45,9
	<b>Geral</b>	22,7	51,6
<b>2ª Série</b>	<b>Manhã</b>	33,0	75,0
	<b>Tarde</b>	28,0	63,6
	<b>Geral</b>	30,0	68,2

\* Pontos varia de 0 a 44.

\*\* Média do percentual de pontos: varia de 0 a 100

<b>MATEMÁTICA</b>			
<b>Série</b>	<b>Período</b>	<b>Média de Pontos*</b>	<b>Média do % de Pontos **</b>
<b>1ª Série</b>	<b>Manhã</b>	64,5	64,5
	<b>Tarde</b>	70,4	70,4
	<b>Geral</b>	68,0	68,0
<b>2ª Série</b>	<b>Manhã</b>	81,7	81,7
	<b>Tarde</b>	76,6	76,6
	<b>Geral</b>	78,7	78,7

\* Pontos varia de 0 a 100

\*\* Média do percentual de pontos: varia de 0 a 100

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)-

Em relação à 1ª série e considerando a média de pontos em Leitura e Escrita, tanto no período da manhã como no da tarde, a pontuação atingida pelos alunos foi igual ou superior à metade dos pontos possíveis. Já os alunos do período da tarde tiveram um desempenho inferior aos do período da manhã, não atingindo nem 50% da pontuação estabelecida. Por outro lado, em Matemática o desempenho da 1ª série foi superior ao de Leitura e Escrita e, desta vez, os alunos do período da tarde superaram o desempenho dos alunos do período da manhã.

Em relação à 2ª série, em Leitura e Escrita houve desempenho superior ao da 1ª série. Os alunos do período da manhã apresentaram desempenho superior aos do período da tarde, repetindo o fato analisado na 1ª série. Já em matemática o desempenho dos alunos foi superior ao de Leitura e Escrita, com ótimos índices. Mesmo com pouca diferença na porcentagem, o período da manhã superou o período da tarde.

No SARESP 2005, a proficiência do conjunto dos alunos da Rede Estadual, para todas as séries, foi arbitrada em 500, tanto na área de Leitura quanto em Matemática.

Em relação à Proficiência média em Leitura (ver Tabela 7), tivemos a oportunidade de comparar os resultados obtidos em 2004 e 2005. Dessa forma, constatamos que houve uma evolução positiva, com exceção da 3ª série da manhã, que teve pequeno retrocesso no índice obtido no ano de 2005. Mesmo com essa evolução positiva, observamos que apenas a 3ª e a 4ª séries do período da manhã atingiram a proficiência mínima arbitrada em 500.

**TABELA 7** – Comparação da Proficiência Média em Leitura, de alunos das 3ª e 4ª Séries da Rede Municipal de Martinópolis no SARESP de 2004 e 2005

Série	Período	Proficiência Média		
		2004	2005	Variação
3ª Série	Manhã	504,9	504,5	-0,4
	Tarde	483,2	492,6	9,4
	Geral	491,6	497,4	5,8
4ª Série	Manhã	496,7	502,7	6,0
	Tarde	469,0	486,5	17,5
	Geral	481,6	494,0	12,4

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)

Em relação à Proficiência Média em Matemática, não foi possível realizar uma comparação entre os anos de 2004 e 2005, porque, em 2004, não foi realizada avaliação de Matemática. Tomando com base os resultados de 2005 (ver

Tabela 8), observamos que somente a 3ª série do período da manhã atingiu o nível da proficiência geral arbitrada. Já o período da tarde, como já podemos observar nas análises anteriores, continuou com resultado inferior. Quanto à 4ª série, constatamos que atingiu a proficiência média, tanto no período da manhã quanto da tarde e, seguindo a tendência que identificamos desde o início das análises, o período da manhã superou o da tarde.

**TABELA 8** – Proficiência Média em Matemática, de alunos das 3ª e 4ª Séries do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Martinópolis (Ano 2005)

Série	Período	PROFICIÊNCIA MÉDIA
<b>Ensino Fundamental - 3ª e 4ª Séries</b>		
<b>3ª Série</b>	<b>Manhã</b>	513,1
	<b>Tarde</b>	490,8
	<b>Geral</b>	499,8
<b>4ª Série</b>	<b>Manhã</b>	510,2
	<b>Tarde</b>	504,1
	<b>Geral</b>	506,9

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)

Em relação aos níveis da escala de desempenho em leitura e escrita, os dados nos possibilitaram fazer uma análise comparativa entre os resultados do SARESP 2004 e 2005, nos quais, para efeito de análise, consideramos abaixo do nível 1 até o nível 2 como regular e, a partir do nível 3 bom, nível 4 muito bom e nível 5 ótimo. À luz deste critério, algumas considerações podem ser feitas (ver Tabela 9).

**TABELA 9** – Comparação dos Percentuais de Alunos das 3ª e 4ªs Séries, nos Níveis de Desempenho em Leitura e Escrita nos anos de 2004 e 2005

Série	Período	Ano	PERCENTUAL DE ALUNOS NOS NÍVEIS DA ESCALA					
			Abaixo do Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
3ª Série	Manhã	2004	16,3	7,8	17,7	41,8	12,8	3,5
		2005	11,9	15,6	17,0	37,8	10,4	7,4
	Tarde	2004	25,7	18,5	23,0	25,7	5,0	2,3
		2005	16,4	17,9	23,4	32,3	5,5	4,5
	Geral	2004	22,0	14,3	20,9	32,0	8,0	2,8
		2005	14,6	17,0	20,8	34,5	7,4	5,7
4ª Série	Manhã	2004	19,7	13,3	15,0	35,8	11,0	5,2
		2005	18,4	11,7	13,4	36,9	10,6	8,9
	Tarde	2004	34,9	21,5	21,1	16,3	4,3	1,9
		2005	20,5	17,1	26,3	28,3	2,9	4,9
	Geral	2004	28,0	17,8	18,3	25,1	7,3	3,4
		2005	19,5	14,6	20,3	32,3	6,5	6,8

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp-](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp-)

A 3ª série da manhã, no ano de 2004, teve uma porcentagem maior de alunos com resultados considerados de bom a ótimo. No entanto, a mesma série, no ano de 2005, teve uma queda nos resultados, mas permaneceu com porcentagem maior de alunos nos níveis considerados de bom a ótimo.

No período da tarde do ano de 2004, um total de quase 70% dos alunos enquadrava-se em um índice abaixo do insuficiente a regular. Esse índice teve uma melhora significativa no ano de 2005, mas ainda a porcentagem maior dos alunos encontrava-se abaixo do regular.

No período da manhã, o percentual de alunos da 4ª série acima do nível regular foi superior aos classificados abaixo desse índice, mas a diferença apresentada foi mínima. Esse fato permaneceu no ano de 2005 e a diferença positiva aumentou.

No período da tarde, no ano de 2004, ocorreu o inverso do período da manhã, sendo que praticamente 80% dos alunos da 4ª série foram classificados abaixo do regular, com um índice muito alto na faixa abaixo do insuficiente. No ano

de 2005, houve melhora dos índices da 4ª série, mas a grande maioria dos alunos permaneceu abaixo do regular.

Na análise da Tabela 10 (desempenho na redação), algumas constatações podem ser destacadas.

A 3ª série do período da manhã apresentou praticamente a metade dos alunos avaliados na fase inicial e intermediária de aquisição da competência textual esperada na série, e a outra metade, na fase avançada (nível 3) e adequada (nível 4) de aquisição da competência textual esperada da série. A 3ª série do período da tarde apresenta praticamente quadro semelhante ao da manhã.

Na análise da 4ª série da manhã, constatamos que mais de 70% dos alunos demonstraram estar entre a fase avançada e a fase adequada para a série. A 4ª série da tarde também obteve um resultado positivo, muito próximo ao do período da manhã, com mais de 70% dos alunos entre a fase avançada e a adequada, demonstrando ter adquirido a competência textual esperada da série.

**TABELA 10 – Desempenho na Redação - Percentual de Alunos das 3ª e 4ª Séries das Escolas Municipais de Martinópolis, por Competência Textual (Ano 2005)**

Série	Período	% Alunos*	Competência I				Competência II				Competência III				Competência IV				Desempenho Global			
			Atende ao tema/contexto				Atende à estrutura do texto narrativo				Conhece os mecanismos linguístico da narrativa				Domina a norma padrão							
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3ª	M	95,5	5,5	27,3	31,3	35,9	8,6	37,5	29,7	24,2	8,6	36,7	30,5	24,2	13,3	43,0	25,0	18,8	14,8	31,3	28,9	25,0
	T	99,0	20,4	20,4	20,9	38,3	12,9	30,3	32,3	24,4	11,9	33,3	31,3	23,4	13,9	33,3	29,4	23,4	18,4	31,8	25,4	24,4
	G	97,6	14,6	23,1	24,9	37,4	11,2	33,1	31,3	24,3	10,6	34,7	31,0	23,7	13,7	37,1	27,7	21,6	17,0	31,6	26,7	24,6
4ª	M	100,0	5,3	21,1	42,1	31,6	5,3	21,1	42,1	31,6	5,3	31,6	47,4	15,8	5,3	47,4	26,3	21,1	5,3	31,6	31,6	31,6
	T	100,0	2,2	20,0	24,4	53,3	0,0	22,2	17,8	60,0	0,0	24,4	37,8	37,8	4,4	26,7	57,8	11,1	4,4	22,2	26,7	46,7
	G	96,1	8,1	12,2	19,2	60,4	3,3	23,0	26,3	47,4	3,5	24,7	25,7	46,1	8,4	22,8	25,7	43,1	9,2	19,5	22,2	49,1

\* % de alunos que fizeram a redação calculado em relação ao número de alunos presentes no 2º dia de avaliação

Legenda:	<b>Nível 1:</b>	os alunos demonstram estar em fase inicial de aquisição da competência textual esperada na série.
	<b>Nível 2:</b>	os alunos demonstram estar em fase intermediária de aquisição da competência textual esperada na série.
	<b>Nível 3:</b>	os alunos demonstram estar em fase avançada de aquisição da competência textual esperada da série.
	<b>Nível 4:</b>	os alunos demonstram ter adquirido a competência textual esperada da série.

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)- disponível somente mediante senha do Departamento Municipal de Educação de Martinópolis.

A Tabela 11 apresenta a síntese das análises feitas anteriormente, da qual podemos destacar algumas, a seguir.

O SARESP 2005 avaliou todas as séries do Ciclo I, contando com uma participação efetiva da rede municipal de Martinópolis. Foi possível fazer uma comparação entre as 3ªs e 4ªs séries, em Leitura e Escrita, porque essas séries foram avaliadas pelo SARESP 2004.

As 1ªs e 2ªs séries tiveram desempenho mediano, tanto em Leitura e Escrita, como em Matemática.

Em linha geral, o desempenho dos alunos do período da manhã de todas as séries avaliadas foi superior ao dos alunos do período da tarde;

Nas 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries em que foi possível fazer uma comparação com o SARESP do ano anterior, constatamos que houve um desempenho superior em 2005, na Proficiência Média em Leitura, com exceção da 3<sup>a</sup> série da manhã, mas o período da tarde não atingiu a proficiência mínima arbitrada em 500. Em relação à proficiência média em Matemática, observamos que a avaliação das 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries manifestou a mesma tendência analisada nas tabelas anteriores, com o período da tarde apresentando desempenho inferior, sendo que a 3<sup>a</sup> série desse período não atingiu a proficiência média arbitrada.

**TABELA 11** – Percentual dos Alunos da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> Série das Escolas Municipais de Martinópolis, nos níveis das Escalas de Desempenho em leitura e Escrita (Ano 2005)

Série	Período	PERCENTUAL DE ALUNOS NOS NÍVEIS DA ESCALA							
		Abaixo do Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7
1 <sup>a</sup> Série	Manhã	9,2	5,3	2,3	9,2	16,0	38,2	9,2	10,7
	Tarde	4,5	11,7	8,4	17,3	28,5	28,5	1,1	0,0
	Geral	6,5	9,0	5,8	13,9	23,2	32,6	4,5	4,5
2 <sup>a</sup> Série	Manhã	3,1	1,2	4,9	13,0	11,7	36,4	26,6	-
	Tarde	7,9	5,0	7,9	12,4	17,0	39,4	10,4	-
	Geral	6,0	3,5	6,7	12,7	14,9	38,2	18,1	-
3 <sup>a</sup> Série	Manhã	11,9	15,6	17,0	37,8	10,4	7,4	-	-
	Tarde	16,4	17,9	23,4	32,3	5,5	4,5	-	-
	Geral	14,6	17,0	20,8	34,5	7,4	5,7	-	-
4 <sup>a</sup> Série	Manhã	18,4	11,7	13,4	36,9	10,6	8,9	-	-
	Tarde	20,5	17,1	26,3	28,3	2,9	4,9	-	-
	Geral	19,5	14,6	20,3	32,3	6,5	6,8	-	-

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)

#### 4.3.1.4 SARESP 2008

O SARESP 2008 avaliou as 2<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries do Ciclo I. Ao apresentar os dados das escolas municipais pesquisadas, optamos por identificá-las com números de 1 a 3 para análise dos dados, tanto do SARESP como da Prova Brasil, o que assegura o sigilo indispensável a cada unidade escolar, sem intervir nos estudos comparativos de resultados, oferecendo assim maior fundamentação às discussões relacionadas à qualidade do ensino.

**TABELA 12** – Médias de Pontos e Médias de Percentuais em Língua Portuguesa e Matemática, Obtidas pelas 2<sup>as</sup> Séries das Escolas 1, 2 e 3 do Município de Martinópolis no SARESP 2008

Município	2º Série do EF			
	Língua Portuguesa		Matemática	
	Média de Pontos	Média do %	Média de Pontos	Média do %
Rede Municipal	51,3	71,3	36,3	72,6
Escola 1	54,1	75,1	38,3	76,6
Escola 2	56,2	78,1	35,9	71,8
Escola 3	39,1	54,3	31,8	63,6

Pontos Possíveis:

Língua Portuguesa: 0 a 72 pontos

Matemática: 0 a 50 pontos

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)

Analisando o desempenho das 2<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática no ano de 2008 (ver Tabela 12), constatamos que, em relação à média de pontos em Língua Portuguesa e em Matemática, a Escola 1 e a Escola 2 tiveram resultados semelhantes. Já a Escola 3 apresentou resultado inferior às demais escolas pesquisadas, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Mesmo com essa discrepância, nenhuma das escolas ficou abaixo da média (Português, 36 e Matemática 25).

A escala de desempenho de Língua Portuguesa é composta de seis níveis (de 1 a 6). Cada nível da escala descreve as habilidades que os alunos demonstram ter desenvolvido. A interpretação da escala é cumulativa, ou seja, os alunos que estão em um nível mais alto da escala dominam também as habilidades descritas nos níveis mais baixos. A descrição dos níveis é apresentada no Quadro 4.

**QUADRO 4 – Níveis da Escala de Desempenho da 2ª série em Língua Portuguesa (2008)**

Nível	Pontuação	Descrição do Nível
1	0 a 7	Os alunos escrevem sem correspondência sonora.
2	8 a 14	Os alunos escrevem com correspondência sonora ainda não alfabética.
3	15 a 43	Os alunos escrevem com correspondência sonora alfabética; produzem texto com algumas características da linguagem escrita e do gênero proposto (conto); e localizam, na leitura, informações explícitas contidas no texto informativo.
4	44 a 53	Os alunos escrevem com ortografia regular; produzem texto com características da linguagem escrita e do gênero proposto (conto); e leem com autonomia, fazendo interferências a partir do texto informativo.
5	54 a 68	Os alunos escrevem com ortografia regular; produzem texto com características da linguagem escrita e do gênero proposto (conto); e produzem texto com algumas características da linguagem escrita, a partir de situação de leitura autônoma e de texto de outro gênero (instrucional).
6	69 a 72	Os alunos escrevem com ortografia regular e produzem texto com características da linguagem escrita, tanto no gênero proposto (conto) como em situação de leitura autônoma e de texto de outro gênero (institucional).

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)

Os dados da escala de desempenho em Língua Portuguesa revelam que a maioria dos alunos (72,1%) da Escola 1 já possui escrita alfabética, concentrando-se entre os níveis 4 a 6, com índices semelhantes aos do Estado de São Paulo, da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente e da Rede Municipal de Martinópolis. Já 82% dos alunos da Escola 2 apresentam escrita alfabética, concentrando entre os níveis 4 a 6, dados que superaram os resultados da escola 1, ficando dessa forma acima dos dados do Estado de São Paulo (67,6%), da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente (75%) e da Rede Municipal de Martinópolis (70%);

Ao contrário das Escolas 1 e 2, a Escola 3 apresentou uma significativa porcentagem de alunos entre os níveis mais elementares de aquisição da escrita (56,7%), contra 43,3% que já se encontram alfabetizados. A escola obteve índices inferiores ao da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, ficando abaixo também dos índices do Estado de São Paulo e da própria Rede Municipal (ver Tabela 13).

**TABELA 13** – Distribuição Percentual Comparada em Língua Portuguesa (Ano 2008)

	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>	<b>Nível 4</b>	<b>Nível 5</b>	<b>Nível 6</b>
ESTADO	6,4	3,4	22,7	15,6	36,8	15,2
DIRETORIA P.P.	4,4	0,8	19,8	21,4	39,1	14,5
REDE MUN. MARTINÓPOLIS	5,1	3,1	21,9	11,7	33,9	24,2
ESCOLA 1	4,8	3,8	19,2	4,8	35,6	31,7
ESCOLA 2	5,7	1,6	10,7	11,5	36,1	34,4
ESCOLA 3	6,7	10,0	40,0	10,0	23,3	10

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)

A escala de desempenho de Matemática é composta de seis níveis (de 1 a 6). Cada nível da escala descreve as habilidades que os alunos demonstram ter desenvolvido. A interpretação da escala é cumulativa, ou seja, os alunos que estão em um nível mais alto da escala dominam também as habilidades descritas nos níveis mais baixos (ver Quadro 6).

**QUADRO 5 – Níveis da Escala de Desempenho da 2ª Série em Matemática**

<b>Nível</b>	<b>Pontuação</b>	<b>Descrição do Nível</b>
1	0 a 12	Os alunos não demonstram domínio das habilidades avaliadas pelos itens da prova.
2	13 a 27	Os alunos identificam formas arredondadas em representações de objetos tridimensionais; reconhecem o valor de cédulas e moedas; comparam duas coleções e indicam o que tem maior número de elementos.
3	28 a 34	Os alunos resolvem problemas associados à adição como os que envolvem a ideia de juntar ou o cálculo da quantidade final de objetos de uma coleção que sofre transformação; indicam o valor total de uma certa quantia de cédulas de diferentes valores; e identificam o maior e o menor número de uma sequência.
4	35 a 39	Os alunos calculam o resultado de uma adição com reserva; calculam o resultado de uma subtração sem recurso; fazem cálculos com os valores de moedas e cédulas, efetuando trocas; resolvem problemas associados à subtração que envolvem o cálculo da quantidade final de uma coleção que sofre uma transformação; e identificam informações contidas em uma tabela simples.
5	40 a 44	Os alunos resolvem problemas associados à subtração que envolvem a idéia de comparação; organizam escritas numéricas em ordem crescente; lêem gráficos simples de colunas e identificam dados neles apresentados.
6	45 a 50	Os alunos produzem escritas numéricas, demonstrando compreender regras do sistema de numeração decimal como a de valor posicional; identificam dados expressos e um calendário; e lêem tabela de dupla entrada e identificam dados nelas expressos.

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)

Em relação à Matemática, considera-se, para efeito desta análise, até o nível 3, os alunos com conhecimentos mais elementares desenvolvidos até o momento da avaliação, e a partir do nível 4 até o 6, os alunos que já possuem conhecimentos mais elaborados, desenvolvendo habilidades e competências relacionados à série que estão cursando. Partindo dessa premissa, comparamos o desempenho dos alunos das segundas séries das três escolas do Município de Martinópolis, comparando-os com o desempenho das mesmas séries no Estado de São Paulo, na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente e com a Rede Municipal de Martinópolis (ver Tabela 14).

**TABELA 14** – Distribuição Comparada do Desempenho dos Alunos em Matemática (Ano 2008)

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
ESTADO	3,8	12,5	11,6	12,3	18,2	41,6
DIRETORIA P.P.	4,8	10,4	11,2	7,2	13,5	53,0
REDE MUNIC.	4,6	15,3	15,6	17,6	15,9	31,1
ESCOLA 1	2,0	17,3	10,2	10,2	20,4	39,8
ESCOLA 2	5,6	14,5	16,9	21,0	12,1	29,8
ESCOLA 3	20,0	13,3	16,7	6,7	16,7	26,7

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)

Na Escola 1, mais de 70% dos alunos estão nos níveis mais elevados de desempenho, o que demonstra que já desenvolveram habilidades e competências relacionadas às séries que estão cursando. No entanto, apresentam desempenho um pouco inferior ao do Estado de São Paulo (72,1%) e da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente (73,6%). Seu desempenho foi superior apenas à média do Município de Martinópolis (64,5%).

A Escola 2 apresentou desempenho inferior ao da Escola 1, contando com 63% dos alunos entre os níveis 4 e 6, mas a maior porcentagem dos alunos também está nos níveis mais elevados da escala, o que demonstra que já desenvolveram habilidades e competências relacionadas às séries que estão cursando. Nesta escola, os índices foram inferiores aos do Estado, aos da Diretoria de Ensino e aos da própria Rede Municipal.

Como observado em Língua Portuguesa, em Matemática os resultados apresentados pela Escola 3 foram inferiores aos das outras duas, apresentando 50% dos alunos divididos nos níveis mais elementares e 50% nos níveis mais elevados da escala de desempenho, ficando abaixo dos índices da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, do Estado de São Paulo e da Rede Municipal.

O quadro abaixo mostra a classificação dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa, no qual os alunos são classificados de acordo com a pontuação obtida, entre os níveis abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Cada nível corresponde ao conhecimento acumulado pelo aluno.

**QUADRO 6 – Descrição dos Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa – 4ª Série**

<b>Nível</b>	<b>Pontuação</b>	<b>Descrição do Nível</b>
<b>ABAIXO DO BÁSICO</b>	<150	Os alunos classificados no nível abaixo do básico demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
<b>BÁSICO</b>	150 a <200	Os alunos classificados no nível básico demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série escolar em que se encontram.
<b>ADEQUADO</b>	200 a <250	Os alunos classificados no nível adequado demonstram domínio dos conteúdos, competência e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
<b>AVANÇADO</b>	≥250	Os alunos classificados no nível avançado demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para a série escolar em que se encontram.

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)

Com base na descrição dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa da 4ª série, algumas comparações podem ser feitas (ver Tabela 15).

**TABELA 15 – Distribuição Percentual dos Alunos da 4ª série nos Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa (Ano 2008)**

	<b>Abaixo do Básico</b>	<b>Básico</b>	<b>Adequado</b>	<b>Avançado</b>
<b>Rede Estadual</b>	26,7	41,0	25,8	6,5
<b>Diretoria de P.P</b>	27,4	43,6	22,0	7,0
<b>Rede Municipal</b>	30,4	43,0	20,7	5,9
<b>Escola 1</b>	25,3	52,7	17,6	4,4
<b>Escola 2</b>	29,6	35,8	27,7	6,9
<b>Escola 3</b>	35,5	45,2	9,7	9,7

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)

A Escola 1 apresentou 78% dos alunos entre os níveis abaixo do básico e básico, contando com apenas 22% dos alunos nos níveis adequado e avançado, obtendo dessa forma resultados inferiores aos da Rede Estadual (67,7%), da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente (71%) e da Rede Municipal (73,4%).

A Escola 2, por sua vez, obteve índices melhores do que os da Escola 1, contando com 65,4% dos alunos entre os níveis abaixo do básico e básico e

34,6% entre os níveis avançado e adequado, superando os resultados da Rede Estadual, da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente e da Rede Municipal.

A Escola 3 apresentou os piores índices, com 80,7% dos alunos entre os níveis abaixo do básico e básico, e 19,4% dos alunos nos níveis adequado e avançado, obtendo dessa forma resultados inferiores aos da Rede Estadual, da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente e da Rede Municipal.

As três escolas pesquisadas apresentaram média superior a 70% dos alunos enquadrados nos níveis abaixo do básico e básico, demonstrando que a maioria dos alunos avaliados apresenta domínio insuficiente e parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram. Esses resultados apresentados pelas escolas pesquisadas não destoam dos resultados da Diretoria de Ensino e da Rede Estadual que, como podemos observar, apresentaram resultados semelhantes.

O Quadro 8 mostra a descrição dos níveis de proficiência em Matemática, em que os alunos são classificados de acordo com a pontuação obtida, entre os níveis abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Cada nível corresponde ao conhecimento acumulado pelo aluno.

**QUADRO 7** – Descrição dos Níveis de Proficiência em Matemática da 4ª Série (Ano 2008)

Nível	Pontuação	Descrição do Nível
<b>ABAIXO DO BÁSICO</b>	< 175	Os alunos classificados no nível abaixo do básico demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
<b>BÁSICO</b>	175 a < 225	Os alunos classificados no nível básico demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série escolar em que se encontram.
<b>ADEQUADO</b>	225 a < 275	Os alunos classificados no nível adequado demonstram domínio dos conteúdos, competência e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
<b>AVANÇADO</b>	≥ 275	Os alunos classificados no nível avançado demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para a série escolar em que se encontram.

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)-

Para efeito da análise dos dados da Tabela 16, consideramos os níveis abaixo do básico e básico como os mais elementares; os alunos classificados nesses níveis apresentam domínio insuficiente ou parcial dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a 4ª série escolar, na disciplina de Matemática. A partir dos níveis adequado e avançado, os alunos demonstram domínio e conhecimento dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram, no caso, Matemática na 4ª série.

**Tabela 16** – Distribuição Percentual dos Alunos da 4ª Série nos Níveis de Proficiência em Matemática (Ano 2008)

	<b>Abaixo do Básico</b>	<b>Básico</b>	<b>Adequado</b>	<b>Avançado</b>
<b>Rede Estadual</b>	39,1	37,3	19,4	4,2
<b>Diretoria P.P</b>	41,9	35,5	18,7	4,0
<b>Rede Municipal</b>	34,5	39,0	21,2	5,4
<b>Escola 1</b>	36,7	43,2	15,7	4,4
<b>Escola 2</b>	27,8	38,6	26,6	7,0
<b>Escola 3</b>	38,7	38,7	9,7	12,9

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)- disponível somente mediante senha da unidade escolar.

Na Escola 1, 80% dos alunos das 4<sup>as</sup> séries obtiveram resultados entre abaixo do básico e básico em Matemática, superando os índices do Estado, da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente e até mesmo da Rede Municipal de Martinópolis. Ou seja, o desempenho da Escola 1 foi pior do que o das escolas do Estado, da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente e da Rede Municipal de Martinópolis.

A Escola 2 apresentou melhores resultados do que a Escola 1, ficando com 66,4% dos alunos entre os níveis abaixo do básico e básico, índice melhor que os do Estado (76,4%), da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente (77,4%) e da Rede Municipal (73,5%).

A Escola 3 apresentou 77,4% dos alunos entre os níveis abaixo do básico e básico e apenas 22,6% nos níveis adequado e avançado, tendo o mesmo resultado da Diretoria de Ensino e atingindo índices superiores aos do Estado e da própria Rede Municipal.

De modo semelhante ao ocorrido com a Língua Portuguesa, em média 74% dos alunos encontram-se nos níveis abaixo do básico e básico, seguindo a tendência apresentada pela Diretoria de Ensino de Presidente Prudente e pelas Redes Estadual e Municipal. De acordo com os níveis de proficiência, essa porcentagem de alunos demonstrou domínio insuficiente e ou parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série escolar em que se encontram.

Os níveis de desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática foram definidos pelo agrupamento de pontos das escalas de proficiência utilizados na Prova Brasil e no SAEB e pela sua adequação à Proposta Curricular do Estado de São Paulo (ver Quadro 8).

**QUADRO 8** – Descrição dos Níveis de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática

Nível	Pontuação	
	Língua Portuguesa	Matemática
<b>ABAIXO DO BÁSICO</b>	<150	<175
<b>BÁSICO</b>	150 a < 200	175 a < 225
<b>ADEQUADO</b>	200 a < 250	225 a < 275
<b>AVANÇADO</b>	≥ 250	≥ 275

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)-

O SARESP 2008 permitiu fazer-se uma comparação da distribuição percentual dos alunos das 4<sup>as</sup> séries, nos níveis da escala da Prova Brasil e SAEB, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Na Tabela 17 podemos observar a distribuição percentual dos alunos das 4<sup>as</sup> séries na disciplina de Língua Portuguesa.

**TABELA 17** – Distribuição Percentual dos Alunos das 4<sup>a</sup> Séries nos Níveis da Escala da Prova Brasil e SAEB – Língua Portuguesa (Ano 2008)

Níveis	Escola 1	Escola 2	Escola 3
<b>&lt; 150</b> (abaixo do básico)	25,3	29,5	35,5
<b>150 a &lt; 200</b> (básico)	52,8	35,9	45,2
<b>200 a &lt; 250</b> (adequado)	17,6	27,7	9,7
<b>≥ 250</b> (avançado)	4,4	6,9	9,7

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)-

De acordo com a análise, algumas comparações podem ser destacadas.

Considerando o desempenho das 4<sup>as</sup> séries em Língua Portuguesa, a Escola 1 apresentou 78% dos alunos entre os níveis abaixo do básico e básico, e 22% dos alunos entre os níveis adequado e avançado. Já a Escola 2 apresentou resultado melhor que o obtido pela Escola 1, contando com 65,4% dos alunos entre os níveis abaixo do básico e básico, e 34,6% dos alunos entre os níveis adequado e avançado. Por último, a Escola 3 apresentou o pior resultado dentre as três escolas pesquisadas, contando com 80,7% dos alunos entre os níveis abaixo do básico e básico e 19,4% dos alunos entre os níveis adequado e avançado.

Em relação à disciplina de Matemática, podemos fazer as seguintes considerações, analisando os dados da Tabela 18.

A Escola 1 apresentou 79% dos alunos entre os níveis abaixo do básico e básico e 21,1% dos alunos entre os níveis adequado e avançado. A Escola 2 apresentou um resultado melhor que o da Escola 1, com 66,4% dos alunos entre os níveis abaixo do básico e básico e 33,6% dos alunos entre os níveis adequado e avançado. A Escola 3, por sua vez, apresentou resultado semelhante ao da Escola 1, contando com 77,5% entre os níveis abaixo do básico e básico e 22,6% dos alunos entre os níveis adequado e avançado.

**TABELA 18** – Distribuição Percentual dos Alunos das 4<sup>a</sup> Séries nos Níveis da Escala da Prova Brasil e SAEB – Matemática (Ano 2008)

<b>Níveis</b>	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>
<b>&lt; 175</b> (abaixo do básico)	36,7	27,8	38,8
<b>175 a &lt; 225</b> (básico)	42,3	38,6	38,7
<b>225 a &lt; 275</b> (adequado)	16,7	26,6	9,7
<b>≥ 275</b> (avançado)	4,4	7,0	12,9

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)

Concluindo esta análise, observamos que, em Língua Portuguesa e Matemática, as médias foram praticamente iguais, atingindo-se em Língua

Portuguesa uma média de 74,7% dos alunos classificados entre a baixo do básico e básico e 25,3% entre os níveis adequado e avançado, e em Matemática uma média de 74,3% dos alunos foi classificada entre abaixo do básico e básico, e 25,7% entre os níveis adequado e avançado.

Para completar a análise, vamos utilizar os resultados da distribuição percentual dos alunos nos níveis de proficiência em redação das 4<sup>as</sup> séries. Na montagem da Tabela 18, foi considerada a pontuação obtida pelos alunos nos níveis de desempenho em redação (ver Quadro 09).

#### **QUADRO 09 – Descrição dos Níveis de Desempenho em Redação**

<b>Nível</b>	<b>Pontuação</b>	<b>Descrição do Nível</b>
<b>ABAIXO DO BÁSICO</b>	<50	Os alunos classificados no nível abaixo do básico demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
<b>BÁSICO</b>	50 a < 65	Os alunos classificados no nível básico demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série escolar em que se encontram.
<b>ADEQUADO</b>	65 a < 90	Os alunos classificados no nível adequado demonstram domínio dos conteúdos, competência e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
<b>AVANÇADO</b>	≥ 90	Os alunos classificados no nível avançado demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para a série escolar em que se encontram.

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)-

Os resultados dos dados da Tabela 19 evidenciaram uma posição discrepante com os resultados apresentados até agora, pois, em redação, as escolas tiveram a maior porcentagem dos alunos classificados entre os níveis adequado e avançado.

**TABELA 19** – Distribuição Percentual dos Alunos da 4ª Série nos Níveis de Proficiência (Ano 2008)

<b>4ª Série EF</b>	<b>Abaixo do Básico</b>	<b>Básico</b>	<b>Adequado</b>	<b>Avançado</b>
<b>Rede Estadual</b>	14,3	23,3	32,9	29,5
<b>Diretoria P.P</b>	16,4	17,4	35,9	30,3
<b>Rede Municipal</b>	7,1	21,7	42,7	28,5
<b>Escola 1</b>	3,3	15,6	53,3	27,8
<b>Escola 2</b>	8,3	20,4	39,5	31,8
<b>Escola 3</b>	16,7	30,0	30,0	23,3

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)-

A Escola 1 apresentou 18,9% dos alunos entre os níveis abaixo do básico e básico e 81,1% entre os níveis adequado e avançado, obtendo melhor resultado que a Rede Estadual, a Diretoria de Ensino de Presidente Prudente e a Rede Municipal de Martinópolis. De modo aproximado ao desempenho da Escola 1, a Escola 2 apresentou 28,7% dos alunos entre os níveis abaixo do básico e básico e 71,3% dos alunos entre os níveis adequado e avançado, obtendo também, como a Escola 1, resultados superiores ao da Rede Estadual (37,6% abaixo do básico e básico e 62,4% entre os níveis adequado e avançado), da Diretoria de Ensino (33,8% abaixo do básico e básico e 66,2% entre os níveis adequado e avançado) e empatando com os resultados da Rede Municipal. Já a Escola 3 apresentou o pior desempenho em redação, comparado ao da Escola 1 e da Escola 2, sendo que 46,7% dos alunos ficaram entre os níveis abaixo do básico e básico e 53% entre os níveis adequado e avançado, obtendo índices inferiores aos da Rede Estadual, da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente e da Rede Municipal de Martinópolis.

De acordo com a descrição dos níveis de desempenho, os alunos que se encontram nos níveis adequado e avançado demonstram domínio e conhecimento dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.

### 4.3.2 Análise dos resultados da Prova Brasil

A avaliação externa Prova Brasil foi aplicada nas 4ª Séries do Ciclo I, nos anos de 2005 e 2007. Elaboramos gráficos que mostram a evolução dos alunos nessa avaliação. Ressaltamos que as médias de desempenho dos alunos nessa avaliação vão subsidiar o cálculo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que utiliza também as taxas de aprovação e evasão.

Os resultados da Prova Brasil são organizados em uma escala de oito níveis em Língua Portuguesa 4ª série (ver Quadro 10) e 10 níveis para Matemática 4ª série (ver Quadro 11) para atender à finalidade da avaliação, esclarecer a escola a respeito da proficiência em leitura de seus alunos e orientar a ação docente para que o conhecimento dos alunos possa ser ampliado e aprofundado. Um nível é uma classificação utilizada para caracterizar as habilidades comuns a um grupo de alunos que realizaram a avaliação. Essa classificação permite a identificação de uma determinada competência comum a esse grupo. Esses níveis não são definidos antes de realizada a prova, procurando “encaixar” os resultados dentro da escala. Ao contrário, os resultados é que orientam a definição dos níveis. Os alunos são agrupados por competência constituída, por conhecimentos já adquiridos e capazes de serem mobilizados.

O movimento intitulado “Todos pela Educação” definiu um nível desejável para os alunos ao final de cada ciclo. Para a 4ª série (5º ano) em Matemática, o nível mínimo deveria ser de 225 e, em Língua Portuguesa, 200. Já para a 8ª série (9º ano) em Matemática, o nível deveria ser de 300 e, em Língua Portuguesa, 275. Esses parâmetros foram adotados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Na realidade, para considerar a variação natural entre os alunos, estabeleceu que, em cada momento em que se olhar a escala, pelo menos 70% de seus alunos devem estar acima desses níveis.

## QUADRO 10 – Descrição dos Níveis da Escala de Desempenho em Língua Portuguesa

<p><b>Nível 0</b></p> <p><b>Abaixo de 125</b></p>	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível. Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares como as de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-localizar informações (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa);</li> <li>-identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e identificar o tema em um texto simples e curto.</li> </ul>
<p><b>Nível 1</b></p> <p><b>125 a 150</b></p>	<p>A partir de textos curtos, como contos infantis, histórias em quadrinhos e convites, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizam informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão;</li> <li>• inferem informações implícitas;</li> <li>• reconhecem elementos como o personagem principal;</li> <li>• interpretam o texto com auxílio de elementos não verbais;</li> <li>• identificam a finalidade do texto;</li> <li>• estabelecem relação de causa e consequência em textos verbais e não-verbais; e</li> <li>• conhecem expressões próprias da linguagem coloquial.</li> </ul>
<p><b>Nível 2</b></p> <p><b>150 a 175</b></p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizam informações explícitas em textos narrativos mais longos, em textos poéticos, informativos e em anúncio de classificados;</li> <li>• localizam informações explícitas em situações mais complexas, por exemplo, requerendo a seleção e a comparação de dados do texto;</li> <li>• inferem o sentido de palavra em texto poético (cantiga popular);</li> <li>• inferem informações, identificando o comportamento e os traços de personalidade de uma determinada personagem a partir de texto do gênero conto de média extensão, de texto não-verbal ou expositivo curto;</li> <li>• identificam o tema de um texto expositivo longo e de um texto informativo simples;</li> <li>• identificam o conflito gerador de um conto de média extensão;</li> <li>• identificam marcas linguísticas que evidenciam os elementos que compõem uma narrativa (conto de longa extensão); e</li> <li>• interpretam textos com material gráfico diverso e com auxílio de elementos não verbais em histórias em quadrinhos, tirinhas e poemas, identificando características e ações dos personagens.</li> </ul>
<p><b>Nível 3</b></p> <p><b>175 a 200</b></p>	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorpora novas tipologias textuais (ex.: matérias de jornal, textos enciclopédicos, poemas longos e prosa poética). Nele, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizam informações explícitas a partir da reprodução das ideias de um trecho do texto;</li> <li>• inferem o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto;</li> <li>• inferem informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não-verbais;</li> <li>• interpretam histórias em quadrinhos de maior complexidade temática, reconhecendo a ordem em que os fatos são narrados;</li> </ul> <p style="text-align: right;">Continua</p>

	<p style="text-align: right;">Continuação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam a finalidade de um texto jornalístico;</li> <li>• localizam informações explícitas, identificando as diferenças entre textos da mesma tipologia (convite);</li> <li>• reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos (a solução do conflito e o narrador);</li> <li>• identificam o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação;</li> <li>• distinguem efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual;</li> <li>• identificam o emprego adequado de homônimas;</li> <li>• identificam as marcas linguísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos; e</li> <li>• reconhecem as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos.</li> </ul>
<p><b>Nível 4</b> 200 a 225</p>	<p>A partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem;</li> <li>• inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia;</li> <li>• inferem a intenção implícita na fala de personagens, identificando o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema;</li> <li>• distinguem o fato da opinião relativa a ele e identificam a finalidade de um texto informativo longo;</li> <li>• estabelecem relações entre partes de um texto pela identificação de substituições pronominais ou lexicais;</li> <li>• reconhecem diferenças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos;• estabelecem relação de causa e consequência explícita entre partes e elementos em textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros;</li> <li>• identificam os efeitos de sentido e humor decorrentes do uso dos sentidos literal e conotativo das palavras e de notações gráficas; e</li> <li>• identificam a finalidade de um texto informativo longo e de estrutura complexa, característico de publicações didáticas.</li> </ul>
<p><b>Nível 5</b> 225 a 250</p>	<p>Os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão;</li> <li>• localizam a informação principal;</li> <li>• localizam informação em texto instrucional de vocabulário complexo;</li> <li>• identificam a finalidade de um texto instrucional, com linguagem pouco usual e com a presença de imagens associadas à escrita;</li> <li>• inferem o sentido de uma expressão em textos longos com estruturas temática e lexical complexas (carta e história em quadrinhos);</li> </ul> <p style="text-align: right;">Continua</p>

	Continuação
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estabelecem relação entre as partes de um texto, pelo uso do "porque" como conjunção causal; e</li> <li>• identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa.</li> </ul>
<b>Nível 6</b> <b>250 a 275</b>	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizam informações em paráfrases, a partir de texto expositivo extenso e com elevada complexidade vocabular;</li> <li>• identificam a intenção do autor em uma história em quadrinhos;</li> <li>• depreendem relações de causa e consequência implícitas no texto;</li> <li>• identificam a finalidade de uma fábula, demonstrando apurada capacidade de síntese;</li> <li>• identificam a finalidade de textos humorísticos (anedotas), distinguindo efeitos de humor mais sutis;</li> <li>• estabelecem relação de sinonímia entre uma expressão vocabular e uma palavra;</li> </ul> <p>e</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, conjunção temporal ou advérbio de negação, em contos.</li> </ul>
<b>Nível 7</b> <b>275 a 300</b>	<p>Na 4ª e na 8ª séries, os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos;</li> <li>• diferenciam a parte principal das secundárias em texto informativo que recorre à Exemplificação.</li> </ul>
<b>Nível 8</b> <b>300 a 325</b>	<p>Os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto, caracterizadas por expressões idiomáticas.</li> </ul>

Fonte: <http://provabrazil.inep.gov.br>

O quadro a seguir vai fazer a descrição dos níveis da escala de desempenho em Matemática.

**QUADRO 11 – Descrição dos Níveis da Escala de Desempenho em Matemática**

<p><b>Nível 0</b></p> <p><b>Abaixo de 125</b></p>	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo do nível 125.</p> <p>Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois ainda não demonstraram ter desenvolvido as habilidades mais simples apresentadas para os alunos da 4ª série como exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-somar e subtrair números decimais;</li> <li>-fazer adição com reserva;</li> <li>-multiplicar e dividir com dois algarismos;</li> <li>-trabalhar com frações.</li> </ul>
<p><b>Nível 1</b></p> <p><b>125 a 150</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries resolvem problemas de cálculo de área com base na contagem das unidades de uma malha quadriculada e, apoiados em representações gráficas, reconhecem a quarta parte de um todo.</li> </ul>
<p><b>Nível 2</b></p> <p><b>150 a 175</b></p>	<p>Os alunos da 4ª e da 8ª séries são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• resolver problemas envolvendo adição ou subtração, estabelecendo relação entre diferentes unidades monetárias (representando um mesmo valor ou numa situação de troca, incluindo a representação dos valores por numerais decimais);</li> <li>• calcular adição com números naturais de três algarismos, com reserva;</li> <li>• reconhecer o valor posicional dos algarismos em números naturais;</li> <li>• localizar números naturais (informados) na reta numérica;</li> <li>• ler informações em tabela de coluna única; e</li> <li>• identificar quadriláteros.</li> </ul>
<p><b>Nível 3</b></p> <p><b>175 a 200</b></p>	<p>Os alunos das duas séries, neste nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam a localização (lateralidade) ou a movimentação de objeto, tomando como referência a própria posição;</li> <li>• identificam figuras planas pelos lados e pelo ângulo reto;</li> <li>• leem horas e minutos em relógio digital e calculam operações envolvendo intervalos de tempo;</li> <li>• calculam o resultado de uma subtração com números de até três algarismos, com reserva;</li> <li>• reconhecem a representação decimal de medida de comprimento (cm) e identificam sua localização na reta numérica;</li> <li>• reconhecem a escrita por extenso de números naturais e a sua composição e decomposição em dezenas e unidades, considerando o seu valor posicional na base decimal;</li> <li>• efetuam multiplicação com reserva, tendo por multiplicador um número com um algarismo;</li> <li>• leem informações em tabelas de dupla entrada;</li> <li>• resolvem problemas:</li> </ul> <p>o relacionando diferentes unidades de uma mesma medida para cálculo de</p> <p style="text-align: right;">Continua</p>

	<p style="text-align: right;">Continuação</p> <p>intervalos (dias e semanas, horas e minutos) e de comprimento (m e cm); e o envolvendo soma de números naturais ou racionais na forma decimal, constituídos pelo mesmo número de casas decimais e por até três algarismos.</p>
<p><b>Nível 4</b></p> <p><b>200 a 225</b></p>	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos das duas séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam localização ou movimentação de objetos em representações gráficas, com base em referencial diferente da própria posição;</li> <li>• estimam medida de comprimento usando unidades convencionais e não convencionais;</li> <li>• interpretam dados num gráfico de colunas por meio da leitura de valores no eixo vertical;</li> <li>• estabelecem relações entre medidas de tempo (horas, dias, semanas), e, efetuam cálculos utilizando as operações a partir delas;</li> </ul> <p>leem horas em relógios de ponteiros, em situação simples;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• calculam resultado de subtrações mais complexas com números naturais de quatro algarismos e com reserva; e</li> <li>• efetuam multiplicações com números de dois algarismos e divisões exatas por números de um algarismo.</li> </ul>
<p><b>Nível 5</b></p> <p><b>225 a 250</b></p>	<p>Os alunos da 4<sup>a</sup> e da 8<sup>a</sup> séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• calculam divisão com divisor de duas ordens;</li> <li>• identificam os lados e, conhecendo suas medidas, calculam a extensão do contorno de uma figura poligonal dada em uma malha quadriculada;</li> <li>• identificam propriedades comuns e diferenças entre sólidos geométricos (número de faces);</li> <li>• comparam e calculam áreas de figuras poligonais em malhas quadriculadas;</li> <li>• resolvem uma divisão exata por número de dois algarismos e uma multiplicação cujos fatores são números de dois algarismos;</li> <li>• reconhecem a representação numérica de uma fração com o apoio de representação gráfica;</li> <li>• localizam informações em gráficos de colunas duplas;</li> <li>• conseguem ler gráficos de setores;</li> <li>• resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- envolvendo conversão de kg para g ou relacionando diferentes unidades de medida de tempo (mês/trimestre/ano);</li> <li>-de trocas de unidades monetárias, envolvendo número maior de cédulas e em situações menos familiares;</li> <li>- utilizando a multiplicação e reconhecendo que um número não se altera ao multiplicá-lo por um; e envolvendo mais de uma operação.</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: right;">Continua</p>

<p><b>Nível 6</b></p> <p><b>250 a 275</b></p>	<p style="text-align: right;">Continuação</p> <p>Os alunos das duas séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• calculam expressão numérica (soma e subtração), envolvendo o uso de parênteses e colchetes;</li> <li>• identificam algumas características de quadriláteros relativas aos lados e ângulos;</li> <li>• reconhecem a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado e resolvem problemas de composição ou decomposição mais complexos do que nos níveis anteriores;</li> <li>• reconhecem a invariância da diferença em situação-problema;</li> <li>• comparam números racionais na forma decimal, no caso de terem diferentes partes inteiras, e calculam porcentagens simples;</li> <li>• localizam números racionais na forma decimal na reta numérica;</li> <li>• reconhecem o gráfico de colunas correspondente a dados apresentados de forma textual;</li> <li>• identificam o gráfico de colunas correspondente a um gráfico de setores; e</li> <li>• resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- realizando cálculo de conversão de medidas: de tempo (dias/anos), de temperatura (identificando sua representação numérica na forma decimal), comprimento (m/km) de capacidade (ml/L); e</li> <li>- de soma, envolvendo combinações, e de multiplicação, envolvendo configuração retangular em situações contextualizadas.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Nível 7</b></p> <p><b>275 a 300</b></p>	<p>Os alunos das duas séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam as posições dos lados de quadriláteros (paralelismo);</li> <li>• estabelecem relação entre frações próprias e impróprias e as suas representações na forma decimal, assim como as localizam na reta numérica;</li> <li>• identificam poliedros e corpos redondos, relacionando-os às suas planificações;</li> <li>• resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizando multiplicação e divisão, em situação combinatória;</li> <li>- de soma e subtração de números racionais (decimais) na forma do sistema monetário brasileiro, em situações complexas;</li> <li>- estimando medidas de grandezas, utilizando unidades convencionais (L).</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Nível 8</b></p> <p><b>300 a 325</b></p>	<p>Os alunos da 4ª e da 8ª séries resolvem problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificando a localização (requerendo o uso das definições relacionadas ao conceito de lateralidade) de um objeto, tendo por referência pontos com posição oposta à sua e envolvendo combinações;</li> <li>• realizando conversão e soma de medidas de comprimento e massa (m/km e g/kg);</li> </ul> <p style="text-align: right;">Continua</p>

	Continuação
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificando mais de uma forma de representar numericamente uma mesma fração e reconhecem frações equivalentes;</li> <li>• identificando um número natural (não informado), relacionando-o a uma demarcação na reta numérica;</li> <li>• reconhecendo um quadrado fora da posição usual; e</li> <li>• identificando elementos de figuras tridimensionais.</li> </ul>
<b>Nível 9</b>  <b>325 a 350</b>	<p>Neste nível, os alunos da 4ª e 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecem a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e /ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas;</li> <li>- identificam fração como representação que pode estar associada a diferentes significados;</li> <li>- resolvem equações do 1º grau com uma incógnita;</li> <li>- identificam diferentes representações de um mesmo número racional;</li> <li>- calculam a área de um polígono desenhado em malha quadriculada;</li> <li>- reconhecem a representação numérica de uma fração a partir do preenchimento de partes de uma figura.</li> </ul>
<b>Nível 10</b>  <b>350 a 375</b>	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível os alunos da 4ª e 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estimam a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencional ou não;</li> <li>- identificam propriedades comuns e diferentes entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações;</li> <li>- calculam o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais</li> </ul>

Fonte: <http://provabrasil.inep.gov.br>

Na sala de aula, geralmente, os professores utilizam uma escala de 0 a 10 para expressar, por meio de uma nota, a quantidade de acertos que os alunos alcançaram em uma prova, um exercício, etc. A escala utilizada na Prova Brasil não tem uma relação direta com a quantidade de acertos dos alunos na prova e, por isso, os resultados da escala são apresentados na forma de uma média de proficiência, também chamada de média de desempenho. O termo proficiência é uma medida teórica capaz de revelar, por meio das respostas dos alunos aos itens da prova, quais habilidades, dentre aquelas que foram avaliadas, eles evidenciaram

ter desenvolvido. Sendo assim, a média de proficiência alcançada por uma escola mostra o desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas pelos itens da prova.

Desta forma, a média de proficiência indica uma posição na escala, e esta posição é interpretada pedagogicamente. Por meio desta interpretação dos níveis da escala e da localização da média de desempenho, é possível saber quais competências e habilidades os alunos já construíram, quais estão desenvolvendo e aquelas a serem alcançadas.

Existe uma escala para Língua Portuguesa e outra para Matemática e cada uma delas engloba as duas séries avaliadas, 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>. As escalas são compostas por níveis de desempenho, expressos por números que vão de 0 a 500, que variam de 25 em 25 pontos. Em cada nível da escala são atribuídas as habilidades que as crianças e os jovens demonstram ter desenvolvido, sendo ordenadas de acordo com o grau de complexidade.

A Prova Brasil avalia apenas as crianças e os jovens da 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino fundamental. As habilidades mais simples que são medidas por esta avaliação nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática estão localizadas no nível 125 da tabela. Sendo assim, ainda não são avaliadas as habilidades que estão abaixo de 125, pois estas equivalem as séries inferiores à 4<sup>a</sup> série.

Apesar de ambas as escalas variarem até o nível 500, as habilidades mais complexas medidas em Língua Portuguesa para a 4<sup>a</sup> série estão concentradas no nível 8 (intervalo de 300-325) e para Matemática no nível 10 (intervalo 350-375), pois, na sua maioria, as habilidades de níveis superiores estão relacionadas com o currículo do ensino médio e não são avaliadas na Prova Brasil.

Por meio da escala pode-se verificar que percentual de alunos já construiu as competências e habilidades requeridas para cada uma das séries avaliadas, quantos ainda estão em processo de construção do que seria adequado para a série e quantos estão acima do nível.

Com estas informações, a escola pode verificar se os alunos de cada série demonstraram ter desenvolvido as habilidades requeridas para a sua série e se existe alguma porcentagem de alunos abaixo do que é esperado para a série. É importante considerar que não é esperado dos alunos da 4<sup>a</sup> série o alcance dos níveis finais da escala, pois estes apresentam habilidades por demais complexas para essa série e serão desenvolvidas ao longo do percurso no ensino fundamental e médio.

#### 4.3.2.1 Distribuição de pontuação em língua portuguesa e em matemática, dos alunos das 4ª séries das escolas pesquisadas de Martinópolis nos anos de 2005 e 2007.

Para analisarmos esses dados, tomamos como referência os parâmetros adotados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, que estabeleceu um nível desejável para os alunos ao final dos ciclos.

Como observado anteriormente, para os alunos das 4ªs séries o nível mínimo deveria ser 225 pontos em Matemática e 200 pontos em Língua Portuguesa, sendo que também foi estabelecido que 70% dos alunos devem estar acima desses níveis.

No ano de 2005, a Escola 1 teve uma média de 188,08 na disciplina de Língua Portuguesa, apresentando uma queda da média para 182,15 em 2007 (ver Tabela 20), mas mantendo-se dentro do nível 3. Em 2005, um total de quase 60% dos alunos atingiu índice acima de 200 pontos (ver Gráfico 3). Em 2005, 5% dos alunos estavam abaixo de 125, e em 2007 esse número aumentou para quase 15%, indicando que aumentou a parcela de alunos que não desenvolveram habilidades mínimas requeridas para a série.

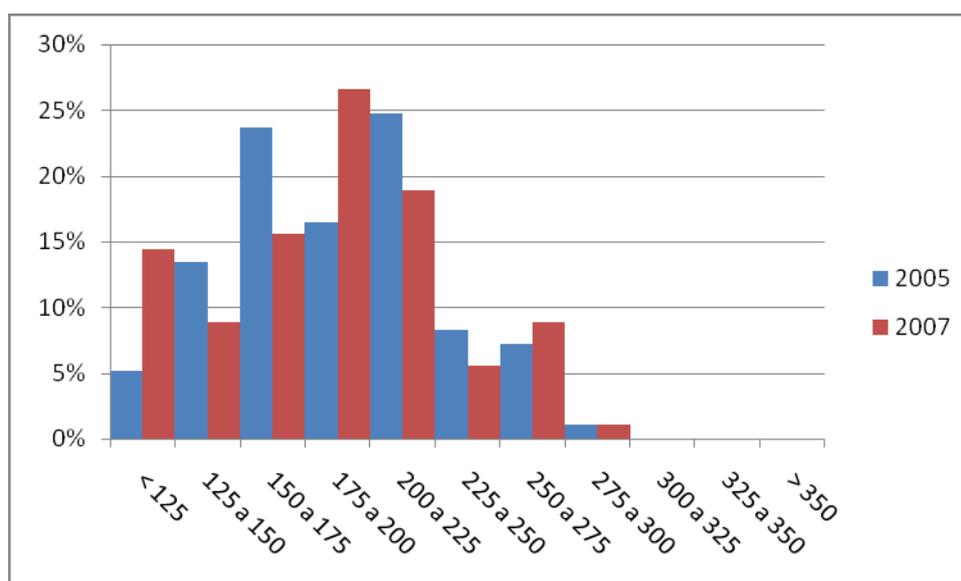
**TABELA 20 – Médias Comparadas em Língua Portuguesa**

<b>Escolas</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>
Escola 1	188,08	182,15
Escola 2	198,28	187,50
Escola 3	173,08	183,48
Escolas Estaduais de S. Paulo	180,12	176,71
Escolas Estaduais Município de Martinópolis	-	-
Escolas Municipais do Estado de S. Paulo	176,61	183,03
Escolas Municipais de Martinópolis	187,17	181,19

No ano de 2007, ocorreu uma evolução na porcentagem de alunos da Escola 1 acima de 200 pontos, mas pouco significativa, levando-se em conta que

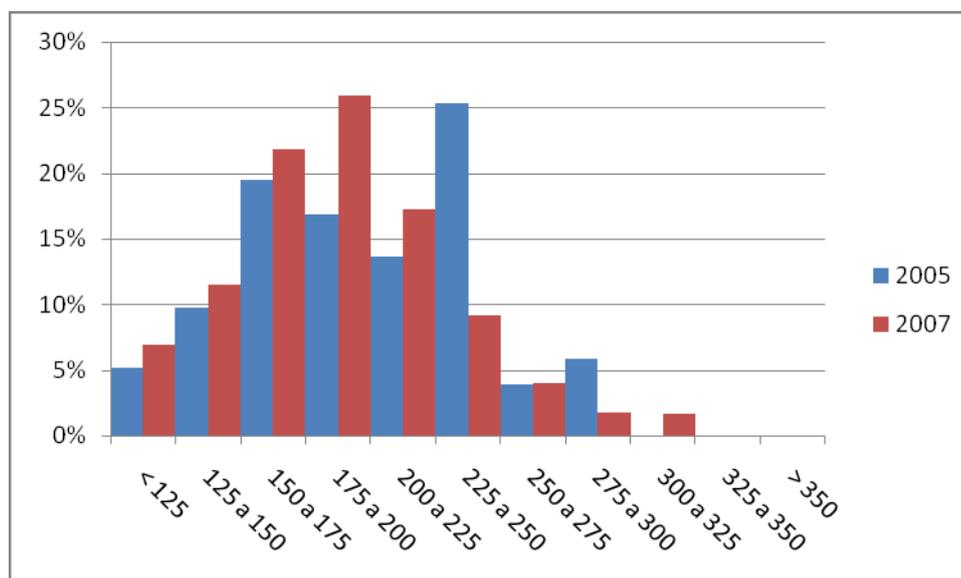
também houve um aumento de quase 10% de alunos nos níveis mais elementares (ver Gráfico 1).

**GRÁFICO 1** – Distribuição da Pontuação em Língua Portuguesa dos alunos da 4ª Série da Escola 1 (Anos 2005 e 2007)



O Gráfico nº. 2 nos mostra a distribuição da pontuação em Língua Portuguesa dos alunos da 4ª Série da Escola 2.

**GRÁFICO Nº. 2** - Distribuição da Pontuação em Língua Portuguesa de alunos da 4ª Série da Escola 2 (Anos 2005 e 2007)



No ano de 2005, a média da Escola 2 foi de 198,28, caindo para 187,50 no ano de 2007 (ver Tabela 19), ficando também dentro do nível 3. No ano de 2005, os índices alcançados pela Escola 2 estavam praticamente dentro dos níveis desejados, estabelecidos pelo PDE, com uma média de quase 70% dos alunos acima dos 200 pontos. No ano de 2005, 5% dos alunos estavam abaixo de 125 e em 2007 houve um aumento para 7%. Esse número indica que essa parcela de estudantes não desenvolveu habilidades mínimas requeridas para a série.

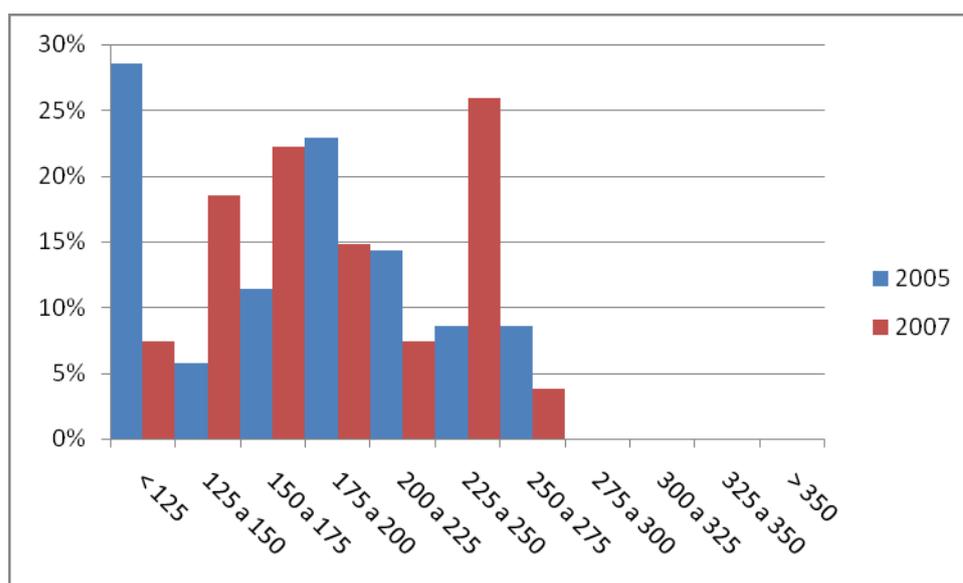
No ano de 2007, houve uma queda no índice da Escola 2, aumentando a porcentagem de alunos abaixo de 200 pontos.

No ano de 2005, a média da Escola 3 foi de 173,08, aumentando em 2007 para 183,48 (ver Tabela 19). No ano de 2005, esta escola contava com quase 30% dos alunos nos níveis mais elementares (abaixo de 125) e com uma porcentagem aproximada de 55% dos alunos acima de 200 pontos (ver Gráfico 3). Esse índice de 30% é muito elevado, e evidencia que essa parcela dos alunos não desenvolveu habilidades mínimas para a série.

No ano de 2007, houve uma variação em praticamente todos os níveis. Constatamos uma queda de 55% para 52% na porcentagem de alunos acima de 200 pontos, mas, em contra partida, a porcentagem de alunos no nível mais

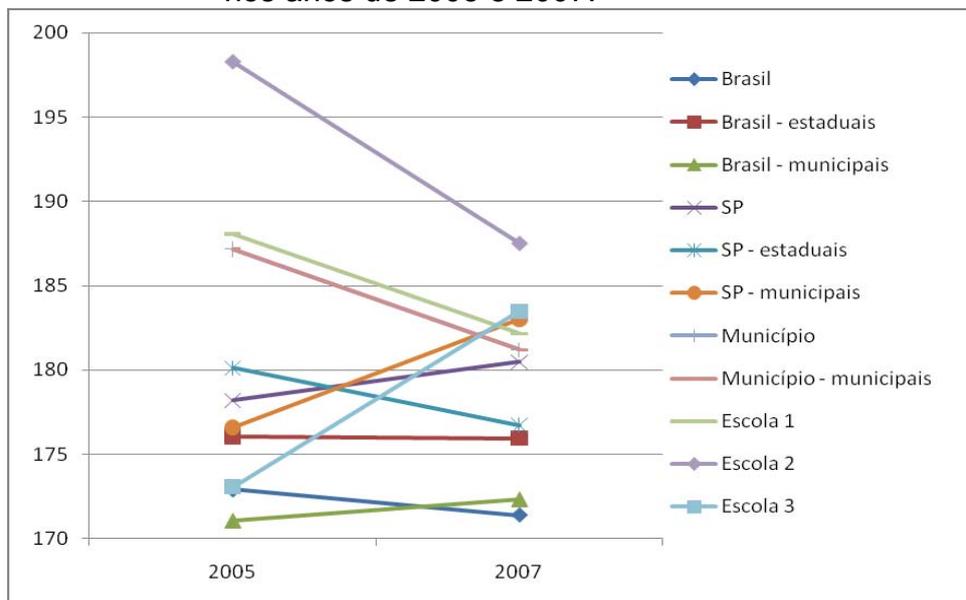
elementar passou de 28% para 7%, o que podemos considerar uma evolução, ou seja, uma melhoria significativa (ver Gráfico 3).

**GRÁFICO 3** – Distribuição da Pontuação em Língua Portuguesa de alunos da 4ª Série da Escola 3 (Anos 2005 e 2007)



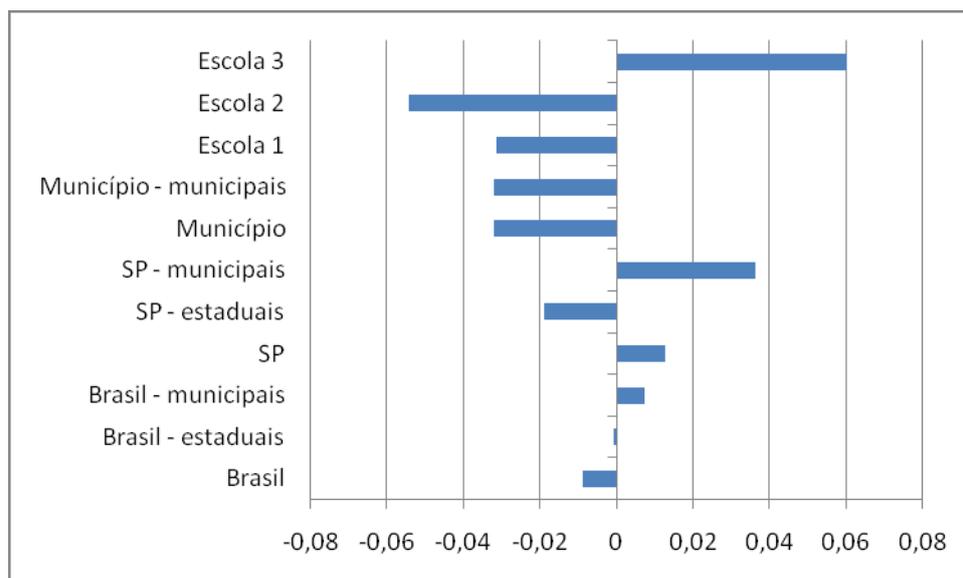
É importante ressaltar que os Gráficos 4 e 5 são complementares entre si, pois o 5 traz uma informação que existe no 4, só que mais explícita. No Gráfico 4 é possível verificar dois tipos de informação: a média das avaliações de Língua Portuguesa, comparando entre escolas (quanto mais alto o ponto em um certo ano, melhor); pela inclinação da reta é possível ver como foi a evolução da escola em relação a ela mesma. Essa última informação fica mais explícita no Gráfico 5, pois o tamanho da barra é tão maior quanto maior for a inclinação (e, portanto, a evolução da escola) no Gráfico 4. Tendo em vista isto, nos gráficos é possível verificar algumas informações:

**GRÁFICO 4** – Evolução das Escolas em Língua Portuguesa em média de pontos nos anos de 2005 e 2007.



Em 2005, o nível das escolas de Martinópolis era visivelmente mais alto que o nível de São Paulo e do Brasil (apenas uma escola era mais baixa e, mesmo assim, o nível médio da cidade era superior), particularmente da Escola 2. Em 2007, o município continua superior, mas com uma diferença muito menor, estando praticamente no mesmo nível de São Paulo. Isso ocorre porque São Paulo como um todo melhorou um pouco, em consequência do desempenho das escolas municipais (como pode ser visto pela barra positiva do Gráfico 5).

Ao mesmo tempo, a Escola 2, que tinha o melhor desempenho em 2005, teve a maior queda (barra mais negativa no Gráfico 5), aproximando-se das demais. A Escola 1 também teve queda e a Escola 3, ao contrário, teve a evolução mais acentuada das categorias comparadas. Mesmo assim, no saldo geral, o município apresentou uma queda percentual de aproximadamente 3%. Outra observação importante é que o nível de São Paulo é superior ao do Brasil, mas ocorre o mesmo fenômeno comparando 2005 e 2007: enquanto as escolas municipais tiveram aumento do desempenho, as estaduais tiveram piora.

**GRÁFICO 5 – Médias – Variação Percentual**

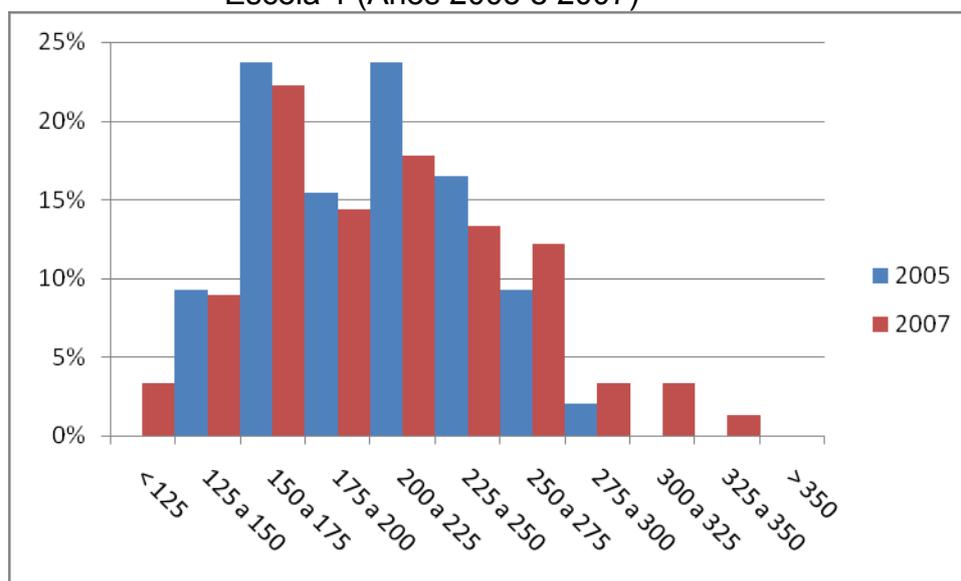
#### 4.3.2.2 Distribuição de pontuação em matemática

Em relação à disciplina de Matemática, que tem estabelecido o nível mínimo de 225 pontos, estabelecido pelo PDE, podemos fazer algumas considerações em relação às 4<sup>as</sup> séries do município de Martinópolis e às 4<sup>as</sup> séries das escolas Estaduais do Estado de São Paulo e às 4<sup>as</sup> Séries Municipais do Estado de São Paulo.

**TABELA 21 – Médias Comparadas em Matemática**

<b>Escolas</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>
Escola 1	200,83	204,59
Escola 2	216,59	210,09
Escola 3	194,36	207,17
Escolas Estaduais de S. Paulo	183,86	193,76
Escolas Estaduais Município de Martinópolis	-	-
Escolas Municipais do Estado de S. Paulo	183,38	202,27
Escolas Municipais de Martinópolis	203,61	204,72

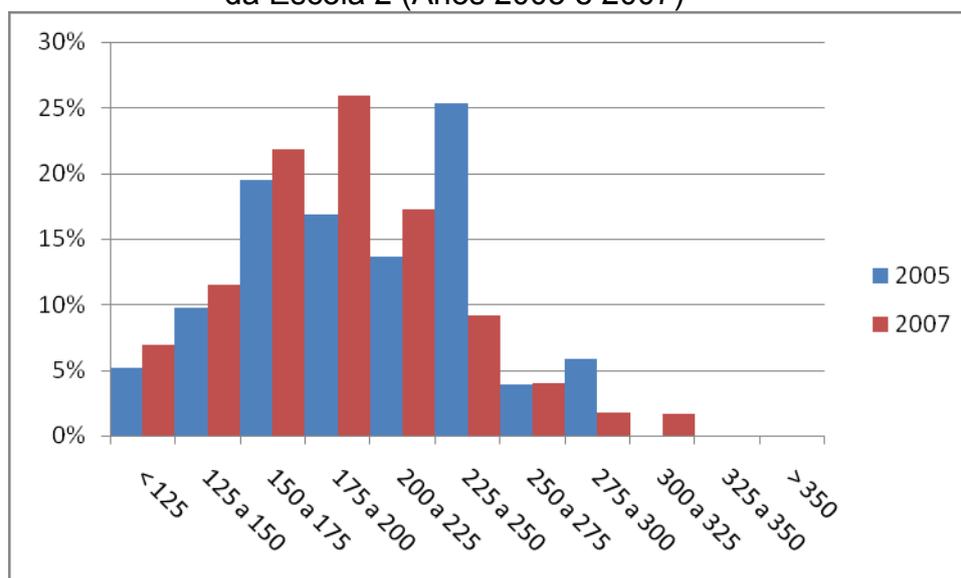
**GRÁFICO 6** – Distribuição de Pontuação em Matemática dos alunos da 4ª Série da Escola 1 (Anos 2005 e 2007)



No ano de 2005, a média da Escola 1 foi de 200,83, aumentando para 204,59 no ano de 2007 (ver Tabela 21) mas, mesmo com o aumento da média, não atingiu o nível mínimo estabelecido. No ano de 2005, esta escola contou com 47% dos alunos abaixo do índice estipulado e 53% dos alunos acima do índice estabelecido (ver Gráfico 6).

No ano 2007, observamos que, em termo de porcentagem, a mudança foi mínima, ficando praticamente 50% dos alunos abaixo do índice e 50% acima. Outra observação que podemos fazer é que, em 2005, a escola não contava com nenhum aluno abaixo de 125 pontos e, em 2007, uma pequena porcentagem de alunos atingiu esse índice (ver Gráfico 6).

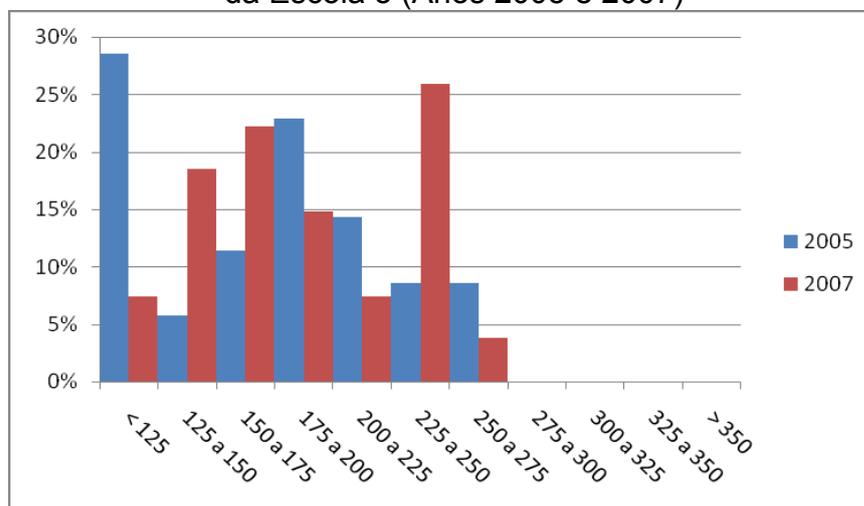
**GRÁFICO 7** – Distribuição de Pontuação em Matemática dos Alunos das 4ª Séries da Escola 2 (Anos 2005 e 2007)



No ano de 2005, a Escola 2 apresentou uma média de 216,59, caindo para 210,09 no ano de 2007 (ver Tabela 21). No ano de 2005, esta escola contou com quase 70 % dos alunos acima do índice estipulado, sendo que a diferença entre a porcentagem de alunos por níveis de pontos foi mínima (ver Gráfico 7).

No ano de 2007, ocorreu uma queda nos índices da escola, que passou a contar com 48% abaixo do índice e 52% acima do índice estipulado.

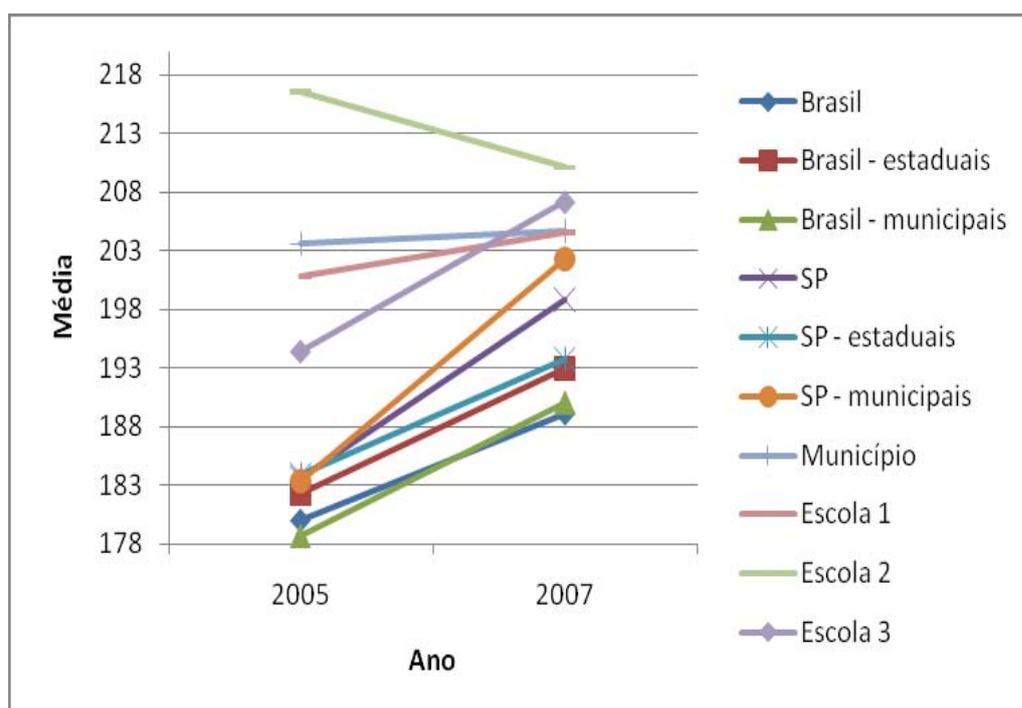
**GRÁFICO 8** – Distribuição de Pontuação em Matemática de alunos das 4ª Séries da Escola 3 (Anos 2005 e 2007)

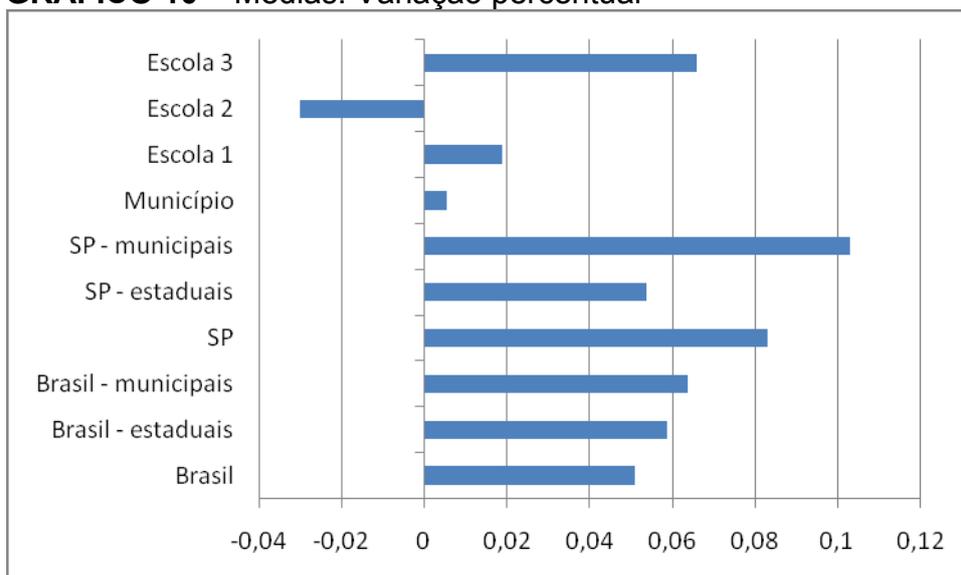


No ano de 2005, a Escola 3 apresentou uma média de 194,36 pontos em Matemática, evoluindo para 207,17 no ano de 2007 (ver Tabela 21). No ano de 2005, 60% dos alunos desta escola estavam abaixo do índice estipulado, contando praticamente com o inverso do que é considerado satisfatório (ver Gráfico 10). No ano de 2007, houve uma pequena evolução, atingindo uma porcentagem de 52% dos alunos acima do índice (ver Gráfico 8).

As conclusões em relação aos gráficos 9 e 10 são muito semelhantes e confirmam as observações em Língua Portuguesa: a Escola 1 apresentou evolução leve, a Escola 2 involução muito acentuada e a Escola 3 uma evolução forte, sendo o saldo do município uma evolução leve. Em Matemática fica até mais visível que o nível de São Paulo e do Brasil (particularmente São Paulo) se aproxima muito do de Martinópolis, pois, como é possível ver no Gráfico 10, as evoluções de São Paulo e do Brasil são muito acentuadas e a de Martinópolis é mais discreta. Novamente ocorre o mesmo fenômeno de maior evolução das escolas municipais em relação às estaduais, tanto em nível federal quanto estadual, como pode ser verificado na comparação das barras do Gráfico 9, ou mesmo pela maior inclinação no Gráfico 11.

**GRÁFICO 9** – Evolução das Escolas em Matemática em Média de Pontos nos anos de 2005 e 2007



**GRÁFICO 10 – Médias. Variação percentual**

#### 4.3.2.3 Comparação entre o rendimento das escolas estaduais, municipais e as escolas pesquisadas do município de Martinópolis na Prova Brasil.

Com base na Tabela 22, em Língua Portuguesa algumas constatações podem ser feitas.

**TABELA 22 – Comparação entre o Rendimento das Escolas Estaduais, Municipais (SP) em Língua Portuguesa e Matemática, das Três Escolas Pesquisadas do Município de Martinópolis na Prova Brasil (Anos 2005 e 2007)**

	Língua Portuguesa		Matemática	
	2005	2007	2005	2007
Escolas Estaduais	180,12	176,71	183,86	193,76
Escolas Municipais (SP)	176,61	183,03	183,38	202,27
<b>Média SP</b>	<b>178,19</b>	<b>180,48</b>	<b>183,6</b>	<b>198,85</b>
Escola 1	188,08	182,15	200,83	204,59
Escola 2	198,28	187,5	216,59	210,09
Escola 3	173,08	183,48	194,36	207,17

Em 2005, a Escola 1 obteve resultados superiores ao das Escolas Estaduais, e também ao da Rede Municipal de Martinópolis. A Escola 2 obteve também resultados superiores aos das Escolas Estaduais, atingindo o maior índice entre as três escolas pesquisadas, superando também o índice das Escolas Municipais. A Escola 3 obteve o pior índice dentre as três escolas pesquisadas, ficando com resultado inferior ao das Escolas Estaduais e abaixo também da média de São Paulo (ver Tabela 22).

Em 2007, a Escola 1 teve uma queda nos índices, acompanhada também pelo Estado, mas, mesmo assim, seus resultados foram superiores aos das Escolas Estaduais, ficando à baixo das Escolas Municipais de Martinópolis. A Escola 2, também no ano de 2007, obteve os melhores resultados dentre as escolas pesquisadas. Em relação ao ano de 2005, ela teve uma queda, mas se manteve superior aos resultados das Escolas Estaduais e Municipais. A Escola 3, no ano de 2007, teve uma melhora significativa nos seus índices, comparado ao ano de 2005. Seus resultados foram superiores aos das Escolas Estaduais e também aos das escolas do município.

Com base na Tabela 22, em Matemática algumas constatações são destacadas.

Em 2005, a Escola 1, no desempenho em matemática, obteve resultados superiores aos das Escolas Estaduais e também maior que os das Escolas Municipais de Martinópolis. A Escola 2 obteve os melhores resultados entre as três pesquisadas, superando também os resultados das Escolas Estaduais e das Escolas Municipais de Martinópolis. A Escola 3 repetiu o que havia ocorrido em Língua Portuguesa no ano de 2005, obtendo o pior resultados dentre as três escolas pesquisadas, mas superando os resultados das Escolas Estaduais e também das Escolas Municipais de Martinópolis.

No ano de 2007, a Escola 1 obteve resultados superiores aos alcançados em 2005, mas foi o resultado pior dentre as três escolas pesquisadas no ano de 2007. Mesmo com esse resultado, superou os resultados das Escolas Estaduais e Escolas Municipais de Martinópolis. A Escola 2 obteve o melhor resultado dentre as três escolas pesquisadas, apresentando também resultado superior ao ano de 2005 e superando os resultados das Escolas Estaduais e Escolas Municipais de Martinópolis. A Escola 3 obteve resultados superiores ao ano

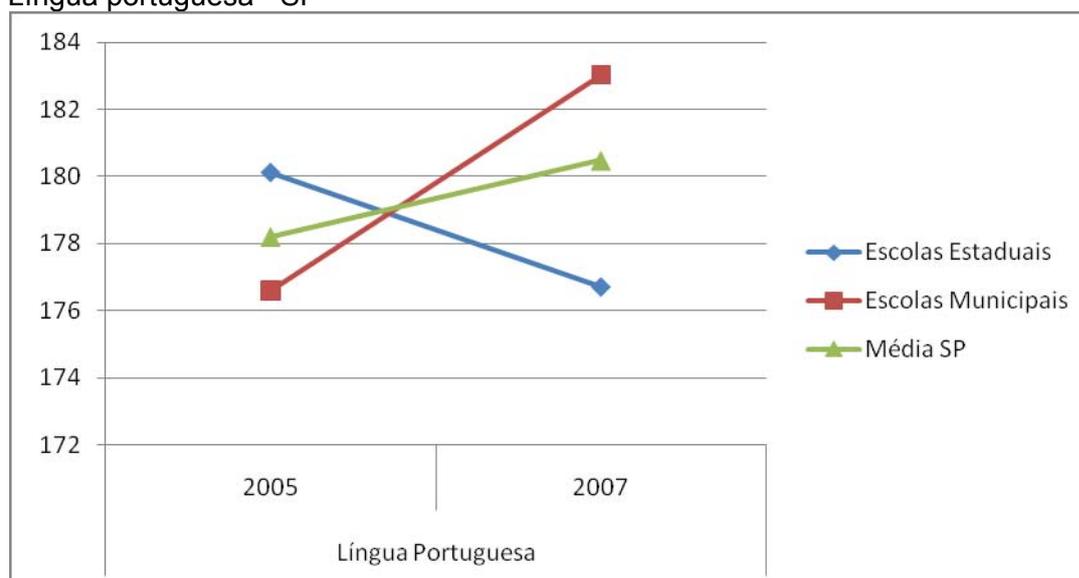
de 2005, superando também o resultado das Escolas Estaduais e Escolas Municipais de Martinópolis.

Concluindo esta análise observamos que, em Língua Portuguesa, comparando os resultados dos anos de 2005 e 2007, houve queda no desempenho das Escolas 1 e 2 e apenas a Escola 3 teve melhora em seus resultados. Já em Matemática, comparando os anos de 2005 e 2007, observamos que as Escolas 1 e 3 tiveram resultados superiores aos de 2005, e apenas na Escola 2 houve queda nos resultados.

A partir dos resultados da Prova Brasil, é possível ter uma visão de cada escola. Com esses dados a escola conhece os pontos fortes e eficazes do seu trabalho, assim como tem condições de detectar os pontos frágeis, para subsidiar as discussões a respeito dos caminhos que podem ser trilhados para a superação das dificuldades encontradas. É importante ressaltarmos que os resultados da Prova Brasil e do SARESP não devem se constituir em um fim em si mesmos, ou seja, devem ser utilizados como um instrumento para mobilizar a criação de espaços de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino e aprendizagem, com vista à elevação da qualidade do ensino no âmbito de cada escola.

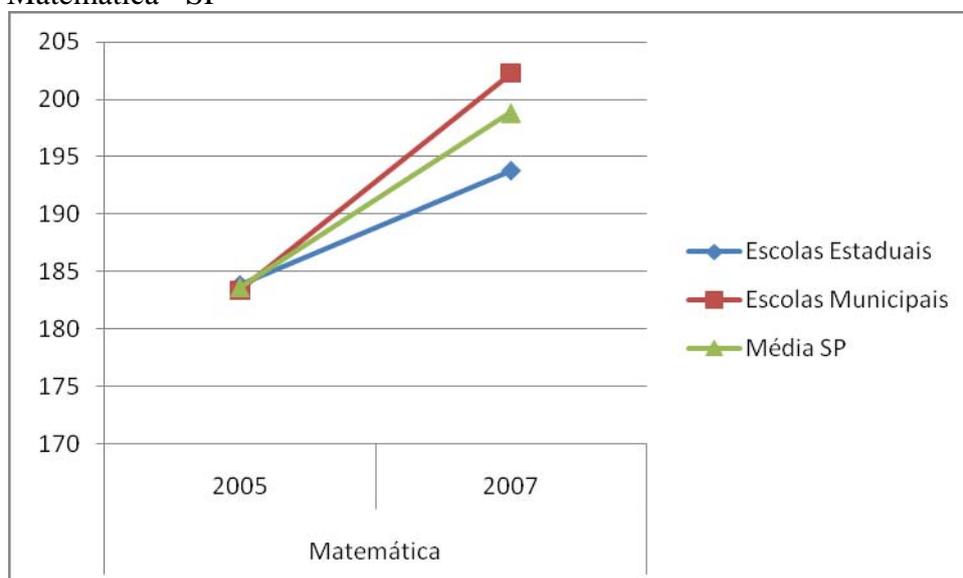
**GRÁFICO 11** – Resultados da Prova Brasil em Língua Portuguesa, nos anos de 2005 e 2007 – Comparação entre as Escolas Estaduais, Escolas Municipais e a Média do Estado de São Paulo

Língua portuguesa - SP

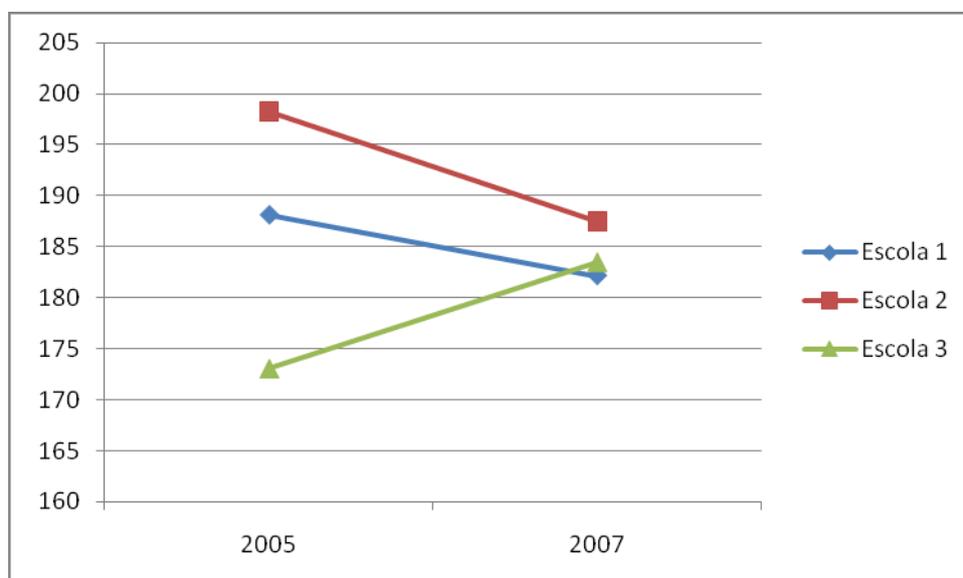


**GRÁFICO 12** – Resultados da Prova Brasil em Matemática, nos anos de 2005 e 2007 – Comparação entre as Escolas Estaduais, Escolas Municipais e a Média do Estado de São Paulo

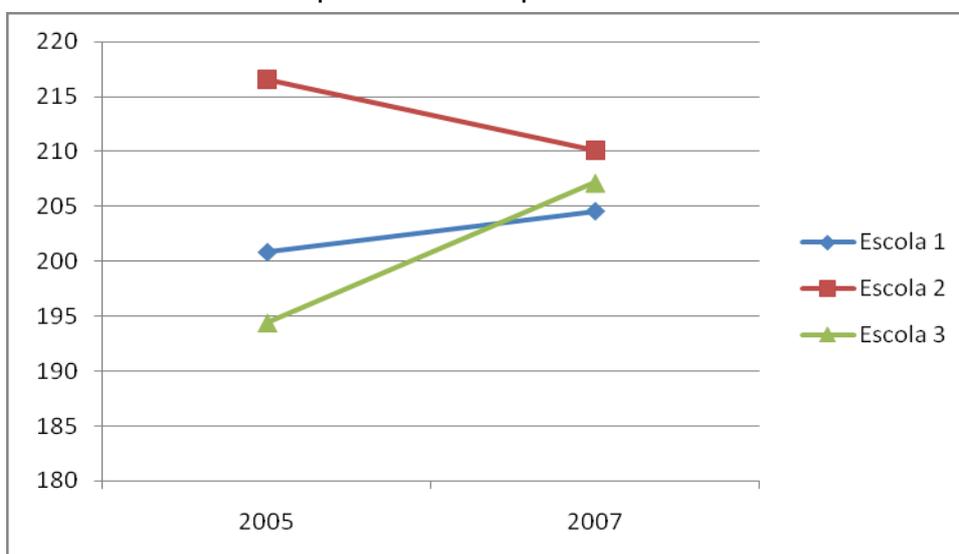
Matemática - SP



**GRÁFICO 13** – Resultados da Prova Brasil em Língua Portuguesa, nos anos de 2005 e 2007 – Comparação entre as Escolas Municipais Pesquisadas no Município de Martinópolis

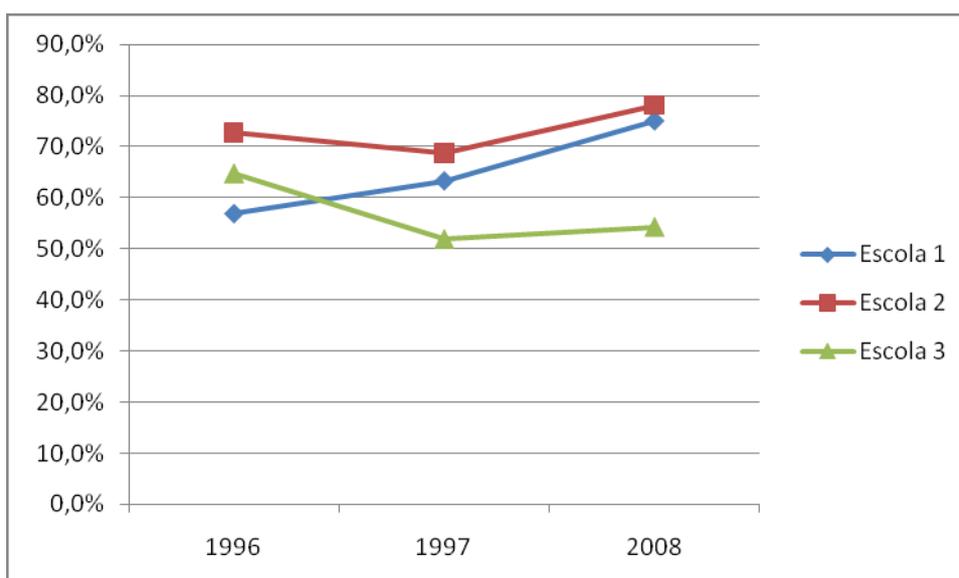


**GRÁFICO 14** – Resultados da Prova Brasil em Matemática, nos anos de 2005 e 2007 – Comparação entre as Escolas Municipais Pesquisadas no Município de Martinópolis

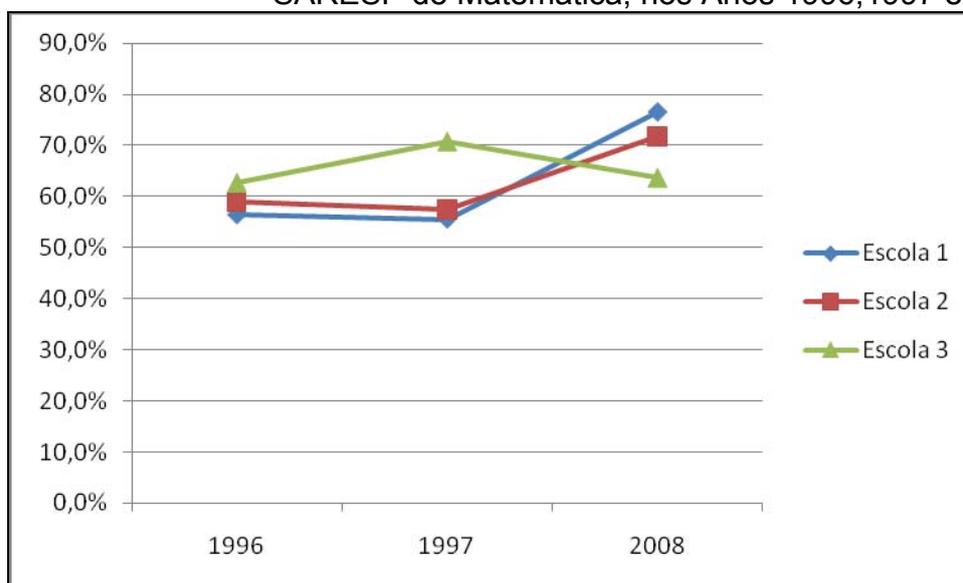


#### 4.3.2.4 Evolução das escolas pesquisadas: comparação dos resultados do SARESP 1996 e 1997 (escolas estaduais) com os resultados do SARESP 2008 (escolas municipais)

**GRÁFICO 15** – Comparação do Desempenho das Escolas Pesquisadas no SARESP de Língua Portuguesa, nos Anos 1996, 1997 e 2008



**GRÁFICO 16** – Comparação do Desempenho das Escolas Pesquisadas no SARESP de Matemática, nos Anos 1996, 1997 e 2008



Não foi possível realizarmos uma análise estatística mais rigorosa em função das análises feitas na década de 1990 e atualmente. Ressaltamos também que para efeito de análise utilizamos as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por terem sido avaliadas nesses dois períodos.

Em Língua Portuguesa, observamos uma tendência positiva na municipalização, pois esta reverte a tendência de queda das Escolas 2 e 3 para uma tendência de melhoria. Já a Escola 1 mantém a tendência de alta (ver Gráfico 15).

Em matemática, ocorre essa reversão para as Escolas 1 e 2, enquanto na Escola 3 há um efeito negativo: uma aparente tendência de alta passa a ser uma queda após a municipalização (ver Gráfico 16).

Por meio da análise minuciosa dos resultados do SARESP dos anos de 1996, 1997 (as escolas ainda eram estaduais), 2004, 2005 e 2008 e dos resultados da Prova Brasil dos anos de 2005 e 2007, constatamos que o desempenho do Município de Martinópolis, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, manifestou uma evolução pouco significativa, pois as escolas pesquisadas não conseguiram atingir os índices estabelecidos para caracterizar uma educação de qualidade.

Como nos mostra a pesquisa realizada por Souza, Leme e Paredes (2009), as prefeituras não conseguiram concretizar, de imediato, esse propósito de melhoria da qualidade da educação, pois a maioria das prefeituras, ao assumir essa

nova tarefa, não estava preparada tecnicamente para gerir o sistema escolar com maior autonomia funcional.

Souza, Leme e Paredes (2009) utilizou como parâmetro para análise os resultados da Prova Brasil, na qual os resultados mostraram que o desempenho dos alunos das escolas municipalizadas foi praticamente o mesmo daquele dos alunos da rede estadual, fato que também foi evidenciado em nossa pesquisa.

Concluindo nossas análises podemos afirmar que a questão não está em ser o ensino estadual, federal ou municipal. A questão central da educação é que todo ensino seja de qualidade e, como mostra Gadotti (2002), para tanto não basta municipalizar as escolas, sendo necessário implantar um novo sistema de gestão.

Como nos mostram as análises de Silva e Moraes (2007), a investigação da qualidade da educação não se deve reduzir à análise dos resultados de avaliações externas. Observamos, nas entrevistas, que nesses dez anos de municipalização do ensino, houve muitas conquistas em prol da melhoria da qualidade da educação. É necessário levar em conta todo o percurso que já foi efetivado, embora este não tenha refletido nos resultados das avaliações externas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Esta pesquisa buscou evidenciar os principais aspectos relativos à Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo, permitindo situar, nesse contexto, o sistema municipal de ensino de Martinópolis.

Buscamos situar o município de Martinópolis no processo de municipalização, analisando as políticas e ações implementadas nesse processo, o impacto dessas políticas e ações e a comparação do desempenho das escolas pesquisadas nas avaliações externas, Prova Brasil e SARESP, com o desempenho das escolas estaduais e municipais do Estado de São Paulo.

Apoiamos-nos numa fundamentação teórica que tentou mostrar as vantagens e desvantagens da municipalização do ensino, o que nos propiciou a abertura de um espaço de verificação e de elucidação da presença e dos efeitos desses fatores considerados influentes nesse processo.

Este trabalho constitui uma proposta inicial de estudo acerca da municipalização do ensino no município de Martinópolis, considerando-se, principalmente, a caminhada que se deverá ainda percorrer nesta temática, haja vista que o processo de municipalização no município é recente e a realidade é complexa. O processo de municipalização da educação no Município de Martinópolis completou 10 anos em 2009. Nesta análise buscamos dados que contribuíssem para responder à indagação inicial, ou seja, se o processo de municipalização implantado no município de Martinópolis contribuiu para a melhoria da qualidade da educação municipal, em virtude das políticas e ações da Secretaria Municipal de Educação implantadas nas duas últimas gestões municipais.

É de grande importância destacar as características regionais acerca das posições assumidas no processo de municipalização da educação, com diferenças sensíveis entre os Estados e entre as regiões de um mesmo estado. No Estado de São Paulo a efetivação da parceria Estado/Município teve início em março de 1996 e, em 1999, Martinópolis assinou o convenio de municipalização. A iniciativa do Estado de São Paulo, prevista pela LDB 9394/96, foi justificada baseando-se na premissa de que quanto mais as prefeituras assumissem a responsabilidade pelo ensino fundamental, mais poderiam contribuir para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que as autoridades municipais saberiam

adaptar os currículos às características sociais e econômicas específicas da sua região, e assim resolver com mais rapidez os problemas pedagógicos detectados.

Por meio das pesquisas realizadas, observamos que o Município de Martinópolis procurou desenvolver os projetos pedagógicos de acordo com suas necessidades, aparelhou as escolas e capacitou os professores, contando também com a parceria do Estado, tanto no tocante aos recursos financeiros como na realização das capacitações.

Foi predominante entre os entrevistados a posição de que a institucionalização dos sistemas municipais de ensino possibilitou maior aproximação das instâncias de gerenciamento em relação às escolas e à abertura de processos decisórios mais ágeis. O sistema de ensino próprio fortaleceu a escola e o processo educativo e não apenas o poder governamental local.

Pelos dados levantados com esta pesquisa constatamos que o município conta com o Conselho Municipal de Educação atuante e representa, em tese, uma ascendente possibilidade de participação da sociedade, assim como pela declaração evidente entre os respondentes da pesquisa de que a institucionalização dos sistemas municipais de ensino possibilitou maior aproximação das instâncias de gerenciamento em relação às escolas, com processos decisórios mais ágeis, o que mostra que a municipalização não é só aumento do poder governamental local, na medida em que este ocupa o lugar central, mas também fortalecimento das escolas e do processo educativo.

No entanto, mesmo com essa percepção dos entrevistados, deparamo-nos com um ponto de estrangulamento presente na maioria das pesquisas. Embora os entrevistados frisem sempre a agilidade do processo, relacionando a resolução dos problemas das escolas, a proximidade com a administração e o conhecimento das dificuldades e particularidades de cada escola, queixam-se da demora na aquisição de produtos essenciais para o funcionamento da escola. Tal problema é indiretamente atribuído à demora do processo licitatório. Assim, podemos concluir que, mesmo com a proximidade e conhecimento particularizado da situação de cada escola, ainda são necessários ajustes técnicos normativos para que as escolas funcionem com mais eficiência e qualidade.

Com base no resultado das pesquisas identificamos uma sintonia entre o grupo entrevistado no Departamento Municipal de Educação (Secretária, Supervisores de Ensino e Coordenadores Pedagógicos) e os Gestores das Escolas

(Diretores e Vice-Diretores), ou seja, entre a cúpula administrativa e a base do sistema.

É preciso pensar e implementar políticas públicas formuladas pela União, Estado e municípios que impactem diretamente o cotidiano da escola, em que o aprendizado efetivamente deve acontecer (ARAÚJO; LUZIO, 2005).

Quanto à análise da proposta que direcionou o nosso trabalho, podemos concluir, com base nos resultados das avaliações externas Prova Brasil e SARESP, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, que o desempenho dos estudantes das escolas pesquisadas, nos anos de 1996 e 1997 (escolas sob administração estadual) e nos anos de 2004, 2005, 2007 e 2008 (escolas municipalizadas), mostrou uma evolução mínima de um ano para outro e, em alguns casos, mostrou retrocesso, com um maior número de alunos nos níveis mais elementares de aquisição de habilidades e competências requeridas para as séries avaliadas, indicando que os resultados foram muito semelhantes aos das escolas estaduais.

Assim podemos concluir que muito foi feito visando à qualidade da educação do município de Martinópolis, mas essas ações não se refletiram nos resultados das avaliações externas. O caminho é longo e árduo e há muito ainda a ser feito. A municipalização do ensino fundamental é uma estratégia importante para melhorar a qualidade da rede escolar pública, mas necessita de maior investimento em projetos pedagógicos, cujos resultados são apresentados a longo prazo.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da educação básica em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: INEP/MEC, 2005. Cap. 5: Algumas notas finais, p. 59-67.

AZANHA, J. M. Uma idéia sobre a municipalização do ensino. **Estudos avançados**, v. 12, n. 5, p. 61-68, 1991.

BOAVENTURA, E. M. (Org.). **Políticas municipais de educação**. Salvador: Edufba: Fundação Clemente Mariani, 1996.

BORDIGNON, G. Democratização e descentralização da educação: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, v. 9, n. 1, p. 71-86, jan./jun., 1993.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. de S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. 2, p. 147-176.

BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição Federal**, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto federal 2264/96**. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (FUNDEF), no âmbito federal, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto federal Nº. 6.253**, de 13 de Novembro de 2007. Dispõe sobre o fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

BRASIL. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional N º 14**, de 12 de setembro de 1996. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

BRASIL. Ministério da Educação. INEP Notícias. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 20 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus , e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, p.27833-27841, 23 dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições constitucionais Transitórias e dá outras providencias. **Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

BUENO, M. S. S. Descentralização e Municipalização do Ensino em São Paulo: conceitos e preconceitos. In: MARTINS, A. M. et al. (Orgs.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.177-192.

CASASSUS, J. **Tarefas da educação**. Campinas: Autores Associados, 1995.

CARBONARI, J. F. Municipalização do Ensino: Das Velhas Práticas às Novas Perspectivas. In: MARTINS, A. M. et al. (Orgs.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro. DP&A, 2004. p. 211-223.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

DALTOZO, J. C. **Martinópolis, sua história e sua gente**. Martinópolis, SP: Gráfica Martipel, 1996.

DIAS, C. **Estudo de caso:** ideias importantes e referências. maio 2000. Disponível em: <[http://www.geocities.com/claudiaad/case\\_study.pdf](http://www.geocities.com/claudiaad/case_study.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2008.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 , p. 921-946, out. 2007. Especial

ESTUDO DA UNICEF/ MEC/UNDIME. **Qualidade na educação básica:** o caso da Rede Municipal de João Monlevade. Redes de Aprendizagem. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.prattein.com.br/prattein/texto.asp?id=161>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

FERREIRA, N. S. C. Gestão Democrática da Educação: Ressignificando Conceitos e Possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. de S. (Orgs.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 295-315.

FERRETTI, J. S. E. Poder local e o Dirigente Municipal de Ensino. In: MARTINS, A. M. et al. (Orgs.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino:** problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.113-128.

FONSECA, J. P. Municipalização do ensino: entre medos e esperanças às vésperas do Terceiro Milênio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 13, n. 2, jul./ dez., p. 157, 1997.

GADOTTI, M. Da municipalização do ensino ao sistema único descentralizado de educação básica. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 125-131.

GIL, J. Contra a municipalização do ensino à brasileira. In: GIL, J. (Org.). **Educação municipal:** experiências de políticas democráticas. Ubatuba: Estação Palavra, 2004. p. 15-45.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 23 out. 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 6.ed. São Paulo: EPU, 2001.

MARÇAL, J. C. **Progestão**: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Módulo III. Brasília: CONSED, 2001.

MARTINS, A. M. O processo de Municipalização no Estado de São Paulo: um novo desenho da política educacional? In: MARTINS, A. M. et al. (Orgs.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino**: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 151-175.

MARTINS, A. M. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 221-231, nov., 2003.

MARTINS, A. M.; PEREZ, J. R. R. **O processo de municipalização no Estado de São Paulo**: mudanças institucionais e atores escolares. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Fapesp, 2002. (Relatório final).

MINAYO, M. C de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARTINÓPOLIS (Município). Câmara Municipal de Martinópolis. **Lei Municipal Nº 2.043**, de 05/03/1996 – Criação do Conselho Municipal de Educação – COMED

MARTINÓPOLIS (Município). Prefeitura do Município de Martinópolis. **Lei Complementar Nº 003**, de 12 de dezembro de 2001. Institui o Estatuto do Magistério Público do Município de Martinópolis. JusBrasil. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/653006/lei-complementar-3-01-martinopolis-sp>>. Acesso em: 18 maio 2009.

MARTINÓPOLIS (Município) /SP. Prefeitura do Município de Martinópolis. **Lei Complementar Nº 114**, de 18 de setembro de 2007. Dispõe sobre a transformação e inclusão dos cargos que especifica no Quadro do Magistério Público Municipal e altera dispositivos da Lei Complementar nº 003, de 12/12/2001, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Martinópolis.

OLIVEIRA, C. Algumas observações sobre o financiamento do ensino. In: MARTINS, A. M. et al. (Orgs.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino**: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 129-142.

OLIVEIRA, C. **Estado, Município e Educação**: análise da descentralização do ensino no Estado de São Paulo (1983–1990). 1992. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, C.; TEIXEIRA, L. H. G. Municipalização e Gestão Municipal da Educação. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords.). **O Estado da arte em política e a gestão da educação no Brasil, 1991 a 1997**. Brasília: Autores Associados, 2001. p. 75-82.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, P. P. S. **Avaliação Institucional: avanços na melhoria da qualidade do ensino**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2008.

OLIVEIRA, R. P. A Municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 174-198.

ROQUE, L. **A implantação da municipalização do ensino em quatro municípios da região de São João da Boa Vista–SP**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

ROSAR, M. F. F. A Municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 105-140.

SANTOS, H. O. Ideário pedagógico municipalista de Anísio Teixeira. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 105-120, jul. 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: gestão do currículo na escola**. São Paulo: SEE, 2008. v. 2.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto Estadual 30375/89** – Institui a Municipalização do Ensino.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto Estadual 40673/96** – Institui o Programa de Ação/ Parceria Educacional Estado/ Município para atendimento ao Ensino fundamental.

SÃO PAULO (Estado). **Termo de Convênio Estado-Secretaria da Educação / Martinópolis - 07/04/1999**.

SILVA JÚNIOR, J. R. O papel político da municipalização educacional na construção dos novos traços da sociedade civil na década de 1990. In: MARTINS, A. M. et al. (Orgs.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 57-83.

SILVA, A. F.; MORAES, K. N. A Qualidade na Educação Básica Municipal: Os Sistemas de Ensino e as Escolas Municipais – Reflexões Preliminares de uma Pesquisa. **ANPAE**, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/32.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2009.

SITE DA SEE. Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. . **Provinha Brasil**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>> Acesso em: 20 set. 2009.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós LDB 9394/96. **Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas da Educação**, v. 12, n. 45, p. 925 –944, out./ dez., 2004.

SOUZA, A. P. F.; LEME, M. C.; PAREDES, R. A municipalização do ensino fundamental e seu impacto sobre a proficiência no Brasil. In: VELOSO, F. et al. (Orgs). **Educação básica no Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

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

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. Brasília : UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2009.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político pedagógico. In: RESENDE, L. M. G. de; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 9-32.

VIECELI, E. C. **Municipalização do Ensino Fundamental: dos benefícios proclamados aos resultados alcançados**. 2002. Dissertação (Mestrado) Universidade do Contestado, Caçador, SC, 2002.

YIN, R. K. **Case Study Research: design and methods**. Disponível em: <[http://www.eac.fea.usp.br/metodologia/estudo\\_caso.asp](http://www.eac.fea.usp.br/metodologia/estudo_caso.asp)>. Acesso em: 25 out. 2008.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1. Que objetivos pretendidos pela municipalização foram implementados durante sua gestão como Secretária de Educação do Município?
  
2. Que ações concretas nas instâncias externa e interna à escola pública municipal foram implementadas pelo governante municipal, durante sua gestão, com o propósito de melhorar a qualidade da educação pública municipal?
  
3. Durante sua gestão, que ações concretas foram priorizadas pelos recursos do FUNDEF e que justificativas fundamentaram essas prioridades?
  
4. Durante sua gestão, que medidas concretas foram tomadas em relação à valorização dos profissionais da educação?
  
5. Como avalia o impacto da política de municipalização na melhoria das escolas públicas municipais e no desempenho de seus alunos, durante sua gestão?
  
6. Como avalia o impacto das medidas administrativas e pedagógicas implementadas durante sua gestão, tanto nas instâncias externas como nas internas às escolas públicas municipais, sobre a atuação dos gestores e dos professores da escola e sobre o desempenho dos alunos?
  
7. Como avalia o impacto das ações implementadas durante sua gestão para avançar na valorização dos profissionais da escola?
  
- 8.a Tendo como referência o desempenho das escolas municipais na sua fase anterior à municipalização e na gestão municipal anterior, como avalia o

desempenho dessas escolas nas avaliações “Provinha Brasil” e “SARESP”, durante sua gestão?

8.b Tendo como referência o desempenho das escolas municipais na sua fase anterior à municipalização e na gestão municipal anterior, como avalia o desempenho dessas escolas nas avaliações “Provinha Brasil” e “SARESP”, durante sua gestão?

## APÊNDICE 2

### ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETOR DE ESCOLA MUNICIPAL

1. No ano de 1999 a Prefeitura Municipal de Martinópolis assinou convênio com o Governo do Estado de São Paulo, municipalizando as escolas de ciclo I. Que tipo de mudanças eram esperadas em relação ao ensino e à gestão da educação?
2. Que objetivos pretendidos pela municipalização do ensino foram implementados durante a gestão anterior e agora com a nova Gestão Municipal?
3. A seleção de professores no município de Martinópolis é feita através de concurso público e processo seletivo. Em relação a sua escola, como se encontra o quadro de professores, ocorrem muitas mudanças durante o ano letivo?
4. Da forma como é organizada as HTPCs (horário de trabalho pedagógico coletivo) tem contribuído para a formação continuada dos professores?
5. Como você avalia o impacto da política de municipalização na melhoria das escolas públicas municipais e no desempenho de seus alunos?
6. Como você avalia o impacto das medidas administrativas e pedagógicas implementadas nas últimas gestões municipais, tanto nas instâncias externas como nas internas às escolas públicas municipais, sobre a atuação dos gestores e dos professores da escola e sobre o desempenho dos alunos?
7. As políticas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação atuaram efetivamente em relação à valorização dos profissionais da educação?
8. Tendo como referência o desempenho das escolas municipais na sua fase anterior à municipalização e na gestão municipal anterior, como você avalia o desempenho da sua escola nas avaliações “Provinha Brasil” e “SARESP”, nesse período?

### APÊNDICE 3

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO

1. No ano de 1999 a Prefeitura Municipal de Martinópolis assinou convênio com o Governo do Estado de São Paulo, municipalizando as escolas de ciclo I. Que tipo de mudanças eram esperadas em relação ao ensino e à gestão da educação?
2. Que objetivos pretendidos pela municipalização do ensino foram implementados durante a gestão anterior e agora com a nova Gestão Municipal?
3. Que ações concretas nas instâncias externa e interna à escola pública municipal foram implementadas pelo governante municipal, durante as últimas gestões, com o propósito de melhorar a qualidade da educação pública municipal?
4. Durante as últimas gestões, que ações concretas foram priorizadas pelos recursos do FUNDEF e que justificativas fundamentaram essas prioridades?
5. Durante a última gestão, que medidas concretas foram tomadas em relação à valorização dos profissionais da educação?
6. Como são organizadas as HTPCs (horário de trabalho pedagógico coletivo) nas escolas? Você trabalha em uma única escola, ou é responsável pela coordenação de outras escolas?
7. Como avalia o impacto das medidas administrativas e pedagógicas implementadas durante as últimas gestões, tanto nas instâncias externas como nas internas às escolas públicas municipais, sobre a atuação dos gestores e dos professores da escola e sobre o desempenho dos alunos?
8. De que forma as ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação contribuíram para avançar o processo de valorização dos profissionais da educação?

9. Tendo como referência o desempenho das escolas municipais na sua fase anterior à municipalização e na gestão municipal anterior, como você avalia o desempenho das escolas municipais nas avaliações “Provinha Brasil” e “SARESP”, nesse período?

## Anexo 1



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
GABINETE DA SECRETÁRIA

Termo de Convênio que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e o Município de Martinópolis, objetivando assegurar a continuidade da implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento do ensino fundamental.

O Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, doravante denominada SECRETARIA, neste ato representada pela sua Titular TERESA ROSERLEY NEUBAUER DA SILVA, R.G. 3.410.708, devidamente autorizada pelo Governador do Estado, nos termos do Decreto nº 43.072, de 04 de maio de 1998, e o Município de Martinópolis, doravante denominado MUNICÍPIO, devidamente autorizado pela Lei Municipal nº 2159, de 26 de janeiro de 1999, têm entre si justo e acertado celebrar o presente Convênio, com as cláusulas que se seguem:

**CLÁUSULA PRIMEIRA**  
**DO OBJETO**

O presente convênio tem por objeto a ação compartilhada entre a SECRETARIA e o MUNICÍPIO, visando assegurar a continuidade da implantação e o desenvolvimento do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para o desenvolvimento do ensino fundamental, mediante a transferência de alunos e de recursos materiais e o afastamento do pessoal docente, técnico e administrativo, que implicará no repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – (FUNDEF), correspondentes ao número de matrículas assumidas pelo Município.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
GABINETE DA SECRETÁRIA

CLÁUSULA SEGUNDA  
DOS OBJETIVOS

São objetivos do convênio:

- I – estabelecer um processo de parceria técnico-administrativa entre o Estado e o Município, para viabilizar a assunção integral ou parcial, pelo Município, dos serviços referentes à gestão do ensino fundamental;
- II – instituir um sistema de cooperação com os Municípios, envolvendo a transferência de recursos humanos, materiais e financeiros, para que estes assumam de forma integrada as responsabilidades pelo ensino fundamental;
- III – fortalecer a autonomia do Poder Local na busca de uma escola pública de qualidade para todos;
- IV – garantir assistência técnica, pedagógica, administrativa e gerencial aos Municípios, para que estes desenvolvam o ensino fundamental em conformidade com as diretrizes constitucionais;
- V – colaborar com a capacitação das redes municipais de ensino, visando à manutenção de um padrão de qualidade de ensino para todas as escolas;
- VI - criar mecanismos de compensação que superem as desigualdades financeiras, administrativas e técnicas dos Municípios na implementação dos programas educacionais;
- VII – instituir uma sistemática de avaliação dos sistemas de ensino, visando ao seu aprimoramento.

CLÁUSULA TERCEIRA  
DAS OBRIGAÇÕES DA SECRETARIA

São obrigações da SECRETARIA:

- I - quanto à Gestão do Sistema:



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
GABINETE DA SECRETÁRIA

a) orientar a gestão educacional quanto a observância das diretrizes constitucionais;

b) co-responsabilizar-se pela capacitação dos servidores dos Quadros da SECRETARIA afastados junto ao MUNICÍPIO;

II - quanto aos Recursos Humanos:

a) afastar junto ao MUNICÍPIO, por ato da autoridade competente, sem prejuízo de vencimentos ou salários e das demais vantagens, pessoal docente, técnico e administrativo, observada a legislação específica, mediante expressa solicitação do Chefe do Poder Executivo do MUNICÍPIO;

b) comprovar ao MUNICÍPIO, mensalmente, mediante a apresentação da planilha "Demonstrativo da Despesa Mensal decorrente do pagamento dos recursos humanos afastados", constatando o montante despendido com o pagamento de vencimentos ou salários e dos encargos relativos aos recursos humanos colocados à sua disposição e nela relacionados;

III - quanto aos Recursos Financeiros:

a) promover, a partir da vigência deste Termo de Convênio, os atos necessários à transferência dos recursos financeiros ao MUNICÍPIO, de acordo com o número de alunos matriculados na rede municipalizada, e não computado como matrículas municipais no censo educacional realizado, anualmente, pelo Ministério da Educação e do Desporto, de acordo com o § 4.º do artigo 2.º da Lei Federal nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996;

IV - quanto à Transferência de Bens Imóveis e Móveis:

a) promover os atos necessários para a formalização da outorga de permissão de uso dos bens imóveis de propriedade do Estado, utilizados pelo MUNICÍPIO na prestação de serviços educacionais, sem prejuízo de posterior doação após a assunção integral dos serviços educacionais;

b) promover os atos necessários para a cessão de uso dos bens móveis e materiais didáticos de propriedade do Estado, destinados estritamente à prestação dos serviços educacionais transferidos e que constituam patrimônio das escolas estaduais absorvidas pelo MUNICÍPIO, sem prejuízo de posterior doação;



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
 GABINETE DA SECRETÁRIA

c) tomar providências junto à Procuradoria Geral do Estado/Procuradoria do Patrimônio Imobiliário e ao Conselho do Patrimônio Imobiliário, para o aperfeiçoamento dos atos a que se refere a alínea "a" deste inciso IV;

V - quanto ao Acompanhamento e Avaliação:

a) manter a prerrogativa de autoridade normativa, de acompanhamento e de avaliação da execução do Plano de Trabalho integrante deste Convênio, diretamente ou por meio de terceiros devidamente credenciados, objetivando as adequações que porventura se façam necessárias para consecução dos objetivos propostos, especialmente no que se refere à regular aplicação dos recursos financeiros repassados ao MUNICÍPIO.

CLÁUSULA QUARTA  
 DAS OBRIGAÇÕES DO MUNICÍPIO

São obrigações do MUNICÍPIO:

I – quanto à Institucionalização e Gestão do Sistema:

a) criar ou adequar o Conselho Municipal de Educação, observada a Lei n.º 9.143, de 09 de março de 1995, e o artigo 4.º, § 1.º, inciso IV, e § 3.º, da Lei Federal n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996;

b) elaborar o Plano Municipal de Educação, integrando-o às políticas e planos educacionais do Estado, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação;

c) instituir ou adequar o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação;

d) garantir condições para continuidade das Associações de Pais e Mestres ou entidade similar, assegurando a presença de instituições auxiliares da escola;

e) assumir a gestão das escolas municipalizadas no prazo máximo de 30 (trinta) dias, contados da data de assinatura deste convênio;

II – quanto aos Bens Imóveis e Móveis:



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
GABINETE DA SECRETARIA

a) responsabilizar-se pela manutenção preventiva e corretiva dos prédios escolares cedidos pelo Estado;

b) responsabilizar-se pelas despesas decorrentes da utilização dos bens móveis e imóveis cedidos pelo Estado;

c) responsabilizar-se pelas despesas de assistência técnica, de manutenção e de reposição de mobiliário, de equipamentos e de material didático-pedagógico;

III – quanto aos Recursos Humanos:

a) realizar, no decorrer dos 12(doze) meses contados da assinatura deste Convênio, processo seletivo ou concurso público para ingresso, em quadros próprios do MUNICÍPIO, de profissionais do magistério, pessoal técnico e administrativo, necessários à execução das ações previstas no Plano de Trabalho;

b) instituir mecanismos de controle de freqüência dos docentes e do pessoal técnico e administrativo, afastados junto ao MUNICÍPIO, observados os direitos e deveres instituídos pela legislação estadual reguladora de seus diferentes regimes jurídicos, bem como encaminhar à SECRETARIA/Delegacia de Ensino os respectivos atestados de freqüência, a fim de ser assegurado o processamento de seus direitos e vantagens;

c) repor pessoal docente, técnico e administrativo, nos casos de licença e vacância do cargo e da função ou quando houver necessidade de ampliação do quadro por expansão da rede escolar municipal, de forma a assegurar a perfeita execução do objeto conveniado.

IV – quanto aos Recursos Financeiros:

a) reembolsar à SECRETARIA, mensalmente, no prazo de até 10(dez) dias contados da apresentação da planilha "Demonstrativo da Despesa Mensal decorrente do pagamento dos recursos humanos afastados", o valor despendido com o pagamento de vencimentos ou salários e encargos relacionados ao pessoal colocado à sua disposição;

b) abrir conta única e específica, vinculada ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, no Banco do Estado de São Paulo S/A, ou em outra instituição financeira oficial, para



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
GABINETE DA SECRETARIA

movimentação dos recursos transferidos pelo Estado, em atendimento aos objetivos definidos para o próprio Fundo;

V – quanto ao Acompanhamento e Controle:

a) garantir à SECRETARIA e ao Conselho Municipal de Educação e/ou Conselho de Acompanhamento e Controle Social sobre os Recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, o acesso às informações necessárias ao acompanhamento do desenvolvimento do Plano de Trabalho integrante deste Convênio, sem prejuízo do regular acompanhamento e controle a cargo dos próprios órgãos da administração do MUNICÍPIO, responsáveis, direta ou indiretamente, pela execução das ações educacionais, administrativas e financeiras ligadas ao ensino fundamental:

**CLÁUSULA QUINTA**  
**DO VALOR**

I – a estimativa do valor de que trata a alínea “a” do inciso III, da Cláusula Terceira deste Termo de Convênio, será obtida multiplicando-se o número de alunos matriculados nas escolas absorvidas pela rede escolar do ensino municipal, e não computado como matrículas municipais no censo educacional publicado pelo MEC, pelo valor médio aluno/mês estimado pelo FUNDEF, e pelo número de meses nos quais os alunos ficarão sob a gestão do município dentro do ano de exercício da assinatura do convênio;

II – a estimativa do valor de que trata a alínea “a” do inciso IV da Cláusula Quarta deste Termo de Convênio será obtida da planilha “Demonstrativo da Despesa Mensal decorrente do pagamento dos recursos humanos afastados”, durante o prazo de vigência deste convênio;



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
GABINETE DA SECRETARIA

III – o valor do presente convênio é estimado em:

- a) R\$ 793.276,65 (setecentos e noventa e três mil, duzentos e setenta e seis reais e sessenta e cinco centavos) referente ao previsto no inciso I desta Cláusula e;
- b) R\$ 1.198.797,00 (hum milhão, cento e noventa e oito mil, setecentos e noventa e sete reais) referente ao previsto no inciso II desta Cláusula.

**CLÁUSULA SEXTA**  
**DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS**

As despesas decorrentes das obrigações do MUNICÍPIO, de que trata a alínea "a" do inciso IV, da Cláusula Quarta deste Termo de Convênio, onerarão dotações específicas do orçamento vigente do MUNICÍPIO, constituindo-se como despesas com o ensino fundamental.

**CLÁUSULA SETIMA**  
**DA TRANSFERÊNCIA DE RECURSOS FINANCEIROS**

I - a SECRETARIA incumbir-se-á da promoção de todos os atos necessários à transferência automática dos recursos do FUNDEF para o MUNICÍPIO, mediante depósitos em conta única e específica, vinculada ao FUNDEF e aberta para esse fim no Banco do Estado de São Paulo S/A, ou em outra instituição financeira oficial, observados os prazos, procedimentos e forma de divulgação estabelecidos pela Secretaria da Fazenda;

II – o MUNICÍPIO efetuará, mensalmente, no prazo de até 10(dez) dias contados da apresentação da planilha "Demonstrativo da Despesa Mensal decorrente do pagamento dos recursos humanos afastados", o reembolso dos valores de que trata a alínea "a" do inciso IV da Cláusula Quarta deste Termo de Convênio, mediante depósito em conta a ser designada pela SECRETARIA.



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**GABINETE DA SECRETARIA**

**CLÁUSULA OITAVA**  
**DA PRESTAÇÃO DE CONTAS**

Salvo disposição legal em contrário, a prestação de contas dos recursos previstos neste Termo de Convênio deverá ser feita nos moldes das instruções específicas do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, sem prejuízo do acompanhamento e do controle previsto no inciso V das Cláusulas Terceira e Quarta deste Convênio.

**CLÁUSULA NONA**  
**DAS ALTERAÇÕES**

Este Convênio poderá ser alterado pelos signatários, por termos de aditamento, para adequações financeiras e/ou ajustes de execução do Plano de Trabalho, desde que não ocasionem modificações das demais cláusulas.

**CLÁUSULA DÉCIMA**  
**DA DENÚNCIA E RESCISÃO**

I – o presente convênio poderá ser denunciado, por escrito, até 120(cento e vinte) dias anteriores ao início do exercício ou rescindido por infração legal ou descumprimento das obrigações assumidas;

II – a denúncia do ajuste somente operará seus efeitos no exercício seguinte, ficando os partícipes responsáveis pelas obrigações assumidas naquele exercício, sem prejuízo da continuidade da garantia de atendimento à população escolar, creditando-lhes os benefícios adquiridos no mesmo período.



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
GABINETE DA SECRETÁRIA

**CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA**  
**DA PUBLICAÇÃO**

Os partícipes providenciarão a publicação do extrato deste Termo de Convênio nos respectivos órgãos oficiais de imprensa, no prazo, na forma e para os fins legais.

**CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA**  
**DO FORO**

Para dirimir quaisquer questões decorrentes da execução deste Convênio, que não possam ser resolvidos pela via administrativa, fica eleito o foro da Capital do Estado de São Paulo.

**CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA**  
**DAS CONDIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS**

I – o afastamento do pessoal docente, técnico e administrativo dependerá de requisição específica do MUNICÍPIO e será efetivado por ato da Secretaria da Educação, observada a legislação estadual sobre a matéria;

II – a suspensão ou a cessação do afastamento do pessoal docente, técnico e administrativo dependerá de solicitação expressa do Chefe do Poder Executivo do MUNICÍPIO, que será responsável pela sua reposição, a fim de garantir a execução das ações do Plano de Trabalho que integra este convênio;



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
GABINETE DA SECRETÁRIA

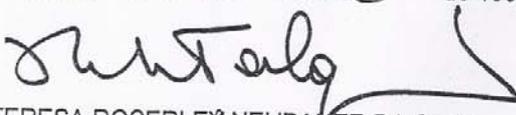
III – as conclusões das reuniões realizadas entre os representantes credenciados pelos partícipes, bem como quaisquer ocorrências que possam ter implicações na execução deste convênio, serão necessariamente registradas em relatório circunstanciado, que deverá integrar o respectivo processo.

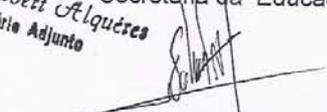
CLÁUSULA DÉCIMA QUARTA  
DA VIGÊNCIA

O presente Convênio terá vigência de 05 (cinco) anos, a contar da data de sua assinatura.

E por estarem concordes, firmam o presente Convênio em 04 (quatro) vias de igual teor, na presença das testemunhas abaixo assinadas.

São Paulo, 07 de abril de 1999

  
TERESA ROSERLEY NEUBAUER DA SILVA  
Secretária da Educação  
Prof. *Hubert Alquéres*  
Secretário Adjunto

  
JOSÉ VALENTIM NETO  
Prefeito Municipal de Martinópolis

Testemunhas:

1ª ..... *Daival* .....

Nome:

R.G.

2ª ..... *Luiz* .....  
R.G. 2903810

Nome:

R.G. 14.023.899